

Monika Saggar

Utviklingen av et skolebibliotek i en flerkulturell kontekst



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

(Mai 2011)

SAMMENDRAG

Tema for denne avhandlingen er utvikling av skolebibliotek i en flerkulturell skole. Jeg undersøker hvilke arbeidsoppgaver en pedagog med en funksjon som skolebibliotekar har i en tidlig fase av utvikling av et skolebibliotek som skal fungere som en læringsarena.

Forskningsspørsmålene er følgende:

- Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver?
- Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

Forskningsspørsmålene undersøkes i lys av sosiokulturell læringsteori, forskning om biblioteket som læringsarena, og teori om litterasitet og tospråklighet. Dette er en kvalitativ studie som inngår i forskningsprosjektet *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (2007-2011). Undersøkelsen er gjennomført høsten 2010 på en barneskole med 77 % minoritetsspråklige elever. Metoden er observasjon på skolebiblioteket og kvalitative intervjuer med rektor og skolebibliotekar.

Resultatene viser at utviklingen av skolebiblioteket i en flerkulturell skole avhenger av skolens pedagogiske grunnsyn og forhold til forskning. Trollskogen skole prioriterer tospråklig undervisning og skolebibliotekaren utvikler bokstammen med litteratur på norsk og minoritetslevenes morsmål. På skolebiblioteket forgår litteraturbasert undervisning på norsk og minoritetslevenes morsmål. I denne avhandlingen fokuserer jeg på skolebibliotekarens arbeid med litteraturbasert undervisning på norsk.

Utvikling av skolebiblioteket omfatter bokinnkjøp, utvikling av en plan for alle klassers bruk av skolebiblioteket, utvikling av skolebiblioteket som et annerledes rom, rutiner for bruk av rommet, kvalifisering av elevbibliotekarer, tilgang til bokkasser i klasserommet for alle klasser på trinnet, og samarbeid med lærerne. Arbeidsoppgavene er komplekse, men Trollskogen har en meget dedikert skolebibliotekar som gir gode resultater i en oppstartsfase.

En skolebibliotekar som er pedagog og tilhører skolens personale, har fordel av å kjenne skolekulturen når det gjelder samarbeid med lærerne om utvikling av skolebiblioteket som en differensiert læringsarena. Samtidig er det en utfordring å inneha en bibliotekfunksjon uten bibliotekfaglig kompetanse. Det er mye skolebibliotekaren må lære underveis.

Skolebibliotekaren innehar en nøkkelrolle som forandringsagent i arbeidet med å integrere

skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet ved skolen. Rektors prioritering av skolebiblioteket samarbeid med skolebibliotekaren er her av avgjørende betydning,

ABSTRACT

The theme of this thesis is the development and progress of a school library in a multicultural school. I have examined the tasks a school librarian is responsible for in the early stages of establishing a school library that will also serve as a learning arena in the future. My research questions are as following:

- What are the school librarian's tasks?
- How does the school librarian work with literature-based instruction at Trollskogen School's school library?

The research questions are examined with respect to the socio-cultural learning theory, research on the library itself as a learning arena and theory around literacy bilingualism. This is a qualitative study that is included in the research project *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (2007-2011). The survey was conducted in autumn of 2010 at a primary school with 77% minority students. The methods used include observation of the school library and qualitative interviews with the principal and the school librarian.

The results indicate that the development of the school library in a multicultural school depends on the school's educational views and its relationship to research. Trollskogen School gives priority to bilingual education and the school librarian engages in collecting literature on Norwegian and the minority students' native languages. In the school library the literature-based teaching takes place in Norwegian as well as the minority students' native language. In this thesis, I focus on the school library's work on literature-based instruction in Norwegian.

Development of the school library includes buying books, scheduling when all the classes will use the library, utilization of the school library as a different space, procedures for the use of library room, qualifying pupil librarians, provide bookcases with literature in all classrooms, and collaboration with teachers. The tasks are complex, but as Trollskogen has a very dedicated school librarian we can observe good results in the starting period of establishing a school library.

A school librarian who is already a part of the school staff will have the benefits of knowing the school's culture in terms of working with the rest of the staff regarding the progress of the school library as a differentiated learning arena. At the same time, there is a challenge to have a library functioning appropriately without a library professional's expertise. There is a lot the school librarian must learn along the way. The school librarian has the key role as the change agent in the effort to integrate the school library with the educational work at the school. The principal's priorities when it comes to the school library and cooperation with the school librarian are of crucial importance in the work of developing the school library as a differentiated learning arena.

INNHALDSFORTEGNELSE

Tittel: *”Utvikling av et skolebibliotek i en flerkulturell skole”*

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
1. INNLEDNING	8
1.1. Problemstilling.....	9
1.2. Bakgrunn	9
1.3. Trollskogen skole	10
1.3.1. Skolebiblioteket ved Trollskogen skole	12
2. SKOLEBIBLIOTEKET SOM LÆRINGSARENA	14
2.1 Innledning.....	14
2.2. Læringsteori.....	16
2.3. Læringsmodeller	17
2.4. Skolebibliotekets kjennetegn og læreplanverk	21
2.4.1. Skolebiblioteksrommet	22
2.4.2. Skolebiblioteket som et sosialt og fleksibelt rom.....	22
2.4.3. Skolebibliotekets pedagogiske innhold.....	23
2.4.4. Skolebibliotekets pedagogiske funksjon	24
2.4.5. Bruken av skolebiblioteket i undervisning	26
2.4.6. Utfordringer for skolebiblioteket som en læringsarena	27
2.5. Lesestimulering og leselyst.....	29
2.5.1. Skolebibliotekarens kompetanse og muligheter i forhold til lesestimulering og leselyst ..	31
2.6. Den flerkulturelle skolen eller en skole med minoriteter?	34
2.7. Litterasitet	36
2.8. Tospråklighet	39
3. METODE.....	41
3.1. Kvalitativ forskningsmetode.....	42
3.2. Casestudiet	44
3.3. Min forskerrolle	45

3.4 Informantene.....	48
3.5. Intervju	49
3.6. Observasjon.....	51
3.7. Analyse	54
3.8. Reliabilitet og validitet.....	55
4. SKOLEBIBLIOTEKARENS ARBEIDSOPPGAVER	57
4.1. Innledning.....	57
4.2. Rektors rolle	58
4.3. Å skape en boksamling tilpasset Trollskogens elevgruppe	61
4.4. Skolebibliotekarens funksjoner	62
4.4.1 Samarbeid og utvikling gjennom "learning by doing and reflecting"	63
4.5. Bruken av skolebiblioteket som en differensiert læringsarena	64
4.6. Sammenfatning og diskusjon	67
5. SKOLEBIBLIOTEKAREN SOM LITTERATURFORMIDLER	69
5.1. Innledning.....	69
5.2. Lærernes rolle.....	74
5.3. Samarbeid og pedagogisk veiledning	76
5.4. Tverrfaglig pedagogisk samarbeid.....	79
5.5. Elevbibliotekarere	80
5.6. Skolebibliotekaren som rollemodell på Trollskogen skole	83
5.7. En lærings- og inkluderingsarena for elever.....	85
5.8. Bokstammen ved Trollskogens skolebibliotek	87
5.8.1. Bokkasser- skolebibliotekets forlengede arm	89
5.9. Sammenfatning og diskusjon	92
6. DRØFTING.....	95
6.1. Biblioteket som en differensiert læringsarena.....	95
6.2. Skolebiblioteket som et annerledes rom	96
6.3 Skolebibliotekaren som en forandringsagent	100
6.4. Skolebibliotekets betydning i skolen	103
LITTERATURLISTE.....	107

1. INNLEDNING

Den flerkulturelle skolen står overfor en stor utfordring når det kommer til å kvalifisere elever i og på norsk. Hvordan kan skolen kvalifisere alle barn tilfredsstillende i og på norsk? I flerkulturelle skoler skjer undervisningen på norsk – morsmålet til de majoritetsspråklige elevene, men andrespråk for de minoritetsspråklige. Resultater viser at de tradisjonelle pedagogiske metodene for å undervise på norsk ikke gir tilfredstilte resultater, verken for majoritets- eller minoritets elever (Pihl, 2010b). Lettvinte løsninger som kompensatorisk undervisning og segregert spesialundervisning er omfattende i skolen og gir negative konsekvenser for elevene, isteden for å inkludere i dem i et flerkulturelt felleskap og bidra til funksjonell tospråklighet (Pihl, 2010b). Dette er bakgrunnen for forskningsprosjektet *Multiplisitet, mangfold og myndiggjøring. Inkludering gjennom skolebiblioteket som en alternativ læringsarena* (MMM- prosjektet). Prosjektet initierer litteraturbasert undervisning og bruk av skolebiblioteket som en læringsarena. Dette er et alternativ tilpasset opplæring der innholdet i undervisningen er differensiert og elevene holdes sammen i et pedagogisk og sosialt felleskap.

To masteroppgaver skrives innenfor dette prosjektet i 2010- 2011. Avhandlingene studerer ulike aspekter ved skolebiblioteket i en flerkulturell skole. Holm Bakke (2011) studerer bruken av skolebibliotekets ressurser i tospråkligopplæring med særlig fokus på litteraturbasert undervisning på minoritets elevenes morsmål. I min avhandling studerer jeg utviklingen av skolebiblioteket som en læringsarena i forbindelse med at Trollskogen skole har tilsatt en skolebibliotekar i 100 % stilling for første gang høsten 2010. I avhandlingen har jeg anonymisert skolen og hovedinformanten min. Forsknings spørsmålene er: 1) Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver? og 2) Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

I denne avhandlingen fokuserer jeg primært på litteraturbasert undervisning på norsk. Siden flertallet av elevene ved Trollskogen skole er minoritetsspråklige elever, betyr det at for de fleste elevene foregår litteraturbasert undervisning på elevenes andrespråk. Å kvalifisere elever på norsk slik at både majoritets- og minoritetsspråklige elever tilegner seg språklig og

kulturell kapital innenfor et pedagogisk fellesskap er en av skolens aller største utfordringer. Avhandlingen gir et innblikk i skolebibliotekets og skolebibliotekarens rolle og betydning i denne situasjonen.

1.1. Problemstilling

Min masteroppgave er et arbeid innenfor MMM- prosjektet. Dette bidraget undersøker utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole i en etableringsfase. Jeg undersøker derfor følgende problemstilling:

- Hvordan utvikle et skolebibliotek i en flerkulturell skole?

Jeg tar for meg disse forskningsspørsmålene i avhandlingen:

1. Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver?
2. Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

Jeg har valgt å undersøke skolebibliotekarens arbeidsoppgaver da hun er den som har hovedansvaret for utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole i den perioden jeg har utført mitt feltarbeid.

1.2. Bakgrunn

I 2007 igangsatte Høgskolen i Oslo i samarbeid med Høgskolen i Buskerud et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt med tittelen *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (MMM-prosjektet). I prosjektet samarbeider to lærerutdanningsinstitusjoner med et folkebibliotek og to flerspråklige grunnskoler. Målsetningen til prosjektet er å utvikle elevenes lese- og skrivekyndighet, og elevenes og lærernes bruk av biblioteket som læringsarena. Prosjektet er et ”bokbadprosjekt”. Forskerne initierer litteraturbasert undervisning og samarbeid mellom skoler og folkebibliotek, bruk av biblioteket som differensiert læringsarena for å øke kompetansen til elevene i lesing og for å realisere begrepet tilpasset opplæring. Gjennom dette søker prosjektet å se på hvordan skolen implementerer tilpasset opplæring og hvilken rolle

biblioteket har i forhold til dette. Prosjektet startet høsten 2007, og avsluttes i 2011 og er basert på initiativ fra forskere.

Motivet er at elevene skal få tilgang til å lese og arbeide med et rikt utvalg av skjønnlitteratur og faglitteratur i klasserommet og på biblioteket for å øke leseleden. Man skal erstatte tendensen om én lærebok i hvert fag som ofte er tilfellet i skolen, og samtidig heve mestringsnivået ved å gi elevene muligheten til å ”bade” i bøker i flere fag. Skjønnlitteratur og lystlesing gis høy prioritet i kombinasjon med integrert temaundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag. Det er regelmessig bruk av skolebiblioteket i skoletiden, og elevene velger selv hvilke bøker de ønsker å lese i skoletiden og på fritiden innenfor ”bokbadprosjektet.” Lærere og bibliotekarer samarbeider om å velge et rikt utvalg av litteratur på skolens undervisningsspråk til tverrfaglig temaundervisning. Målet er integrering av samfunnsfag og naturfag, og at elevene skal finne litteratur til prosjektundervisning i norskfaget. Det pedagogiske prinsippet er at alle elever undervises i sammenholdte klasser i ”bokbadprosjektet.” Det vil si at alle elevene i klassen/gruppen er innenfor det sosiale fellesskapet når det er temaundervisning innenfor prosjektet og besøk til skolebiblioteket. Litterære begivenheter iverksettes som sosiale opplevelser og omfatter alle uavhengig av elevenes forutsetninger. Det pedagogiske fokuset innenfor prosjektet er rettet mot innhold og kommunikasjon. Differensiering ivaretas ved at hver elev kan rådføre seg med lærer og bibliotekar, og velge bøker som han/hun har lyst til og er i stand til å lese (NOU 2010:7)¹.

I prosjektet besluttet Trollskogen skole å prioritere utviklingen av skolebiblioteket. Min avhandling er en studie av utviklingen av skolebiblioteket høsten 2010. Dette var det første året skolebiblioteket var bemannet med en 100 % prosent stilling, og skolebiblioteket var nyoppusset. Som nevnt er mine forskningsspørsmål: 1) Hva er skolebibliotekarens arbeid og oppgaver? 2) Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole? Jeg baserer mine funn på observasjon og intervju.

1.3. Trollskogen skole

Trollskogen er en skole med ca 634 elever og ligger i en av Norges største flerkulturelle byer. Skolen har 77 % flerspråklige elever som til sammen representerer 27 forskjellige land.

¹ <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDDPDFS.pdf>

Trollskogen skole er lokalisert i en bydel der innvandrerbefolkningen er i flertall, og befolkningens sosioøkonomiske status er lav. De største språkgruppene som er representert ved skolen er tyrkisk, urdu, albansk, arabisk og tamil. Skolen har også en egen mottaksgruppe for elever i 5. – 7. klasse. De kommer fra kommunen og fra andre kommuner til skolen. Til sammen har Trollskogen skole nesten 80 ansatte, derav 26 har tospråklig bakgrunn (Pihl, 2009c).

Elevene har gjennomgående få bøker i hjemmet, til tross for at en folkebibliotekfilial ligger ca 200 meter fra Trollskogen skole. Før MMM- prosjektet startet var det ikke noe organisert samarbeid mellom skolen og folkebiblioteket. Likeledes var det heller ingen regelmessig bruk av skolebiblioteket som en differensiert læringsarena. Skolebiblioteket ved skolen var i praksis ubemannet. En pensjonist ryddet på skolebiblioteket fem timer pr uke. I 2007- 2009 gjennomførte en masterstudent som var en del av MMM- prosjektet sitt felt arbeid ved Trollskogen skole. Han undersøkte hvordan skolen innlemmet tilpasset opplæring gjennom bruk av skolebiblioteket. Han fant ut at dette ikke var integrert i skolens arbeid med tilpasset opplæring (Mahmoud, 2009). Høsten 2009 ble derimot situasjonen endret, og rektor bevilget 70.000 kroner til skolebiblioteket. Det ble ansatt en skolebibliotekar ved navn Camilla, i halv stilling og skolen valgte å ansette en pedagog som tidligere hadde jobbet ved skolen. Etter hvert ble denne stillingen utvidet til en 100% stilling. I løpet av skoleåret ble skolebiblioteket pusset opp i tillegg til at skolebiblioteket ble integrert som en læringsarena i skolens arbeid med tilpasset og litteraturbasert undervisning (Pihl, 2009c).

Trollskogen skole har som filosofi at ”Normen er ulikhet”. Dette innebærer ulikheter i form av hudfarge, språk, etnisitet, religion, interesser og lignende. De fremmer og verdsetter ulikheten blant alle elevene sine og jobber aktivt med respekt og toleranse. På denne skolen er ulikheten det normale og dermed blir det jobbet mye med tilpasset opplæring blant alle ansatte på Trollskogen. Det språklige, kulturelle og sosioøkonomiske mangfoldet blant elevene og deres familier er sentralt i Trollskogen skoles begrep om tilpasset opplæring og deres praktiske arbeid. Differensiering legges til rette ut ifra kartlegging av enkeltelevers nivå og ut ifra teori om tospråklighet, flerkulturell utdanning og sosial og kulturell reproduksjon. Skole-hjem- samarbeid er en del av den tilpassede opplæringen.

Skolen fokuserer særlig på arbeidet med å utvide elevenes ordforråd. Elevene skal jobbe med førlesingsaktiviteter slik at man sikrer at også de minoritetsspråklige elevene forstår tekstene. Videre vektlegges det at leseopplæringen bør knyttes til temaarbeid. Når det gjelder

samarbeidet med morsmåslærere og tospråklige lærere, arbeides det for at elevene først skal få begrepene på morsmålet, deretter på norsk. Dette samsvarer med lovverket som hevder at elevenes morsmål brukes som et redskap til å lære seg norsk. Videre ønsker også skolen å satse på tiltak som kan øke elevenes leselyst, som for eksempel lese-vake, leseprosjekt eller lesekurs.

1.3.1. Skolebiblioteket ved Trollskogen skole

Som kort nevnt har ikke skolebiblioteket ved Trollskogen skole alltid vært like velfungerende oppegående som det er i dag. Under intervjuet med rektor forklarte han at skolebiblioteket tidligere var enormt personavhengig. Det fantes ingen retningslinjer for hvordan man skulle bruke bøkene som var til rådighet på skolen. Skolens verdier, at ”normen er ulikhet” og at elevenes læringsutbytte er det som alltid skal stå i sentrum, er svært viktig for rektoren. Dette verdigrunnet til skolen, samt initiativet fra forskerteamet i MMM-prosjektet, var to tilnærminger som gjorde at skolen valgte å satse på og gi flere ressurser til skolebiblioteket.

”Jeg tror at om ikke prosjektet hadde kommet, så hadde heller ikke skolebiblioteket kommet nå. Det kunne eventuelt ha kommet seinere, men det at vi først var med i prosjektet, gav oss den muligheten, og den ”backingen” som ligger fra forskersida. Det for meg, var viktig for å sette utviklingen i gang.”
(rektor 24.09.10)

Troen på at man gjennom litteratur, både skjønnlitteratur og faglitteratur, skal kunne tilføre så mye kunnskap, var ikke skolen klar over før forskerne i prosjektet formidlet forskning om litteraturbasert undervisning og bruken av skolebiblioteket som en alternativ læringsarena. Dermed valgte skolen å delta i et slik forskingsbasert arbeid som går over tid. Rektoren forklarer i intervjuet at han har et bilde av hvordan han mener læring skjer:

”(...) hvis du skal bygge en snømann, så lager du den første snøballen. Deretter må du begynne å rulle, og du må rulle veldig mye for å få den til å bli litt større. Men når den begynner å bli stor, så holder det med en omdreining så er den kjempestor. Dreier du den enda en gang om, så er den enda mye større. Det er litt sånn jeg tenker læringa skjer. I det øyeblikket du har nok kunnskap, og du møter ny kunnskap, så er det så mange assosiasjoner som du allerede har i bunn for å tilpasse og kjenne igjen den kunnskapen du møter” (rektor 24.09.10).

Dette er delvis noe av den argumentasjonen skolen bruker i forhold til utviklingen av både skolebiblioteket og litteratur. Ved at elevene bruker skolebiblioteket og litteraturen aktivt, vil de ta del i fagkunnskap og skjønnlitterær kunnskap som kommer fra flere hold. Dermed kan

påvirke elevenes læring. Litteraturen vil være med på å skape flere knagger elevene kan hekte ny læring på. Jo flere knagger, desto mer allsidig læring. I følge rektor og skolebibliotekarens vurdering vil dermed litteraturkunnskapen øke elevenes læringsutbytte.

Skolebiblioteket hadde sin store åpningskveld høsten 2010. Det var skolebibliotekaren, Camilla, som sto for hele arrangementet. Voksne, ansatte og to elever fra hver klasse var til stede. Disse elevene var invitert som journalister under åpningen. Journalistene skulle rapportere fra åpningen til klassen sin. Camilla åpnet med å avduke et stort badekar stappfullt av bøker. Dette skulle visualisere bokbadingsprosjektet. Videre spurte Camilla forsamlingen om hvor mange språk de kunne. Et språk? Alle rakk opp hånda. To språk? Da rakk også alle opp hånda, for alle kunne norsk og mer eller mindre godt engelsk. Tre språk? spør Camilla. Nå begynte det å bli tynnere i rekkene, men det var en del som kunne norsk, morsmål og engelsk. Fire språk? Da var det ingen voksne som hadde hånda oppe, men noen av elevene. Noen av elevene kunne til og med fem forskjellige språk!

På denne måten får Camilla frem verdien av flerspråklighet og den flerspråklige kompetansen. Rektoren beskriver hendelsen som fantastisk:

” (...) her står vi som voksne, ressurssterke, og dyktige mennesker med bare to språk. Også ser du barn i ulik størrelse: tre språk- mange. Fire språk- noen. Så jeg tror alle som sto der ble svært positivt overrasket! Genial måte å åpne biblioteket på synes jeg- strålende!”

2. SKOLEBIBLIOTEKET SOM LÆRINGSARENA

2.1 Innledning

Biblioteket er en kulturell arena som har gode muligheter til å møte mangfoldet i klasserommet. Det representerer en kompleksitet i sjanger, digitale medier og har en variert vanskelighetsgrad i forhold til aldersgrupper, elevenes forutsetninger og temaet for undervisning (Audunsson 2004, Pihl 2009b, 2010b). Innholdet er variert og tilpasset. Elevene kan selv velge hvilke bøker de ønsker å lese og det blir ikke lagt noen begrensninger på dette. Biblioteket er en differensiert læringsarena som er åpent for alle og basert på frivillig bruk. Forskeren Ragnar Audunsson kaller derfor biblioteket for en ”lav-intensiv læringsarena”. Med dette hevder han at biblioteket er et offentlig rom der uformell læring og sosial interaksjon mellom folk med forskjellig sosial og kulturell bakgrunn som vanligvis ikke ville omgås, er mulig. Han nevner også ”høy-intensiv læringsarena”, som for eksempel kan være i et klasserom. I klasserommet kan man diskutere og våre tanker og idéer, med mennesker som har felles interesser med oss. Likeledes bruker Rafset (Hoel m.fl. 2008) lignende begrep om biblioteket som en møteplass i sitt arbeid om bibliotekbruk i grunnskolene i Norge. Rafset karakteriserer biblioteket som en ”back stage”-arena, og klasserommet som et ”front stage”-arena. Prinsippet til Rafset er nært beslektet med Audunsson sitt, men forskjellen er at Audunsson hevder at:

”A back-stage arena place might be an area you meet the same people as front stage, e.g. your classmates or colleagues, whereas it is a central point with low-intensive areas that they will facilitate meetings between people who are not exposed to one another on other arenas” (Audunsson 2004, s.436).

I dagens samfunn har slike møteplasser et potensial for å gjøre oss mer synlige for hverandre på tvers av yrke, alder, sosiale og etniske grenser. På den måten skiller biblioteket seg fra skolen og dens kontrollering og mestringskrav. Gjennom å kombinere disse læringsarenaene vil barna oppleve mer glede av lesing. Mulighetene for at elevene finner litteratur de kjenner seg igjen i vil være større da kompleksiteten som man finner på biblioteket er både språklig og kulturell differensiert.

Gjennom MMM- prosjektet er det sentralt å se på hvordan lærerne implementerer og forstår begrepet tilpasset opplæring, da særlig gjennom bruken av skolebiblioteket. Prosjektet kan

sammenlignes med et prosjekt i Sverige som heter ”listiga räven”, på en skole i Rinkeby med høy andel innvandrere. Her førte de et nært samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, og bruken av alternative metoder i undervisningen førte til svært positive resultater i lese- og skrivekyndighet, og ikke minst leseglede (Axelsson 2000).

På en skole finnes det flere arenaer for læring. Det kanskje mest brukte og tradisjonelle har vært klasserommet, samt spesialrom som gymsal, naturfagsrom og formingsrom. Å omtale skolebiblioteket som en læringsarena har ikke vært vanlig blant verken lærere eller skolebibliotekarer. Dette kan komme av at skolebibliotekene rundt om i landets skoler har vært lavt bemannet og ikke ordentlig utviklet i mange år. Samtidig har lærere og ikke minst fungerende skolebibliotekarer ofte manglet kompetanse på området. Læreboka har vært, og er fremdeles, det styrende læremiddelet i store deler av undervisningen. Dermed har også behovet for å bruke skolebiblioteket som en læringsarena vært svært lite. En annen grunn til at skole biblioteket har fått såpass lav prioritering i vårt samfunn kan være lite informasjon på norsk og lite forskning gjort i Norge på området. Samtidig som det er liten kunnskap om om hva slags læring som foregår og kan foregå i et bibliotek. Videre, i en skolesammenheng blir den læringen som foregår i et bibliotek, uttalt som, skjult og usynlig (Hoel m.fl. 2008).

Likevel er det viktige strukturelle forskjeller mellom skoler og biblioteker som har implikasjoner for den profesjonelle ethos. Spesielt er læreryrket ikke bare forpliktet til å kvalifisere elever og studenter, men også å rangere og sortere dem. Vurderingene er basert på nasjonale eller lokale læreplaner. I dagens globaliserte verden er nasjonale standarder og krav i økende grad basert på internasjonal målestokk levert av OECD og internasjonale evalueringsvirksomheter som driver pedagogiske vurderinger, slik som PISA, PIRLS og Timms-undersøkelsene (Pihl, 2009b).

I obligatorisk offentlig utdanning blir lærere holdt til ansvar for sine elevers prestasjoner av statlige institusjoner samt av foreldre. Forskning indikerer også at kunnskapstesting er mot sin hensikt for elevers læring. Faktisk kan noen studier dokumentere at slik innsatstesting bidrar bare til å "lære for prøven". I følge Pihl har dette negative effekter på læring, og bidrar til marginalisering av svake elever og etniske minoriteter, samtidig som det resulterer i urepresentative tall. Likevel er det obligatorisk for lærere å utføre slike tester blant annet i forbindelse med nasjonale prøver. For det første medierer slik testing reproduksjon av sosial ulikhet, og for det andre er dette en faktor som begrenser lærerens profesjonelle autonomi (Pihl, 2009b).

Bibliotekarer på den andre siden har en mindre ambivalent profesjonell oppgave enn lærere. Deres oppgave er å hjelpe og kvalifisere folk som av egen lyst og eget initiativ besøker biblioteket. Den profesjonelle oppgaven til bibliotekarer er ikke å hjelpe eller kontrollere folk som bruker folkebiblioteket. Mens utdanning er obligatorisk, er folkebibliotek frivillig. Likeledes er det profesjonelle forholdet mellom en bibliotekar og en bruker ganske annerledes fra forholdet mellom en lærer og en elev. Vi kan se at disse ulike relasjonene er viktige når vi analysere verdien av biblioteket i skoleopplæringen, samt samarbeid mellom de to profesjonene (Pihl, 2009b).

Som tidligere nevnt er en av skolens hovedoppgaver å utdanne gode samfunnsborgere. Men når samfunnet forandrer seg og blir mer globalisert, må også skolen og lærerne holde tritt med utviklingen. Dette betyr at det er behov for å utvide lærerens kompetanse og profesjonalitet, samt at det er viktig å reflektere rundt tverrfaglig samarbeid innen utdanning. På bakgrunn av den raske utvidelsen av forskning og av informasjonssamfunnet foreslår forskere som Pihl at pedagogisk forskning og lærerprofesjonen bør revurdere tradisjonelle oppfatninger av læreryrket og profesjonaliteten. Det er behov for å utvide horisonten for samarbeid med andre yrkesgrupper, som har kompetanse på felt som er svært relevant for utdanning. I dette tilfellet: Bibliotekar-yrket.

2.2. Læringsteori

Hittil i oppgaven har jeg nevnt ordet læring flere ganger, men hva er egentlig læring? Dette er et vanskelig spørsmål å besvare, for ulike syn på læring henger sammen med ulike oppfatninger av hva som er viktig kunnskap. Den teoretiske litteraturen rundt emnet deler gjerne i tre hovedteorier: Behavioristiske teorier, kognitive teorier og sosiokulturelle teorier (Hoel m.fl. 2008). Ved Trollskogen støtter de seg til en sosiokulturell læringsteori i arbeidet rundt utviklingen av skolebiblioteket. Skolebibliotekaren arbeider også i tråd med teoriens prinsipper.

Sosiokulturell læringsteori er trolig den teorien som har inspirert pedagogisk praksis i Norge de siste tjue årene. Fremdeles står denne teorien sentralt i lærerplanene vi bruker i dag. Eksempelvis baserer Kunnskapsløftet 2006 seg på prinsipper fra sosiokulturell læringsteori. Teorien hevder at vi lærer ved å ta i bruk artefakter eller redskaper som er utviklet i den kulturen vi lever i (Imsen 2006). Språket sees på som det viktigste redskapet: Et redskap som

ikke er nøytralt, og som derfor vil mediere ulike syn på verden. Kunnskap er alltid et resultat av den historiske og kulturelle konteksten mennesket befinner seg i. Innenfor teorien konstrueres kunnskap gjennom praktiske aktiviteter og i samspill mellom grupper av mennesker. Sosiokulturell læringsteori bygger på et konstruktivistisk syn på kunnskap, det vil si at hver og én konstruerer eller bygger opp sin egen forståelse av det som skal læres. Det som konstrueres vil blant annet bli påvirket av det vi tidligere har erfart og lært på området. Likeledes vektlegges det at kunnskap bygges opp gjennom samhandling med andre i en kontekst. Dermed foregår ikke læring primært gjennom individuelle prosesser, men i det sosiale rom. I en skolesammenheng vil det å delta i sosiale praksiser og være i samspill med andre være viktige momenter for at læring skal skje. Den som kan mer, for eksempel en lærer, andre elever eller en skolebibliotekar, som er fokuset i min oppgave. Skolebibliotekaren kan dermed være en *mediator* eller hjelper for den som trenger støtte og veiledning for å komme videre i læringsarbeidet sitt. Vygotski er den teoretikeren som har fått størst innflytelse i Norge innenfor denne retningen (Hoel m.fl. 2008).

I lærerplaner og lærebøker vil det forekomme elementer fra flere av de tre hovedteoriene som er omtalt over. Læreplaner nå er basert på grunnverdiene til sosiokulturell læringsteori. Til daglig er nok læringsteoriene noe de færreste tenker over i en undervisningssammenheng. En skolebibliotekar eller lærer bygger undervisningen sin delvis eller ofte på det som teoretikeren Bruner kaller for ”hverdagspedagogikk”, nemlig en intuitiv forståelse av læring (Hoel m.fl. 2008). Bruner hevder at det er visse sett av oppfatninger som er nedfelt i den kulturen vi er en del av, og at disse fungerer som modeller for oss når vi underviser. Wittek er en annen teoretiker på feltet som mener at det finnes to aspekter som må tas med i betraktning i ”hverdagspedagogikken” til Bruner. For det første er det den erfaringen vi har ervervet oss gjennom selv å være elev og student, og det andre blir det vi har lest og blitt forelest om når det gjelder pedagogisk psykologi, didaktikk og læringsteorier (Hoel m.fl. 2008).

2.3. Læringsmodeller

Hoel m. fl henviser til Wittek, i sin fagbok om skolebibliotek.. Wittek har satt opp fire modeller for å få fram forskjellige mål med læring og undervisning, ulikt innhold og ikke minst forhold til kunnskapsbegrepet som en konsekvens av det. Modellene har en mer praktisk og hverdagslig tilnærming, og er konkretisert på en mer forståelig måte enn tidligere

nevnte læringsteorier. Disse fire modellene kan være viktige å ha med i vurderingen for å forstå og drøfte hvilket potensial skolebiblioteket kan ha som læringsarena.

Læring som imitasjon

Hovedinnholdet i denne modellen er at ekspert, læreren eller skolebibliotekaren demonstrerer eller modellerer det eleven skal lære. Eleven får deretter forsøke, og kan bli korrigert eller veiledet av ekspert. Kunnskap forstås som det å beherske etablerte handlemåter, hevder Wittek, og det har først og fremst med ferdighetslæring å gjøre (Hoel m.fl. 2008).

Imitasjon får en til å tenke på noe mekanisk, som eksempelvis å herme, hvor mening og/eller forståelse ikke er tilstede. Pedagoger som for eksempel Wertsch (1985) som Hoel m. fl også henviser til, hevder at til tross for imitering, så setter mennesket sitt personlige stempel på uttrykket. Men kritikerne reiser sin kritikk nettopp mot menings- og forståelsesaspektet av modellen. Kritikerne mener at det beste vil være å kombinere imitasjon med begrepsforklaringer ved å gi elevene mulighet til å prøve det samme som læreren eller skolebibliotekaren har vist, og forklare dem ord og begreper for å forstå fenomenet eller saken. Dette vil gjøre kunnskapen mer fleksibel og dermed bedre egnet for overføring til andre områder (Hoel m.fl. 2008).

Momenter fra denne modellen kan relateres til sosiokulturell læringsteori. Når den som vet mer, eksempelvis læreren, skolebibliotekaren eller medelever, viser en elev hvordan han / hun kan søke på et emne på internett, gir dette mulighet for imitasjon. Denne hjelperen, eller mediatoren, står helt sentralt i elevens læringsarbeid (Hoel m.fl. 2008).

Læring som overlevering

Innenfor denne modellen snakkes det ofte om formidlingspedagogikk. Det hevdes at den som underviser kan overføre kunnskapen sin til den som skal lære. Denne modellen gir mulighet til å spesifisere hva som skal læres, sier Wittek. Læringen kan måles, og det er klare læringsmål en tar utgangspunkt i. Testing er et vanlig kontrollmiddel for læring, og pensum og lærebøker er oftest det man tar utgangspunkt i. Kunnskap er fakta; læreren eier fakta, og kan overføre informasjon til eleven (Hoel m.fl. 2008).

Formidlingspedagogikken har lenge blitt kritisert for ikke å ta elevenes egenaktivitet med i betraktning. Den lar ikke elevene bruke hjelpemidler, som eksempelvis biblioteket, for å bedre

læring. Men til tross for dette, er det formidling og overlevering som blir vektlagt mest i undervisningen. Den rene formidlingspedagogikken finnes det likevel mindre av i skolen i dag enn før. Dagens undervisning og dagens lærere bygger i større grad på dialog mellom lærer og elever, og oppmuntret til spørsmål og innspill.

Tanker innenfor denne modelltypen minner om behavioristisk læringsteori. Behavioristene hevder at kunnskap handler om fakta, og at man kan teste om spesifikke mål er nådd (Imsen 2006).

Det viktig å få frem at formidling i en biblioteksammenheng gir andre assosiasjoner enn det som er nevnt som karakteristika over. Formidling av litteratur, og spesielt skjønnlitteratur, har lang tradisjon i bibliotek. Denne formidlingen handler ikke om spesifisering av hva som skal læres, og kan heller ikke bli testet i etterkant. Formidlingen i en biblioteksammenheng er ment å stimulere nysgjerrighet, opplevelse og lyst til å lese og lytte til fortellinger og andre tekster (Hoel m.fl. 2008).

Læring som aktivitet og selvregulering

Denne læringsmodellen bygger på en forståelse av at det ikke finnes en objektiv virkelighet, og at vi selv må konstruere den. Dersom vi for eksempel leser en tekst om dyr, vil vi forstå og huske teksten ulikt ut fra erfaring og den forståelsen vi allerede har om dyr. Læring skjer ved hjelp av problemløsning og utprøving. Undervisningen legger vekt på støtte og veiledning av elevene i deres arbeid med å forstå og utvikle strategier for å kunne løse problemer.

Begrepslæringen er vektlagt i større grad her enn i den forrige læringsmodellen, fordi den bidrar til å få en dypere forståelse. Eleven kan anvende det de har lært i én situasjon eller i tilknytning til ett problemområde, i en annen og ny situasjon. Bruk av ulike læremidler står sentralt slik at eleven kan jobbe videre mot det problemområdet som en søker å løse. Fokuset er på enkeltindividets aktivitet og tenkning, ikke på de sosiale og kulturelle forholdene rundt (Hoel m.fl. 2008).

Aspekter i denne modellen knyttes til kognitiv læringsteori. Innenfor kognitivismen ses utviklingen av læringsstrategier som en hensiktsmessig måte å lære på for elevene. For å undervise på en bra måte, handler det her om at lærere og skolebibliotekarer må skaffe seg innsikt i elevenes forutsetninger for den aktuelle læringsprosessen. Ved å tilpasse for gode læringserfaringer vil elevene selv utvikle kunnskap fordi læringen oppleves som meningsfylt (Hoel m.fl. 2008).

Kritikken denne modellen har fått, er at det kan være stor fare for elevene dersom konstruksjoner eller forståelser av elevenes virkelighet ikke møter andres konstruksjoner. Dessuten undervurderer modellen den kunnskapen som allerede finnes i samfunnet (Hoel m.fl. 2008).

Læring som deltakelse i fortolkende felleskap

Denne modellen er forskjellig fra den forrige, og legger til grunn at læring er noe som foregår i en kulturell og historisk sammenheng. Elevene er omringet av flere redskaper som er utviklet i samfunnet. Det mest kraftfulle er språket, men det finnes også andre redskaper som eksempelvis PC-er, musikk, bilder og andre medier. Det hevdes at den som underviser skal være en mediator eller medhjelper for elevene slik at de kjenner til de kulturelle redskapene de trenger for å lære, og slik kan komme lengre i tenkning og forståelse. Innenfor denne modellen står kulturelle ressurser svært sentralt. Modellen forutsetter også at elevene selv er aktive i læringsarbeidet, også denne modellen legger vekt på at det er elevene som konstruerer kunnskapen. Forskjellen er at det ikke skjer på et isolert individnivå, men i samspill og dialog med andre rundt. Kunnskap ses på som å beherske de kulturelle redskapene for å delta i samfunnet og kunne utvikle redskapene videre gjennom tenkning og handling (Hoel m.fl. 2008).

I dagens skole forekommer det mer eller mindre tydelige spor fra én eller flere av modellene nevnt ovenfor i den konkrete undervisningen. Likeledes er alle de fire modellene viktige å ha med seg og ta i betraktning for å forstå og drøfte hvilket potensial skolebiblioteket kan ha som læringsarena. For det første kan læring foregå på svært ulike måter, avhengig av hvem som lærer, og hva formålet med selve læringen er. For det andre er det viktig å være bevisst på hva en faktisk velger, hvorfor en velger det, til hvilket formål, hva man ønsker å oppnå med det, og hvordan en underviser (Hoel m.fl. 2008).

Et hovedskille mellom læringsmodellene og -teoriene, slik de er nevnt i dette kapitlet, går på om kunnskap oppfattes som noe "gitt" eller som kan overføres fra lærer til elev, eller om kunnskap er noe som betraktes som konstruert i samspill med andre, og/ eller i samspill mellom elev og tekst. Dette gir utslag for hvordan skolebiblioteket sees på som en læringsarena. Grunnsynet til forskere på området er at skolebiblioteket har mest å gi dersom undervisningen baserer seg på et kunnskapssyn der kunnskap ses på som konstruert. De støtter seg til og fremmer dermed de sosiokulturelle og konstruktivistiske teoriene. Dersom en skolebibliotekar opptrer som en tradisjonell formidler og bruker teorier i tråd med

behaviorisme og overleveringsmodellen, er det usikkert om skolebibliotekets ressurser da blir utnyttet maksimalt. Skoler som er opptatte av lærerens egen formidling og innholdet i læreboka i undervisningssammenhenger, vil lett redusere skolebiblioteket til en parallell institusjon i skolen. Skolebiblioteket blir dermed overlatt til elever som selv må initiere til å ta det i bruk, og til skolebibliotekaren (Hoel m.fl. 2008).

2.4. Skolebibliotekets kjennetegn og læreplanverk

Hva er det som karakteriserer et skolebibliotek? I følge den eneste offentlige utredningen som kun omhandler skolebibliotek, ”NOU 1981:7 Skolebibliotektjenesten”, forklarer skolebibliotek som ”rom, samling og funksjon” (Hoel m.fl. 2008, s.24). Dermed har dette blitt stående som den klassiske forklaringen på hva skolebibliotek er i norsk sammenheng. Videre tydeliggjør Mønsterplan av 1987 (M-87) hva samlingen omfatter: ”(...) alle typer lærebøker, medier og materiell som brukes i læringsarbeidet, og skjønnlitteratur og faglitteratur til studiearbeid og fritidslesing” (Hoel m.fl. 2008, s. 24).

Ut fra utdraget fremgår det at faglitteraturen som lærerne trenger i sitt planleggingsarbeid for sin undervisningen, finnes somr en del av biblioteket. Men i lærerplaner og veiledningshefter for skolebiblioteket er det først om fremst skolebibliotekets funksjon som omtales og ikke hvordan ressursene kan utnyttes. I Lærerplanverket L97, står at

”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 arbeidsvanar”, ”(...) fremje leseglede, stimulere til fritidslesing og fagleg fordjuping, og vere ein stad der elevane aktivt kan lære å søkje informasjon gjennom ulike kjelder” (Hoel m.fl. 2008, s.25).

Her kommer betydningen av skolebiblioteket som en læringsarena klart frem, og vi forstår hvilken funksjon det skal ha. Istedenfor å utdype og bygge videre på det Mønsterplanen av 87 vektlegger og introduserer, sier ikke dagens gjeldende læreplan Kunnskapsløftet 2006 (LK06) noe om skolebiblioteket, eller hvilken funksjon det skal ha i skolen (Hoel m.fl. 2008).

”Gi rom for lesing!” er en tiltaksplan for leselyst og leseferdighet som ble utgitt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005. I denne beskrives skolebiblioteket som en av skolens læringsarenaer med et stort potensial for å fremme lese- og informasjonskompetanse

hos elevene. I beskrivelsen av hva et skolebibliotek er, blir det omtalt som en *kulturarena* og en *kunnskapsarena*. De to arenaene overlapper hverandre i mulighetene de gir for lesekompetanse (Hoel m.fl. 2008). Grunntanken til MMM- prosjektet er modellen som tiltaksplanen fremmer, nemlig skolen som både en kulturarena og en kunnskapsarena. Lesestimulering og utvikling av lesekompetanse er viktig, samtidig som utviklingen av informasjonskompetanse. Likeledes beholdes den klassiske forståelsen av skolebiblioteket som rom, samling og funksjon, mens den løfter frem skolebiblioteket som en læringsarena som skal utdypes, utvikles og drøftes (Hoel m.fl. 2008).

2.4.1. Skolebiblioteksrommet

Alle skolebibliotek har sitt særpreg, men ofte har selve rommet noen typiske kjennetegn som er felles for mange skolebibliotek. Skolebiblioteksrommet kjennetegnes eksempelvis med å være innredet med arbeidsplasser for enkeltelever og grupper, plassert annerledes enn i et klasserom. Det har også ofte egne områder til lytting og kulturelle opplevelser. Dagens globale og digitale verden har også vært med på å inspirere og påvirke skolebiblioteksrommet. Det finnes flere datamaskiner med internett som skal være tilgjengelig for elevers bruk til forskjellige formål som eksempelvis søke etter fakta, bøker eller tidsskrifter i trykt eller digital form. Videre inneholder skolebibliotekene også andre medier som musikk, film samt annet utstyr. I tillegg til det digitale tilbudet som finnes i det fysiske rommet er det flere skolebibliotek som legger ut informasjon på skolens hjemmesider. Her kan skolebibliotekaren for eksempel legge ut nyttige linker til lesing, anbefale digitale bøker eller spill som fremmer læring.”Skolebibliotekets funksjon omfatter i følge NOU 1981:7 både det pedagogiske, kulturelle og sosiale.” (Hoel m.fl. 2008, s.26).

2.4.2. Skolebiblioteket som et sosialt og fleksibelt rom

Som nevnt er samspill i det sosiale rom viktig innenfor sosiokulturell læringsteori. Begrepet *situert læring* står sentralt i teorien og fokuserer på interaksjonen som er mellom den lærende og andre individer. De andre individene kan for eksempel være andre medelever, fysiske redskaper som PC-er. Representasjonssystemet rom for eksempel språket. Det sosiale og fysiske påvirker ikke bare aktiviteten til elevene, den utgjør en del av elevenes kognitive aktivitet. Dette blir vevd inn med selve læringen, i et rom som et skolebibliotek. Konteksten

utgjør det sosiale rommet i kulturen. Det er i dette sosiale rommet at individer blir vevet inn i holdninger, sosiale koder med mer. I denne interaksjonen blir læring fremmet og utviklet, og handling blir et sentralt aspekt for læringen. Dersom en støtter seg til dette synet, blir autentiske aktiviteter i skolen viktige. Det vil si at man bruker aktiviteter som likner på dem elevene vil få bruk for og komme i kontakt med videre i livet og utenfor skolen (Hoel m.fl. 2008).

Skolebiblioteket er et slikt rom hvor man kan gjennomføre slike autentiske på en god måte. Rommet er fleksibelt, og det kan tilpasses ulike aktiviteter som man ikke kan bedrive i et tradisjonelt klasserom. Skolebibliotekrommet er ikke bare ett, men flere sosiale rom avhengig av hvem som er der, hvilke aktiviteter som aktørene holder på med og hvor i rommet de befinner seg. I et slikt rom kan det være noe for en hver type elev, enten eleven er aktiv eller passiv. Elevene får muligheter til å utvikle læring i dialog og samspill med andre på sin egen alder, eller arbeide med tekster i formelle eller uformelle situasjoner. Rommet har en svært åpen struktur, som gjør det lettere å bygge relasjoner mellom elevene, og mellom lærere og elever. Dessuten er det enkelt å få til dialoger hvor ulike stemmer får utvikle seg i trygge omgivelser og ofte i uformelle sammenhenger, både ansikt til ansikt og virtuelt. Med andre ord inspirerer selve skolebibliotekrommet til å ta i bruk språket for å kommunisere med andre (Hoel m.fl. 2008).

2.4.3. Skolebibliotekets pedagogiske innhold

”I sosiokulturell læringsteori betyr redskap (tool) de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå verden og det som omgir oss. Av disse redskapene er som nevnt språket det viktigste. Språket bærer kulturen med seg” (Hoel m.fl. 2008, s.28).

Teorien vektlegger det læringspotensialet som ligger i språket, innen muntlig og skriftlig aktivitet for sin egen del og for å kommunisere med andre, og som et verktøy for tenkning. På skolebiblioteket vil elevene møte en samling som introduserer ulike og ofte motsetningsfylte innganger ved å gå i bredden og dybden på samme tema. Materiellet på skolebiblioteket representerer kulturen både før og nå. Innholdet man finner, er ikke bearbeidet slik som i lærebøker, men det er heller differensiert og autentisk. Ved at samlingen er differensiert, vil det være mulig å finne tekster som er

godt tilpasset elevenes forutsetninger intellektuelt og erfaringsmessig. Å kunne lese og sammenholde flere tekster i egen kunnskapsutvikling er nå mer påkrevd enn tidligere. Videre er de autentiske aktivitetene, som å ta i bruk forskjellige medier som aviser og digitale verktøy, en del av samlingen. Disse aktivitetene vil hjelpe elevene til å bruke ulike kilder i undervisningen og i diskusjoner og refleksjoner med medelever og voksne (Hoel m.fl. 2008).

Sosiokulturell læringsteori hevder at det overnevnte er viktig for at elevene skal lære. Sosiolingvistene mener læring skjer gjennom utforsking, opplevelse og bruk av forskjellige tekster, og i samspill med andre (Hoel m.fl. 2008). Med de ressursene et godt utbygget skolebibliotek kan tilby med sitt store og varierte tekstutvalg, fremstår skolebiblioteket som en optimal ramme for selvregulert læring. Elevene finner en arena hvor de kan utforske forskjellige temaer, uansett om det gjelder formelle eller uformelle læringsaktiviteter. Dette kan de gjøre i rolige og tilpassede omgivelser med gode arbeidsplasser (Hoel m.fl. 2008).

2.4.4. Skolebibliotekets pedagogiske funksjon

Hva som ligger i skolebibliotekets pedagogiske funksjon, kan tolkes på mange måter. På én side kan man se på funksjonen til skolebibliotekaren: Skolebibliotekarens veiledning av elevene i å finne fram til trykt materiell, til å velge ut bøker og kilder og til å orientere elevene om bøker. Samtidig omfatter den pedagogiske funksjonen til skolebiblioteket også selve samlingen som finnes. På den andre siden, kan også den pedagogiske funksjonen knyttes opp til sentrale læringsteoretiske begreper. Som tidligere nevnt, er sosiolingvistene og konstruktivistene svært åpne for å bruke skolebiblioteket som en læringsarena. Jeg ser nærmere på det sistnevnte før jeg beveger meg over på skolebibliotekarens funksjon.

Innenfor den sosiokulturelle teorien, har begrepet *den nærmeste utviklingszone* og *stillas-bygging* inngått i skolens pedagogiske tenking i mange år (Imsen 2006). ”Den nærmeste utviklingszone” står for det potensialet for utvikling som ligger mellom det et individ kan klare alene *nå*, og det som det klarer å få til med støtte og veiledning fra en som er mer kyndig. Sosiolingvistene mener at poenget er å bygge ”stillas” rundt individet og den nye læringsprosessen til det klarer å stå ”støtt på egne bein” med ny

kunnskap og/eller ferdighet. I følge Rafste blir menneskene som fungerer som et ”stillas” en type mediatorer, ”fødselshjelpere” eller veiledere for den som skal tilegne seg noe nytt (Hoel m.fl. 2008). Kognitivismen fokuserer på læring gjennom problemløsning. De hevder at bruk av flere kilder og kritisk bruk av kilder vil stå sentralt i en lærings situasjon der ny læring eller ferdighet skal tilegnes (Hoel m.fl. 2008).

Når det gjelder stillasbygging og problemløsning for å fremme læring, har skolebiblioteket mye å bidra med. Skolebibliotekaren kan spille en sentral rolle i et slikt arbeid, da en del av skolebibliotekarens arbeid er å utvikle elevenes informasjonskompetanse og jobbe med lesing og leseutvikling. Skolebibliotekaren vil dermed være en viktig modell og veileder når elevene skal få opplæring i å søke, vurdere kritisk og ta i bruk tekster i egen kunnskapsutvikling. Skolebibliotekaren kan demonstrere forskjellige søkeredskaper og søkeveier, og samtidig være tilgjengelig for hjelp. Elevene kan få prøve, utforske og øve under skolebibliotekarens veiledning, og i etterkant kan skolebibliotekaren synliggjøre hvordan hun tenker å løse samme oppgave som dem. Dermed kan hun på en enkel måte vise hvordan man kan bruke forskjellige strategier for å oppnå best mulig læringsutbytte. I følge Hoel, Rafste og Sætre er et viktig ”sett” av strategier *metakognisjon*. Dette er strategier som aktiveres for å planlegge, overvåke, kontrollere og evaluere egne handlinger under læringsarbeidet. Ved at elevene får et innblikk i hvordan skolebibliotekaren tenker og ser hvordan hun handler, vil elevene enklere fatte hva de metakognitive strategiene handler om, og ta i bruk slike strategier eller hjelpemidler videre i sitt eget arbeid. På denne måten vil skolebibliotekaren være en mediator som utfordrer og støtter elevene i arbeidet underveis (Hoel m.fl. 2008).

Skolebibliotekaren kan fremme eller observere diskusjoner på valgte temaer for å få fram ulike stemmer og syn blant elevene. Dette kan fremme læring eller videreutvikle læringspotensialet. Oppmuntring og inspirasjon fra de voksne er viktig, men vel så viktig er engasjement fra jevnaldrende, i følge den sosiokulturelle læringsteorien (Hoel m.fl. 2008). Ut i fra eksemplene over ser vi at skolebiblioteket er en arena med store muligheter for læring i samspill med andre, og dette er noe skolebibliotekaren har en sentral rolle i å utvikle. Skolebibliotekaren kan fremme læring og utvikle nye ferdigheter og ny kunnskap blant elevene, dersom hun har kjennskap til skolens elevgruppe og ser mulighetene biblioteket har for tilpasning og tilrettelegging for elevgruppa representert ved skolen.

2.4.5. Bruken av skolebiblioteket i undervisning

Undersøkelsen ”*Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*” (2007) er et ledd i oppfølgingen av departementet sin tiltaksplan ”*Gi rom for lesing!*”. Undersøkelsen kartla kompetanse i bruk av skolebibliotek, tilgjengelighet og hvordan skolebiblioteket var brukt av elever og lærere. Arbeidet var gjennomført som en representativ breddegranskning av skolebiblioteket i grunnskolen og videregående opplæring skoleledelser, skolebiblioteksansvarlige, lærere og elever. Deretter ble det gjennomført en dypere studie av et mindre utvalg av skolebibliotekene. Resultatene var ment å gå inn i arbeidet som et ledd med videre utvikling av tiltak og aktiviteter for å bedre skolebibliotekene på et nasjonalt og lokalt plan². Undersøkelsen fant blant annet ut at skolebiblioteket i svært liten grad var integrert i undervisningen. Det kan være flere grunner til at skolebiblioteket som en læringsarena ikke blir tatt i bruk i den grad den har potensiale til. I følge Rafste er den viktigste grunnen at institusjoner, slik som skoler, over lang tid har bygd opp strenge rutiner og strukturer på hvordan ting skal gjøres. Strukturen i undervisningen har i svært lang tid vært lærebokstyrt og formidlingsbasert. Til tross for at Norge har hatt skolebibliotek i grunnskolen i 150 år, må grunnen til det forstås ut fra den betydningen lesing og leselest har vært tillagt både av lærere og skolebibliotekarere. Det har først og fremst vært sentralt å stimulere til å låne bøker og lese på fritiden. Det er ikke mange år siden lystlesing ble innlemmet i skoletiden. Denne lystlesingen er viktig for å forme holdninger og verdier, samt opplevelse og kunnskap. I tillegg fremmes ferdigheten i å lese og å forstå tekster (Hoel m.fl. 2008). En vesentlig årsak til at skolebiblioteket ikke integreres i undervisningen er sannsynligvis at lærerutdanningen foreløpig ikke kvalifiserer studenter for dette pedagogiske arbeidet.

Uansett hvilket læringssyn en har, vil skolebiblioteket kunne ha betydning og verdi som et sted der alle barn og unge kan låne bøker. Men nettopp dette inferer i svært liten grad med selve undervisningen som skjer i de øvrige fagene på skolen. Det er først og fremst når spørsmålet om å ta skolebiblioteket i bruk som læringsarena i alle fag at læringssyn og kunnskapssyn i skolen utfordres og dermed får innvirkning på innhold og måter å undervise på. I hovedsak vil det være læringssyn der elevene sees på som aktive og undersøkende i sitt læringsarbeid som vil ha behov for å utnytte ressursene skolebiblioteket kan tilby. I et læringssyn der lærer og skolebibliotekarere sees på som mediatorer for å hjelpe elevene

² <http://www.moreforsk.no/default.aspx?menu=837&id=156>

fremover i deres nærmeste utviklingssone vil man ha behov for den fleksible læringsarenaen som skolebiblioteket kan være (Hoel m.fl. 2008).

Et viktig moment i diskusjonen rundt skolebiblioteket er at elevene i skolen er forskjellige og de lærer på forskjellig måte. Skolebiblioteket kan dermed oppleves som stimulerende fordi rommet gir så mange muligheter til å drive med forskjellige aktiviteter. Elever som trenger faste rammer og blir vant til de rammene rundt seg, kan bli usikre i et rom med annerledes struktur og regler. For at bruken av skolebiblioteket som en læringsarena skal utnyttes til det maksimale, er det viktig at elevene også sosialiseres inn i de rammene og strukturen som gjelder på skolebiblioteket. For å få det til, forutsettes det både opplæring, veiledning og rom for selvregulering av læring (Hoel m.fl. 2008).

2.4.6. utfordringer for skolebiblioteket som en læringsarena

Hittil har jeg lagt frem trekk som beskriver skolebiblioteket som et fleksibelt, differensiert og autentisk rom hvor skolebibliotekarens veileder- og mediator- rolle kommer frem. Men kan alt dette, samt påstanden om at skolebiblioteket fremmer læring, dokumenteres i ny skolebiblioteksforskning? Hva skal til for at skolebibliotekets ressurser og potensiale blir utnyttet som et læringsområde og ikke bare som et koselig sted å befinne seg? (Hoel m.fl. 2008). Jeg vil nå legge frem noen sentrale funn fra forskjellige undersøkelser og forskning som er gjort de siste ti årene på dette feltet.

Når det gjelder sammenhengen mellom elevenes resultater og tilgangen til et fungerende og godt utstyrt skolebibliotek, er det gjort lite forskning. I følge Limberg (2002), som Hoel m. fl refererer til, har det ikke vært gjennomført noen større internasjonale effektstudier som har til hensikt å måle effekten av skolebiblioteket før og etter tester, i for eksempel morsmål. Hoel m. fl (2008) henviser også til blant annet forskere som Streatfield og Markless, som hevder at det ikke er lett å måle bibliotekets eksakte læringseffekt da skolebibliotekets bidrag til læring er et av flere bidrag til læring. Det kan av mange grunner være vanskelig å følge en læringsprosess der skolebiblioteket brukes som læringsarena for en hel klasse. For å unngå at slike problemer oppstår, fordres et godt samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren i planleggingsfasen. I studiet Rafste gjennomførte, fant hun ut at det var problematisk å ha en hel klasse på skolebiblioteket samtidig som søkte etter stoff om samme tema på samme tid. I tillegg kom det flere klasser for å låne samme bøker uten at skolebibliotekaren var informert om dette. Andre variabler som elevenes sosiale bakgrunn, lesestimuleringstiltak og grad av

fortrolighet med bibliotekbruk, samt lesing fra tidligere år, vil virke inn på elevenes læring (Hoel m.fl. 2008).

Effektstudier gjort i USA i 1980-årene tok de overnevnte faktorene i betraktning og viste at ressurssterke bibliotek bidro til høyere skolepresentasjoner hos elevene. Spesielt når det gjaldt leseferdighet og språkutvikling var skolebiblioteket en viktig faktor. For at en slik utvikling var mulig måtte imidlertid skolebibliotekene være godt utrustet og ha en skolebibliotekar som kunne tilby variert lese- og litteratur-undervisning (Hoel m.fl. 2008).

I USA fant man ut at skoler med et godt utviklet skolebibliotek og som følgelig kunne tilby varierte undervisningsaktiviteter var de skolene som fikk best skoleresultater. Dermed er det god grunn til å forstå noen forutsetninger for skolebiblioteket. Hoel m. fl. hevder at skolen må ha et godt utstyrt skolebibliotek og en kompetent skolebibliotekar for å oppnå gode resultater. Skolebibliotekaren må også ha en timeressurs som gjør det mulig å gi opplæring og veilede elever, samt tid til å samarbeide med lærerne om pedagogisk bruk av rommet i både forkant, underveis og i etterkant. Elevene må læres akseptabel atferd og lære hvordan de skal arbeide i et slik alternativt rom. Skolebiblioteket må bli en integrert del av skolehverdagen, til elevene og bruken må bli en naturlig del av skolehverdagen. Dessverre er det mye som tyder på at det er et stykke dit (Hoel m.fl. 2008).

Undersøkelsen til Barstad m. fl. fra 2007, ser på hvordan skolebiblioteket blir brukt i undervisningen og i skoleslagene, basert på kvantitative funn. De kom frem til at de aller fleste skoler har et skolebibliotek, 95 % i videregående opplæring og 87 % i grunnskolen. De fleste skolene de undersøkte, hadde et eget lokale som de brukte som skolebibliotek. Med 29 timer timer med bemanning i gjennomsnitt i videregående, versus 5,4 timer i timerressurser i grunnskolen, var det stor forskjell på videregående opplæring og grunnskolen. Videregående med mer enn 300 elever har 39,5 timer bevilget til skolebibliotekaren, det vil si noe mer enn full stilling. I grunnskoler med mer enn 300 elever har skolebibliotekaren 11,6 timer per uke i snitt. Undersøkelsen viste også at de små skolene var dårligst stilt (Hoel m.fl. 2008).

Videre kom forskerne i undersøkelsen frem til at hver tredje biblioteksansvarlig i grunnskolen og videregående opplæring (sett under ett) hadde minst et halvt års bibliotekfagsutdanning utover lærerutdanning, eller full bibliotekarutdanning. Tallene fra undersøkelsen viser at det er spesielt viktig å satse på å utvide timeantallet i grunnskolen, men dette må ses i sammenheng med kompetanseheving også. Likevel viser undersøkelsen at det er bruken av skolebiblioteket som læringsarena som er den store utfordringen i grunnskolen. Det er her

kunnskap om drøfting av skolenes kunnskaps- og læringssyn kommer inn. I undersøkelsen svarer de fleste lærerne, 54 % i grunnskolen og 61 % i videregående opplæring, at de benytter seg av skolebiblioteket av og til. Det er norsk- og samfunnsfaglærerne som er de største brukerne. I grunnskolen hevder 25 % at de bruker skolebiblioteket ofte i undervisningen, mens i videregående opplæring sier 18 % det samme. Det kommer ikke frem i undersøkelsen hva bruken består i. Samarbeidet med skolebibliotekaren avgrenses til at skolebibliotekaren finner fram bakgrunnsstoff til lærere og elever. Dermed trekkes ikke skolebibliotekarens kompetanse inn i det pedagogiske arbeidet. Som oftest er det mangel på tid som oppgis som hinder for et samarbeid i skolen (Hoel m.fl. 2008).

I undersøkelsen Rafste (2001) gjennomførte, var også mangel på tid et hinder for å ta skolebiblioteket mer i bruk i undervisningen. I undersøkelsen var det ingen av lærerne som inkluderte skolebiblioteket i sin undervisning. De mente at dette ikke var deres oppgave, og de mente at elevene selv visste hvordan de skulle ta i bruk skolebiblioteket. Lærerne hevdet at dersom elevene hadde behov for hjelp, kunne elevene spørre skolebibliotekaren, som lærerne ikke hadde noe samarbeid med, om hjelp (Hoel m.fl. 2008).

2.5. Lesestimulering og leselyst

Begreper som lesestimulering, leselyst, leseglede og lesekunnskap møter man på i både aviser, dokumenter og bøker. Tilsynelatende brukes begrepene tilfeldig noe om hverandre. Lesestimulering fremstår som et noe vidt begrep, som omfatter en rekke tiltak rettet mot økt leselyst og leseglede. I strategiplanen nevnt tidligere, *Gi rom for lesing!* (2005), beskrives det hva som må ligge til grunn for å kunne stimulere til lesing. Et element som er nevnt i denne strategiplanen, og i en rekke fagbøker på området, er tilgjengelighet. Litteratur må være tilgjengelig og i nærheten av barnet til enhver tid. For at dette skal la seg gjøre må nødvendigvis voksenpersonene rundt barna la bøker og annet lesestoff finnes i nærheten. Dette gjelder ikke bare i klasserommet, men også i hjemmet og på biblioteket. Derfor er det viktig at alle voksenpersoner fremstår som gode rollemodeller for barn og unge når det gjelder lesing. Skolebibliotekaren som jeg observerte ved Trollskogen skole, leste for elevene fra 1. til 7. klasse ved skolen. Jeg oppfatter det som at barn i alle aldre liker godt å bli lest for. Her kan også foresatte bidra med å fremme lesing hjemme. En rekke studier viser at elever fra hjem hvor det finnes mye litteratur, generelt gjør det bedre på lesetester enn andre jevngamle

(Roe 2008). Læringscenteret har satt opp tre punkter de mener er forutsetninger for at barn og unge skal bli gode lesere:

- Rikelig tilgang til lesestoff
- Tid til lesing på skolen og hjemme
- Oppmuntring og veiledning i leseprosessen

(Læringscenteret 2001, s.11)

Det blir i kartleggingen av barns leseferdigheter også oppfordret til bruk av skolebiblioteket. Lån av bøker, lesing og aktiv formidling beskrives som de viktigste faktorene skolebiblioteket og dets ansatte kan bidra med i utviklingen av barn og unges leseferdigheter (Læringscenteret, 2001). ”Barn leser mindre litteratur, og deres voksne forbilder gjør det samme. Spesielt gjelder dette gutter og menn” (Moy 2001, s.19). En rekke undersøkelser har vist at barn og unge leser mindre enn før, og fokuset har da spesielt vært rettet mot gutter. Politikere, lærere og medier snakker til stadighet om viktigheten av å få barn og unge til lese bøker, og oftere om hvor viktig det er å få gutter til å lese bøker. Erfaringsmessig kan minkende lese lyst vise seg jo eldre guttene blir, muligens fordi det ikke er særlig statuspreget å lese, spesielt ikke skjønnlitteratur. Astrid Roe, forsker ved Universitetet i Oslo er bare delvis enig i dette. Hun hevder at jenter leser gjennomgående mye bedre enn gutter når det er snakk om skjønnlitterære tekster. Likevel presiserer hun at når det gjelder tekster som inneholder kart, figurer, grafikk eller hvordan man skal forstå billedlige framstillinger, så gjør guttene det bra (Roe 2008).

Roes forskning har vist at både gutter og jenter leser og kan ha god lesekompetanse, forskjellen ligger mer i hva de leser. Mens jenter er altlesende, er gutter ofte mer kresne i hva de vil lese, og er mer avhengig av at tekstens tema interesserer dem. Derfor mener jeg at når det gjelder litteratur, er det viktig at skolebibliotekaren kjenner til bøker som spesielt kan fange guttenes interesser. Dette er selvfølgelig svært individuelt og må derfor tilpasses den enkelte. Ved at skolebibliotekaren har en bred oversikt over bøker, både skjønnlitterære og fagbøker, vil jobben med å formidle og veilede hver enkelt elev være lettere. Samtidig er det viktig at oppfatningen av hva litteratur er ikke er for snevert, det er viktig at det blir oppfordret til all type lesing. Dette vil føre til at alle kan oppleve mestring, noe som igjen kan føre til økt lesing og dermed resultere i økende lesekompetanse og leseglede.

”Det er et klart behov for en sterkere satsing på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Den største innsatsen gjøres i dag på de fire første

årstrinn i grunnskolen. Å øke bevissthet om at leseutviklingen fortsetter gjennom hele skoleløpet, og at man ikke er ferdig med lesearbeidet etter 4. trinn, er en stor utfordring” (Utdanningsdirektoratet 2007)³.

Undersøkelser som tidligere er gjort, viser at systematisk lesestimulering i skolen har en langsiktig og positiv effekt også på fritidslesingen (Stuestøl, 2002). Ved at skoler, foreldre, lærere og skolebibliotekarer har fokus på stimulering til lesing, vil mulighetene for at flere barn og unge opplever leseglede og leselyst være økende. Stimuleringstiltakene kan være mange. Det viktigste er at hele skolen er forpliktet av tiltaket, og at skolebiblioteket får bidra med sin kompetanse.

2.5.1. Skolebibliotekarens kompetanse og muligheter i forhold til lesestimulering og leselyst

Det er lærerens oppgave gjennom hele skolegangen, uansett årstrinn, å stimulere til leseglede, slik at lesing blir en positiv og morsom aktivitet, og dermed gis elevene rike leseerfaringer (Stuestøl, 2002). Gjennom den nasjonale strategiplanen *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007* legges det også vekt på bruken av, og kunnskap om skolebiblioteket, og hvordan dette påvirker leselyst og leseglede.

Det har gjennom den nasjonale strategiplanen vært lagt opp til gjennomføring av en rekke tiltak for å fremme leselyst, leseglede og lesekompetanse. En rekke prosjekter blir kjørt i skolen, både fra nasjonalt og lokalt hold, eksempelvis leselystprosjektet. En ser at biblioteket og dermed også skolebibliotekaren, er en viktig aktør i de fleste tiltakene. Utfordringen er at dette ikke alltid nevnes eksplisitt i for eksempel LK06. Det forutsettes derfor at lærerne kjenner til kompetansen skolebibliotekaren har.

Hoel m. fl (2008) viser til undersøkelser hvor det kommer klart frem at mange lærere vet lite om hva en skolebibliotekar kan tilby, bortsett fra å finne frem bøker. Samtidig mener mange lærere at skolebibliotekarene har for lite timerressurser. Likevel kan verken skoleledelse, lærere eller skolebibliotekarer la seg hindre av små ressurser. Man må gjøre det beste ut av de ressursene man har. God planlegging er derfor nøkkelen for å få biblioteket og bibliotekaren integrert i undervisningen.

”Mange har i oppfølgingen av *Gi rom for lesing!* økt kompetansen i bruk av bibliotek. Dette må fortsatt fokuseres på, og flere må bli enda bedre til å

³ http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/GRFL_Veien_videre.pdf

bruke biblioteket i det pedagogiske arbeidet. Dette gjelder både eget skolebibliotek og folkebibliotek. Her har skolene en viktig ressurs og et sentralt redskap, både i arbeid med lesestimulering og i arbeid med fag” (Utdanningsdirektoratet 2007)⁴.

Skolebiblioteket er ofte et eget rom eller område på skolen. Det er gjennom forskning, sist i doktoravhandlingen ”*Et sted å lære et sted å være*” (2001), kommet frem at skolebiblioteket er et populært sted å være, både av faglig og fritidsrelatert art. Like viktig som at skolebiblioteket som rom blir brukt, er at det både elever og lærere vet å benytte seg av skolebibliotekarens kompetanse.

”Det finnes ikke enkle svar på hva som er god formidling. God formidling handler om kjennskap til hvem vi skal formidle til, kjennskap til og kunnskap om litteraturen og forståelse for hvordan det kan brukes i det enkelte, genuine møtet” (Holmefjord 2003, s.19).

Camilla er pedagog og er tilsatt som skolebibliotekar ved Trollskogen skole. Hun mente at dette var et sitat som sa mye om hva nettopp hun kan tilby som formidler, altså noe annerledes enn rollen en lærer innehar. Det sier også mye om hvordan samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren kan fungere. Pedagogen har ofte mye kjennskap til elevene det skal formidles til, mens en fagutdannet skolebibliotekar har høy kompetanse på litteratur. Camilla er ikke en fagutdannet bibliotekar, men har tilegnet seg kompetanse på området som er annerledes enn det de andre lærerne ved skolen har. Lærere har nesten alltid fag i tankene, også på biblioteket. Min informant fortalte om hvordan lån av bøker fungerte på skolens bibliotek. Det kom frem at en stor del av hennes og evt. lærerens jobb var å veilede den enkelte elev som ønsket å låne. Leselyst handler ikke bare om å finne bøker man gjerne vil lese. Hvis dette er bøker man ikke mestrer vil det med stor sannsynlighet føre til at lesing ikke blir lystbetont og at læringsutbyttet blir borte. Bibliotekaren stiller derfor med sin kunnskap slik at elevene kan finne bøker de ønsker å lese, som også er tilpasset deres leseferdigheter. På denne måten vil lesingen være en positiv opplevelse, og forhåpentligvis også bli en fritidsaktivitet.

Moy (2001) viser i sin bok til ”*Skolebiblioteket = Skolens læringscenter?*” til funn Mia Granberg har gjort når det gjelder stadier i leseutviklingen hos barn. Hun skriver om hvordan mange lesere aldri kommer til innholdsleserstadiet og dermed ikke oppnår det hun mener er

⁴ http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/GRFL_Veien_videre.pdf

ekte leseglede. Dette bruker Moy i sin argumentasjon for viktigheten av et godt og fungerende skolebibliotek. Denne argumentasjonen er i samsvar med hva mange andre også har skrevet om lesing. For å oppnå leseglede må man ha lesestoff som er tilpasset individet, og individet må ha nok leseferdigheter til å oppnå noe med lesingen, da helst leseglede. Moy (2001) henviser også til rapporten ”*Analoge og digitale læremidler – elever og lærere i informasjonssamfunnet*” gjennomført av Allforsk i 1999. Den viser at 43 % av mannlige og 39 % av de kvinnelige lærerne ikke oppfatter skolebiblioteket som en sentral del av sin undervisning (Moy 2001, s.15). Læringssenteret gav i 2001 ut heftet ”*Bruk skolebiblioteket*,” hvor de skriver om informasjonkunnskap og lesestimulering, samt gir praktiske eksempler på dette. Dette heftet er gitt ut med grunnlag i L97. Her finnes det likevel en hel rekke med ideer til bruk og integrering av skolebiblioteket som er like aktuelt i dag. En kartlegging av barns leseferdigheter fra 1997 viser at tidlig lesestimulering er et viktig grunnlag for leseferdighetene (Læringssenteret, 2001). Kartleggingen presiserer også at det er viktig med kontinuerlig stimulering og motivering for at leseaktiviteten og leselysten skal holdes ved like og videreutvikles. Minst like viktig er det å legge vekt på at leseopplæring ikke bare består i å oppøve ferdigheter, men at det blir formidlet positive holdninger til lesing (Læringssenteret, 2001).

Spesialbibliotekar ved Høgskolen i Oslo Kari Frodesen, skriver på sin blogg en artikkel ved navn ”*Elefanten i rommet*” (Frodesen 2011). Her drøfter hun grunnen til at samarbeidet mellom lærerutdanning og bibliotekarutdanningen uteblir, og hva det kunne ført med seg hvis dette samarbeidet hadde vært tilstede. Tidligere i kapittelet henviste jeg til forskning som viser at lærere synes å vite lite om hva bibliotekarene kan bidra med, og at de ikke kjente godt nok til bibliotekarens kunnskaper. Dermed inkluderte de heller ikke skolebiblioteket i sin undervisning. Frodesen problematiserer dette i sitt innlegg ved hjelp av metaforen ”Elefanten i rommet”. Hun sammenligner forholdet mellom bibliotekarer og lærere, med elefanten i rommet, noe som helt klart er der, men som alle unngår å snakke om.

”I prinsippet er alle enige om at skolebibliotek er viktig for skolen og at en nøkkel til suksess er et tett samarbeid mellom bibliotekar(er) og lærerne. I praksis er grensesnittet mellom de to profesjonene et ingenmannsland – øde og til dels fullt av piggråd” (Frodesen 2011)⁵.

Hun hevder at både lærere og skolebibliotekarer er klar over at skolebiblioteket vil fungere bedre dersom det blir utviklet et samarbeid mellom dem, men ”elefanten i rommet”

⁵ <http://kariskalender.wordpress.com/2011/03/03/kk-2011-03-%e2%80%93-elefanten-i-rommet/>

symboliserer at de overser dette i praksis. Frodesen presiserer at det finnes flere gode lokale tiltak, og det virker som hun ønsker å spissformulere utsagnene sine. Frodesen mener at en profesjonskamp mellom lærere og bibliotekarer er grunnen til samarbeidsvanskene. Muligens kan dette også være en grunn til at så mange skoler har valgt å ha en pedagog som skolebibliotekar, for bibliotekaren får derved lettere innpass i kollegiet. Grunnen til at svært mange skolebibliotekarer er pedagoger og eller jobber i delt stilling, er sannsynligvis grunnet kommuneøkonomiske årsaker. Frodesen ønsker at det blir gjort noe med den ” manglende *tverrfaglig profesjonssosialisering – fra begge sider*” (Frodesen 2011)⁶. Hun mener det er på tide å sette metaforen på dagsorden.

2.6. Den flerkulturelle skolen eller en skole med minoriteter?

Skoler som har minoritetsspråklige elever, omtales ofte som *flerkulturelle* av lærere og skoleledere. Dette brukes som en karakteristikk og skal ofte fortelle noe om skolen. Termen *flerkulturell* benyttes ofte beskrivende for å informere om at en del av elevgrunnet på skolen er minoriteter. De minoritetsspråklige elevers tilstedeværelse er tilstrekkelig for å fremme tanken om den flerkulturelle skolen. Jo flere minoritetsspråklige elever det er på skolen, desto mer flerkulturell er den (Hauge, 2007).

Noen lærere omtaler skolen som flerkulturell, og nevner samtidig at elevenes manglende mestring i norsk oppleves som svært problematisk. På mange skoler oppleves det som et problem at elevers kompetanse ikke er tilpasset skolens tilbud. Elevene mangler ofte relevante ferdigheter, og det settes i verk kompensatoriske tiltak ovenfor minoritets elever. Mange steder skjer det lite eller ingenting for å tilpasse den ordinære virksomheten til minoritets elevene. Disse skolene har en negativ tilnærming til det flerkulturelle (Hauge 2007, Pihl 2010b).

På andre skoler er fokuset annerledes. De ser på hva elevene mestrer, og bygger på de kunnskapene og ferdighetene som hver enkelt har med seg til skolen. Opplæringen på slike skoler tilpasses elevenes behov. Tiltakene er ikke kompensatoriske, men de er integrert i det ordinære tilbudet skolen tilbyr alle elever. Skoler som har en slik tilnærming, kalles for den *felleskulturelle* skolen. Begge typer skoler kalles for *flerkulturelle*, men de har en ulik

⁶ <http://kariskalender.wordpress.com/2011/03/03/kk-2011-03-%e2%80%93-elefanten-i-rommet/>

forståelse og praksis i å inkludere og ivareta mangfoldet i elevgruppen som er representert ved skolen (Hauge 2007, Pihl 2010b).

I boka *”Den felleskulturelle skolen”* av An-Margitt Hauge, legger hun frem to ulike forståelsesmåter av den flerkulturelle skolen: den beskrivende og problemorienterte og den ressursorienterte og handlingsbaserte. Hun hevder at det sannsynligvis ikke er noen skole som er enten eller, men at de fleste befinner seg et sted i mellom.

”Skolen skal medvirke til at alle får identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Dette innebærer at alle skal kjenne seg igjen, og at skolen bygger på deres kunnskaper og erfaringer (perspektivutvidelse). I tillegg skal alle lære noe nytt.” (Hauge 2007, s.28).

Elevene skal dermed lære å leve i og forholde seg til en verden med ulike forståelsesmåter og virkelighetsforklaringer (perspektivutvidelse). Innenfor den problembaserte skolen, får majoritetselevene identitetsbekreftelse og får lite perspektivutvidelse i en flerkulturell sammenheng. De minoritetsspråklige elevene får ingen identitetsbekreftelse, men mye perspektivutvidelse, på en slik skole. På de ressursorienterte skolene får derimot både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge 2007, s.28).

En skole som benytter betegnelsen flerkulturell på en assimilerende måte, er ofte en problemorientert skole. Språklige og kulturelle endringer er en belastning. Mangfoldet blir dermed et problem. Ledelsen ved Trollskogen skole har en ressursorientert og handlingsorientert tilnærming til den flerkulturelle skolen. Dette er grunnlaget for at rektor prioriterer utviklingen av skolebiblioteket som læringsarena. Skoleledelsen prioriterer at elevene får tilgang til interessant litteratur, og at lærerne bruker litteratur i norskundervisningen som for flertallet av elevene er deres blir andrespråk. Ved Trollskogen skole får elevene tospråklig opplæring i 1.-3. klasse. Den pedagogiske begrunnelsen for den tospråklige opplæringen er at tospråklighet er en ressurs for individet og samfunnet. Skolebibliotekaren prioriterer innkjøp av bøker på de største minoritetsspråkene som er representert ved skolen: Arabisk, albansk, tyrkisk, urdu og tamil. Skolebibliotekaren og morsmållærerne har etablert et pedagogisk nettverk rundt litteraturbasert undervisning på minoritetsspråket og bruk av skolebiblioteket som læringsarena. Elever i 3. klasse som har urdu, tyrkisk, arabisk, tamilsk eller albansk som morsmål, får litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket på sitt morsmål skoleåret

2010- 2011 (se Holm Bakke 2011, under utgivelse).

2.7. Litterasitet

I dagens samfunn er mennesker omringet av språk hvor enn de befinner seg. La oss tenke oss en person som nettopp har stått opp om morgenen: han har kanskje blitt vekket klokken 07.00 av en vekkerklokke som automatisk har skrudd på radioen. Den første stemmen han hører kan være en person som leser opp nyhetene på radioen. Altså en skrevet tekst som leses høyt. Han beveger seg kanskje videre til kjøkkenet for å spise, og tar turen ut i postkassen for å hente dagens avis. Mens han spiser, leser han avisen, og kanskje har han på radioen på lavt volum i bakgrunnen. Kanskje han har fått noen brev han velger å åpne. Allerede fra morgenen møter han flere situasjoner som inbefatter språk (Barton, 2007).

Eksempelet over er velkjent for noen, men veldig ukjent for andre. I flere land i verden leveres ikke avisene dirkete i postkassene. I noen kulturer er det uhøflig å lese mens man spiser (Barton, 2007). Språk finnes i dagliglivet til alle mennesker, uansett om de leser bøker eller ikke, kan skrive eller ikke. Språkbruk er innlagt i de fleste aktiviteter i dagliglivet til mennesker rundt om i hele verden. Det er ikke noe som spesifikt bare har med skole, lese- og skrivekyndighet eller jobb å gjøre. Dette er vevd inn i mange forskjellige situasjoner. Den språkpraksis mange barn erfarer på skolen og i klasserommet, er ofte svært forskjellig fra den de opplever i hjemmet. Barna kan likevel være involvert i lesing og skriving når de kommer på skolen, men delta og behandle tekstene annerledes ut i fra deres eget kognitive ståsted (Barton, 2007).

Vi mennesker beskriver ofte handlingene våre og gir dem mening som betyr noe for oss. Slik er det også med teorier, de gir på en måte en mening til verden. Meninger blir endret ettersom erfaringene forandrer seg. Dette gjelder også teori om språkbruk og språklig praksis. Det er vanlig at man skiller mellom ”daglige” teorier, som Barton kaller det, og profesjonelle teorier om litterasitet. De profesjonelle teoriene er blitt til av spesialister og forskere på feltet, mens de daglige er som eksemplene gitt tidligere. Hovedforskjellen på daglige og profesjonelle teorier, er at den sistnevnte ofte er mer eksplisitte. De er ofte mer generelle og kan bli kontrollert på en mer systematisk måte. Disse særegne teoriene kan ofte bli fremmet og støttet økonomisk av staten og blir dermed også ofte mer dominante enn de daglige teoriene i et samfunn (Barton, 2007).

Når politikere og ikke minst fagfolk innenfor skolesystemet snakker om litterasitet, hevder de at det er en form for kompetanse. Dette kommer av de profesjonelle teoriene som får støtte av staten og som igjen utformer lærematerialet som blir brukt som veileder for instruksjon i dagens skoler. Kompetanse og nivå blir dermed ord foreldre og lærere bruker for å beskrive barns ferdigheter og utvikling. Dette kan ha sin årsak i at lærere blir veiledet via disse profesjonelle teoriene under sin utdanning.

Som vi forstår er litterasitet et vidt begrep som det er vanskelig å definere. Ved å ta utgangspunkt i det daglige, får vi et tydelig bilde på at litterasitet berører mennesker på mange ulike måter. Den mest kjente og vanlige definisjonen tar utgangspunkt i utdanningsrammene hvor litterasitet blir formidlet, altså på skolen og i klasserommet. I følge Barton (2007) anvender skolen et begrep om litterasitet som ikke anvendes noe annet sted enn i skolen. Eksempelvis er litteraturen vi leser i fritiden annerledes enn den vi leser på skolen. Barton (2007) anvender et begrep om litterasitet som omfatter hverdagslige språklige praksiser. Dette, samt at litterasitet er en sosial praksis, er det flere forskere som er enige om. Kooij og Pihl henviser til Street (2000) i sin artikkel som mener at litterasitet (eng. "*literacy*") er:

”...not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing themselves rooted in conceptions of knowledge, identity and being (...) Literacy that is promoted is rooted in the desire to dominate and marginalize others” (Kooij, Pihl 2009, s. 166).

Videre, hevder den norske forskeren Thor Ola Engen at

“... literacy today is generally associated with progress, civilization, social mobility and economic advancement. In some societies where linguistic minority members are relatively powerless and underprivileged, it is therefore argued that a major key to self- advancement, as well as community group and individual empowerment, is literacy in the majority language” (Engen 2009:1).

Engen hevder at hvis minoritetene i en befolkning kan majoritetsspråket i landet godt, er det positivt for samfunnet i arbeidet om å fremme en sosial og nasjonal identitet (Engen,2009). I denne sammenhengen er det på sin plass å nevne den brasilianske forskeren Paulo Freire. Han har vært med på å bidra med sosiale tilnærminger til litterasitet fra andre perspektiver. Han utviklet teori om utdanning og læring via "*banking*". Han forklarer dette som en situasjon der læreren gjør elevene mottakere av informasjon, hvor målet for dem er å huske og

gjenta det som undervises (Freire, 1972). Freire hevder at det er en dikotomi mellom mennesker og verden, “a person is merely *in* the world, not *with* the world or with others; the individual is spectator, not re-creator” (Freire 1972, s.56). Mitt argument er at dette begrenser muligheten for minoritetselevne i å oppnå høy grad av kompetanse siden det ikke oppfordrer til kritisk tenkning eller konstruktivisme. I forhold til litterasitet blir ofte den vestlige oppfatningen av hva kompetanse er, sett på som en sannhet og som skal formidles til alle. Dermed får ikke elevene mulighet til å konstruere og tolke mening i det de leser og skriver. I tester elever gjennomfører på skoler blir ikke disse kvalitetene verdsatt nok.

Ifølge Blackledge (2000), har ikke litterasitet samme betydning eller funksjon i alle samfunn. Han hevder at kompetanse er mer enn bare å kunne lese og skrive, og at disse ferdighetene må utnyttes i en passende sosial kontekst. Blackledge bruker begrepet ”*Engagement theory*” for å ta hensyn til det store utvalget og fordelingen av kompetanse innenfor og på tvers av kulturelle grupper. Han vektlegger mønstre som individuell deltakelse i ulike roller innenfor spesifikke lesepraksiser. Litterasitet er altså ikke noe som har en universell standard, det er en sosiokulturelt konstruert aktivitet (Blackledge, 2000). Den sosiale verden og dens kategorier er ikke eksterne for oss, men er bygget opp og konstituert i og gjennom samspill. Dette blir omtalt som en persons diskurs. En diskurs er en del av å bygge opp den sosiale verden og er også viktig å vurdere i en undervisningssammenheng. Eksempelvis kan minoritetspråklige elever ha en annen diskurs enn majoritetselevne. Innenfor litterasitet og undervisning, spiller elevenes diskurs en viktig rolle i måten elevene tolker og analyserer tekster og meninger på. Derfor er det viktig å identifisere sosiale funksjoner, meninger og verdier knyttet til elevenes litterasitet når en prøver å forstå litterasitetens praksis for minoritetspråklige elever (Blackledge, 2000). Berger og Luckman (1991) kan regnes som representanter for dette synet. De hevder at kunnskap er konstruert, men at det kan være fare for at minoritetslever tolker det som den dominerende kulturen har å tilby som den eneste "sannhet" (Berger og Luckman 1991).

Freire (1972) mener også at lese- og skriveundervisning skjer i en sosial kontekst. Voksne i verden i dag som ikke kan lese eller skrive blir sett på som det svakeste leddet i samfunnet. Han mener at det er forskjellene i samfunnet som fostrer analfabetisme. Videre mener Freire at lese- og skriveundervisning uunngåelig inneholder forandringer og at man først og fremst må analysere og forstå sin plass i samfunnet før man i det hele tatt kan bli en del av litterasiteten i omgivelsene. Som mange andre teoretikere, er også Freire klar over at man kan

bruke litterasitet-konseptet på andre områder, men igjen har han også et mer kritisk syn på begrepet (Barton 2007).

2.8. Tospråklighet

Vi har alle et språklig repertoar som er sammensatt av flere faktorer enn et enkelt språkssystem. Det er via språket vi kommer i kontakt med andre mennesker på ulike arenaer. Det kan være alt fra på jobben eller på fritiden generelt. Ved hjelp av språket kan vi uttrykke hvem vi er eller hvem vi ønsker å være, og måten man uttrykker seg på gir andre mennesker en oppfatning av oss. Den språklige tilbakemeldingen man får, er med på å forme oss som mennesker. Språk og identitet henger derfor tett sammen. Hvilken språklig identitet man har forandres også etter hvilken rolle man går inn i. "Literacy enables access to language minority practices that help make sense of the world and hence affect the structure of human cognition. Bilinguality gives access to different and varied social and cultural worlds" (Baker 2006, s.328).

For minoritets elever i skolen betyr tospråklighet å bli lese- og skrivekyndige på undervisningsspråket og på morsmålet sitt (Pihl 2009a). Tospråklighet eller "bilinguality" som det heter på engelsk, betyr i følge Baker "any or all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" (Baker 2006, s.328).

Forskning viser at tospråklighet er nyttig for de det gjelder. Å beherske et minoritetsspråk er ikke bare ment for at språket i seg selv skal bli bevart, men det kan også gi de flerspråklige elevene bedre selvfølelse, være identitetsbyggende, gi dem en følelse av at deres røtter blir verdsatt i det nye landet og fremme deres intellektuell empati (Baker, 2006).

Det er flere sterke faglig argumenter for verdien av tospråklighet. Pragmatisk sett må minoritets elever klare å fungere i en minoritets- og storsamfunnet, noe som krever mer fokus på tospråklighet (Baker, 2006).

Forskerne Weinrich og Grosjean definerer tospråklighet som "regulær bruk av to språk" (Nergård og Tonne 2008, s.111). Den amerikanske språkforskeren Bloomfield mente at tospråklighet innebar å ha tilnærmet lik god beherskelse av sitt andrespråk som sitt førstespråk: "The native-like control of two languages" (Nergård og Tonne 2008, s.111). Den tredje definisjonen av tospråklighet jeg vil presentere, er av den norsk-amerikanske forskeren Einar Hauge. Etter hans oppfatning er man tospråklig dersom man kan formulere fullstendige og meningsfulle setninger på andrespråket (Nergård og Tonne 2008). Basert på samhandling

med to- og flerspråklige og slik jeg tolker tospråklighet, vil jeg si meg mer enig i Hauge og Grosjean sine definisjoner enn Bloomfields. En sentral grunn til dette er at det vil være vanskelig å definere hva som er normalen eller det ”native” i et flerkulturelt samfunn som vi har i Norge. Hauge og Grosjean sine definisjoner er i mine øyne derimot mer overførbare til den virkeligheten vi lever i i dag.

De ulike definisjonene nevnt over har brukt *ferdigheter* som kriterium på tospråklighet. Likevel må vi huske at tospråklighet ikke bare har med ferdigheter å gjøre, men også hvilke formål og i hvilke situasjoner man bruker språkene, og hvilke holdninger som ligger til grunn. (Engen, Kulbrandstad 2008).

Skolebiblioteket på Trollskogen skole utvikles for at elever skal få tilgang til interessevekkende litteratur på både norsk og minoritetsspråk ved skolen. Skolens ledelse vurderer dette som betydningsfullt for utviklingen av funksjonell tospråklighet og elevenes læring og læringsutbytte i fagene.

3. METODE

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for mitt metodevalg, innsamling og analyse av data. Jeg vil komme inn på min forskerrolle, plassere meg innenfor en epistemologisk retning og redegjøre for hvilke etiske dilemmaer jeg har måtte ta stilling til underveis i avhandlingen. Til slutt vil jeg drøfte reliabilitet og validitet.

Mitt feltarbeid forgikk fra slutten av august til begynnelsen av oktober 2010. Jeg var på Trollskogen skole 3 dager i uken, i totalt 5 uker. I løpet av denne perioden observerte jeg arbeidet til skolebibliotekaren på skolebiblioteket, samt intervjuet rektor og skolebibliotekar. Gjennom dette fikk jeg tilgang til informasjon som jeg kunne bruke for å besvare forskningsspørsmålene mine:

1. Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver?
2. Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

Når man skriver en avhandling som denne, er det viktig å være bevisst på at folk har forskjellige meninger om hva som vurderes som kunnskap. Epistemologi er et begrep som forklarer at det finnes mange ulike begreper om hva kunnskap er. Noen mener at samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig forskning ikke kan bruke de samme prinsippene og metodene da de er vesentlige forskjellige, mens andre mener at dette ikke er noe problem (Bryman, 2008).

Betydningen av epistemologisk utfall er videre identifisert av Berger og Luckmann i deres bok *"The social Construction of reality"*. Her erkjenner de at vi alle filtrerer virkeligheten gjennom våre erfaringer, og spesielt gjennom det som defineres som den primære sosialisering (Berger og Luckmann 1991). En epistemologisk realitet er at vi alle har levd og opplevd ting, og dette påvirker oss og vår måte å bedømme kunnskap på.

Innenfor epistemologien finnes det mange forskjellige retninger, men de er to "hovedretninger": Positivismen og interpretivismen. Positivismen har en deduktiv tilnærming og mener at naturvitenskapelig forskning kan måles og bevise alt.

Interpretivismen er en kontrast fra positivismen og har en mer induktiv tilnærming: ”An approach to the analysis of qualitative data that aims to generate theory out of research data by achieving a close fit between the two” (Bryman 2008, s.694). Jeg der imot har valgt en kvalitativ metode for å nærme meg og forklare funnene, og hører dermed til den interpretivistiske retningen innenfor epistemologien.

Interpretivistene deler en forståelse om at samfunnsvitenskapelig forskning og naturvitenskapelig forskning er fundamentalt forskjellige. De hevder for eksempel at utdanning ikke skjer i et vakuum, men at vi tolker og lærer av hverandre, omgivelsene våre, og så videre, for å berike vår kunnskap (Bryman, 2008).

Innenfor interpretivismen finner vi en retning som kalles for fenomenologi. Denne retningen ser på individenes tolkning av verden rundt dem som det viktigste i forskningen (Bryman, 2008). Innen kvalitativ forskning, er fenomenologi et begrep som vektlegger forståelsen av sosiale fenomener fra enkeltpersoners egne perspektiver. Forskere ønsker å formidle nettopp denne forståelsen, slik som deres informanter beskriver og opplever den. Dette innebærer en antagelse om at virkeligheten slik folk oppfatter den å være, er viktig (Kvale og Brinkmann, 2009). Målet er å forstå menneskelig atferd, samt beskrive den, i motsetning til å forklare den (Bryman, 2008).

I min oppgave har jeg brukt en blanding av interpretivisme og fenomenologi. Dette er bevisst, for retningene overlapper hverandre. Rektors meninger er mer knyttet til saker av administrativ art, mens skolebibliotekar Camilla sine meninger, erfaringer og handlingsmåter er basert ut fra det pedagogiske arbeidet med å utvikle skolebiblioteket ved Trollskogen skole. Av den grunn blir det viktig å få frem skolebibliotekarens forståelse og oppfatning av virkeligheten i og rundt skolebibliotekets utvikling i min avhandling. All samfunnsforskning kan på en eller en annen måte relateres til folks virkelighet, for virkeligheten er svært kompleks. Den består av uendelig mange ytre faktorer, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. For en forsker blir det umulig å få med seg eller formidle alt som skjer, selv om det begrenses til et kort tidsrom (Johannessen m. fl 2010). Det som derfor formidles i denne avhandlingen, er kun et bruddstykke av min opplevelse i feltet.

3.1. Kvalitativ forskningsmetode

Et av de grunnleggende forskningsparadigmer, beskrevet av en erkjennelsesteoretisk posisjon, er interpretivisme, en type kvalitativ tilnærming. Det er en måte å få innsikt gjennom å oppdage mening ved å forbedre vår forståelse av helheten. Kvalitativ forskning utforsker dybde og komplekse fenomener.

“a research strategy that usually emphasizes words rather than quantification in the collection and analysis of data. As a research strategy it is inductivist, constructionist, and interpretivist” (Bryman 2008, s. 366).

Den underliggende forutsetningen for kvalitativ tilnærming er at alt må undersøkes for at man skal forstå fenomener. Interpretivismen er kritisk til positivismen, fordi denne søker etter å samle inn og analysere data fra *deler* av et fenomen. Dermed kan positivismen gå glipp av viktige sider ved en helhetlig forståelse av helheten og virkeligheten. Kvalitativ tilnærming er åpen for at det finnes flere virkeligheter og ikke bare en enkel realitet for et fenomen, og at disse realitetene kan variere over tid og sted. I motsetning til kvantitativ forskning, er det ingen overordnede rammeverk for hvordan kvalitativ forskning skal utføres. Hver type kvalitativ forskning er heller styrt av spesielle filosofiske og kulturelle valg som er tatt i forhold til forskningen av hvert enkelt fenomen (Bryman, 2008).

Bryman (2008) oppsummerer de viktigste delene innen kvalitativ metode. For det første innebærer fokus på meninger og forståelse av kulturen til de som blir studert av kvalitative forskere. Så langt det er mulig, blir forskningen utført i naturlige omgivelser. Dette tyder på en preferanse for observasjon og uformelle intervjuer, snarere enn eksperimenter og standardiserte intervjuer. For det andre tar kvalitativ forskning sikte på å generere teorier fra data som dukker opp, i motsetning til kvantitativ forskningsmetode. Dataene er analysert og tolket samtidig med den pågående prosessen med å samle inn data. For det tredje er kvalitativ forskning mer opptatt av prosesser, snarere enn resultater, og forsøker å gi en kontekstuell forståelse av komplekse problemstillinger og sammenhenger (Bryman, 2008). Det er nettopp utviklingsprosessen som Trollskogen skole er inne i i forhold til utviklingen av skolebiblioteket sitt, som jeg skildrer i denne avhandlingen.

Men kvalitativ forskning har også fått en del kritikk for sine forskningsmetoder. I hovedsak er kritikken bygget opp av kvantitative forskere mot de kvalitative. Noen av dem hevder at kvalitative forskere er for subjektive. De mener at forskningen er for impresjonistisk og subjektiv fordi forskningen ofte begynner på en relativt bred måte og med gradvis spissing med forskningsspørsmål eller problemstillinger man møter underveis. De har også fått kritikk fordi det nesten er umulig å gjennomføre en ekte reproduksjon av forskningen, siden det er

knappt er noen faste prosedyrer som kan følges. Videre er det også problemer når det kommer til generalisering, siden antallet i tekstgrunnet er for lite. En case- studie er ikke å ta et utvalg fra en populasjon og deretter hevde at det er et fenomen for flertallet i en populasjon. Funnene fra kvalitativ forskning brukes til å generalisere til teori, ikke til populasjoner (Bryman, 2008).

En multi- metodisk tilnærming er ofte brukt i kvalitativ forskning. Man kan blande metodene, men det er viktig å huske at man ikke kan blande metodikken. Analysen begynner når dataene først samles inn og brukes til å veilede beslutninger knyttet til videre datainnsamling. Teori og kategorisering kommer ut av innsamling og analyse av data (Bryman, 2008).

Reliabilitet og validitet er viktige kriterier for å etablere og vurdere kvaliteten på forskningen for den kvantitative forskeren. Siden måling ikke er en viktig del av oppgaven til kvalitative forskere, vil spørsmålet om gyldigheten ha liten betydning for slike studier (Bryman, 2008). Jeg vil komme mer inn på dette seinere i kapittelet.

3.2. Casestudiet

Min forskning er kvalitativ og har et etnografisk design, men inneholder også et casedesign. Ordet *case* kommer fra det latinske ordet *casus*, som betyr *tilfelle*. I en forsknings- sammenheng betegnes casestudier som *fallstudier*, som innebærer å understreke betydningen av at det er ett eller noen få tilfeller som studeres inngående (Johannessen m. fl 2010, s.85).

Casestudier brukes på mange forskjellige områder innenfor forskning, for eksempel innen markedsforskning, organisasjonsforskning og samfunnsforskning. Det som kjennetegner en casestudie, er at forskeren innhenter mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre periode gjennom detaljert og omfattende datainnsamling. En case studeres i enten en fysisk, sosial, historisk og/eller økonomisk sammenheng (Johannessen m. fl 2010). I mitt tilfelle, studer jeg skolebibliotekarens funksjon i utviklingen av et skolebibliotek ved hjelp av kvalitative tilnærminger.

Gall m fl. (1996) kategoriserer casestudier etter tre hensiktsmessige hovedkategorier: Deskriptive, forklarende og evaluerende (Mahmoud, 2009). Jeg har valgt å støtte meg til den deskriptive tilnærmingen i min avhandling. Tilnærmingen vektlegger en god beskrivelse av et fenomen eller en situasjon. ”Caseundersøkelsen består kort sagt av å samle så mye

informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen (casen)” (Johannessen m. fl 2010:80). For å få svar på min problemstilling beskriver jeg hvilke arbeidsoppgaver skolebibliotekaren har på forskjellige plan, basert på mine observasjoner og intervjuer gjort ute i feltet.

Cohen m fl. skriver også at casestudier er virkelighetssterke og gir derfor grunnlag for generalisering (Mahmoud, 2009). Dette kan bety at det vi observerer som en utvikling i en etableringsperiode ved et skolebibliotek, kan ha nytteverdi for andre skoler i arbeidet rundt utviklingen av et fungerende skolebibliotek. Det blir bedre refleksjon rundt arbeidet på et skolebibliotek, dersom man er bevisst på skolebibliotekarens oppgaver. Det er sentralt å kartlegge hva som fungerer bra, og hva som bør forbedres. Trollskogen skole, har ikke tidligere hatt en fungerende skolebibliotekar slik som de har nå. Dermed vil det være nyttig om en stillingsinstruks med en arbeidsbeskrivelse kan utarbeides og innlemmes som føringer i skolens planer. Det blir enklere å utvikle samarbeidsrutiner mellom skolebibliotekaren og pedagogene dersom man kjenner til skolebibliotekarens brede kompetanse. Skolebiblioteket kan dermed bli en reell alternativ læringsarena for hele fellesskapet ved Trollskogen. Momentene nevnt ovenfor kan for eksempel skolen diskutere med andre skoler som er i samme utviklingsfase i forhold til sitt skolebibliotek.

3.3. Min forskerrolle

Søker man på ordboksøket til UiO etter en forklaring på ordet *forsker*, får man følgende ordforklaring:

”forsker: person som driver med forskning, vitenskapsmann, gransker; også: (tittel for) person som driver vitenskapelig arbeid utenfor universiteter og høyskoler (...)”⁷

En forsker har som jobb å være nysgjerrig. Han eller hun er opptatt av hvordan de kan skaffe mennesker ny kunnskap enten ved å forske på et nytt fenomen, eller forske videre på noe som allerede er påbegynt. Kvalitativ tilnærming henter mye av sine prosedyrer fra naturvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres (Johannessen m. fl 2010). Det jeg undersøker, er ikke et nytt konsept, men det jeg finner ut av ved min forskning, kan være med på å styrke en teori,

⁷ <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

være et utkast som allerede er forsket på eller det kan være grunnlag for videre forskning. Som forsker vil man alltid ha visse forventninger i forhold til det man skal finne ut av. Disse forventningene kan være farget av fordommer (f eks forutinntatte meninger). Gjennom hele feltarbeidet har jeg prøvd å legge mine fordommer til side og fokusere på å svare på problemstillingene. .

Som forsker har jeg et postmoderne verdensbilde. Jeg forutsetter at sannhet blir konstituert gjennom dialog, og at kunnskap ikke finnes inne i en person eller ute i verden, men eksisterer i samhandling mellom personene og verden. Jeg antar at kunnskap er en sosial konstruksjon. Personlig var mitt første møte med skolen tidlig på 90- tallet. Med min kulturelle kapital og bakgrunn som tospråklig, møtte jeg skolen med ulike forutsetninger enn mine etnisk norske medelever. Under oppveksten var det ikke mange bøker som prydet bokhyllene hjemme, og jeg hadde ikke noe spesielt forhold til bøker fordi de ikke befant seg rundt meg. Da jeg begynte på skolen lærte jeg fort å lese og skrive, men leselysten vokste dessverre aldri frem i løpet av grunnskoleårene. Da jeg fant bøker med emner som fanget min interesse, var tiden inne for å begynne på videregående og deretter høyere utdanning. Dermed tok pensumlitteraturen overhånd, og det ble liten tid til å lese annen litteratur. I mitt tilfelle har leselysten vært til stede, men i en svært liten grad. Da jeg startet på andre semester på masterprogrammet, og fikk vite om MMM- prosjektet, vekket det en interesse i meg. Jeg kunne identifiserer meg med noen av de antydningene forskerne hadde om at minoritetsspråklige barn ikke hadde like stor interesse for lesing som etnisk norske barn. Jeg forsto at min manglende leselyst som liten var relatert til lesevanene i den kulturen foreldrene mine kom fra, og som de oppdro meg i. Den indiske kulturen er ikke en kultur med stor fokus på lystlesing, i motsetning til den norske, hvor nordmenn omtales som et lesende folk. Den kjennskapen jeg hadde til bøker som liten, fikk jeg formidlet via skolen. Skolen var et nøkkelord i min leseutvikling. Ved å sette meg mer inn i MMM- prosjektet forsto jeg at dette kan være tilfellet for mange andre også. Tiltakene MMM- prosjektet ønsker å utvikle, synes jeg er fabelaktige for alle barn i skolen, uansett bakgrunn eller etnisk tilhørighet. Derfor ønsket jeg å bli en del av prosjektet og undersøke utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole.

Forberedelsene av avhandlingen startet tidlig i mai da prosjektbeskrivelsen ble skrevet. Jeg skrev denne sammen med en medstudent fordi vi begge skulle skrive under MMM- prosjektet. Siden vi har samme utgangspunkt, søkte vi på bakgrunnsinformasjon om prosjektet og skolen, samt noe teori, sammen. Avhandlingene har imidlertid ulike fokus.

I midten av juni 2010 var jeg på et informasjonsmøte på Trollskogen skolen sammen med mine forskerkollegaer for å møte skolebibliotekaren og planlegge når jeg skulle starte feltarbeidet mitt. Vi ble enige om at jeg skulle begynne i slutten av august og følge skolebibliotekarens timeplan. Jeg startet med feltarbeid andre uka inne i det nye skoleåret høsten 2010. Jeg var på skolebiblioteket tirsdager og torsdager, samt noen fredager i fem uker. Da jeg kom til Trollskogen skole den første tirsdagen, ble jeg møtt med åpne armer. Skolebibliotekaren og personalet forøvrig, var veldig imøtekommende og hjelpsomme. Denne dagen fikk jeg mye informasjon fra skolebibliotekaren i forhold til hvor langt skolen hadde kommet i arbeidet med skolebiblioteket. Jeg fant fort ut at situasjonen var noe annerledes enn det jeg var forberedt på. Jeg håpet på å se på planer og skrevne dokumenter om skolens visjon og utviklingen rundt skolebiblioteket. Dette var påbegynt av skolebibliotekaren, men ingenting var ferdigstilt. Skolebibliotekaren gav meg en god introduksjon av skolebibliotekets historie, og en redegjørelse for hvordan skolen hadde jobbet med MMM- prosjektet. Ut ifra det skolebibliotekaren fortalte meg, viste det seg at det hadde vært en enormt stor endring og utvikling av skolebiblioteket etter at skolen ble med i MMM- prosjektet. Tidligere hadde en pensjonist ryddet i bøkene noen timer i uken, mens nå er en skolebibliotekar ansatt i 100 % stilling. Før hadde Trollskogen skole et lite utvalg bøker plassert på et lite rom, mens de nå har et helt nytt oppusset og fargerikt skolebiblioteket med datamaskiner, ”puffer” og saccosekker og flere tusen bøker.

Da jeg startet med feltarbeidet var problemstillingen min: *”Hvordan brukes skolebiblioteket ved Trollskogen skole?”* Etter de to første ukene med ikke-deltakende observasjon fant jeg ut at dette ble vanskelig. Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine forutsatte at det fantes skriftlige dokumenter om skolebiblioteket ved skolen. Skolebibliotekaren syntes også dette var frustrerende at det var uklart for henne om hvordan hun kunne være en best mulig informant for meg. Å omformulere problemstillingen er noe som er svært vanlig i en kvalitativ forskningsmetode. En problemstilling i kvalitativ forskning reformuleres og omformes ofte etter at man er kommet ute i feltet. Det er en del av prosessen ved en slik forsknings type hvor hovedproblemstilling blir reformulert og spisset underveis (Bryman, 2008).

Jeg reviderte derfor problemstilling to uker inne i feltarbeidet og avgrenset den til samarbeidet som skjer mellom lærer og skolebibliotekar innenfor skolebibliotekets fire vegger. Deretter ble min rolle som forsker mye mer klar. Jeg trodde det nå skulle bli lettere for meg å filtrere det jeg trengte å observere i forhold til hva problemstillingen krevde. Jeg erfarte imidlertid

raskt at dette ikke var mulig. I en slik oppstartsperiode som skolebiblioteket på Trollskogen var inne i, var ikke samarbeidet mellom lærerne og skolebibliotekar Camilla godt nok utviklet til at det var noe konkret å observere. I samråd med veilederen min valgte jeg da å flytte fokuset delvis vekk fra selve samarbeidsdelen, og rettet det mer mot utviklingen av skolebiblioteket i en flerkulturell skole. Jeg valgte derfor å undersøke hvordan denne utviklingen skjer på et tidlig stadium i et ny etablert skolebibliotek. Det jeg hadde observert frem til da, tilsa funnene mine at skolebibliotekarens hadde en enorm stor oppgave i denne utviklingen. Jeg valgte derfor å rette fokuset på Camillas arbeidsoppgaver på forskjellig nivåer, både administrativt og pedagogisk. To nye forskningsspørsmål utkrystalliserte seg:

1. Hva er skolebibliotekarens arbeid og oppgaver?
2. Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

Med et klart fokus på hva jeg skulle finne ut av, ble jeg ble jeg mer bevisst på arbeidet mitt. Skolebibliotekaren støttet også omprioriteringen og syntes dette var en positiv endring.

3.4 Informantene

På bakgrunn av at jeg er med i forskerteamet til MMM-prosjektet, fikk jeg hjelp fra teamet for å skaffe informant . Ut ifra min problemstilling og case, var min hovedinformant skolebibliotekaren ved skolen. Camilla hadde fått full frihet og hovedansvaret for arbeidet med skolebiblioteket av rektoren på skolen, som jeg også intervjuet i løpet av feltarbeidet. Som rektor uttrykte under intervjuet med han: ”*Camilla stoler jeg hundre prosent på (..)*” (Rektor 24.09.10). Hun ble min kontaktperson, og det var henne jeg henvendte meg mest til hvis noe var uklart. Når man kommer inn som forsker og skal observere alt en annen person gjør opptil flere ganger i uken, kan det ofte bli slik at informanten føler at hun eller han blir den som ender opp med å gi mest av seg selv. Det er tross alt personen som besitter informasjon som ikke forskeren har, men ønsker å observere og finne mer ut av. Jeg vil si at jeg delvis erfarte dette. I en skolehverdag er det mye som skjer, mange oppgaver som skal gjennomføres, mange man skal samarbeide med til forskjellige tider, delta på møter og lignende. Mange opplever at man arbeider under tidspress i dagens skoler. Dette observerte jeg fort at også hverdagen til skolebibliotekaren var preget av. Hun deltok blant annet på teammøter, nettverksmøter, møter med folkebibliotekar og bydelsbibliotekar, samt mye mer.

Hun beskrev hvor mye arbeid det var å for eksempel få utarbeidet timeplanen (se vedlegg nr.5) i forhold til når hver klasse på skolen skulle komme på skolebiblioteket. Denne hadde hun arbeidet med allerede før skoleåret hadde begynt. Hun fortalte meg at dette var en vanskelig og tidkrevende jobb, men den dyktige skolebibliotekaren fikk kabalen til å gå opp til slutt.

I prinsippet har jeg gjennomgående vært en ikke-deltagende observatør, men jeg har noen ganger gått vekk fra den rollen og vært litt deltagende. Or at min forskning ikke skulle føles som en byrde eller en ”enveiskjøring” for informanten min, tilbød jeg meg å hjelpe til når det var fritimer på skolebiblioteket eller etter at bibliotekstimene var ferdige for dagen, med å registrere bøker og laminere nye bøker. Hvis det var klasser som kom uten lærer eller med bare en assistent, hjalp jeg noen ganger til mot slutten av bibliotekstimene. Da satt jeg ved datamaskinen og registrerte utlån. Dette ble tatt positivt i mot av både skolebibliotekaren og rektoren ved skolen:

” (...)ja, vi strekker oss veldig langt og nå blir jeg veldig skrytende, men vi tenker at kan vi bidra til at våre tanker og erfaringer blir oppfattet som viktige for andre: Så flott, da gjør vi det! Men lærerne ble litt slitne av studenter som dukka innom, også skjedde det ingenting liksom, de skulle skrive en rapport, så vi ga og ga og ga, og fikk veldig lite tilbake. Derfor så ble avklaringen om hva studentene skal bidra med, og ikke bare få, viktig. Jeg synes det var topp når jeg kom inn her om dagen, og så plutselig så jeg du satt der. Da tenkte jeg hvem er ”detta”, også satt du der og holdt på med bøker! Utrolig bra!”

Mellom skole-timer, ved i korte pauser eller ved avbrekk hvis en klasse ikke dukket opp av forskjellige grunner, fikk jeg en mer én-til-én kontakt med skolebibliotekaren. Jeg stilte henne spørsmål dersom noe var uklart for meg eller jeg lurte på noe. I tillegg diskuterte vi også litt rundt observasjonene mine. Hun stilte meg spørsmål om hva jeg syntes, og jeg gav henne evt. tilbakemeldinger på hva man evt. kunne jobbe mer med, forandre eller diskutere mer med lærerne om.

3.5. Intervju

Et intervju er en samtale som har en struktur og en hensikt. Det går utover den spontane utveksling av synspunkter som forekommer i dagligdagse samtaler. Et forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige partnere, fordi det er forskeren som definerer og

kontrollerer situasjonen. Forskeren introduserer temaet for intervjuet, og følger opp med kritiske følgespørsmål. En form for intervju innen kvalitativ forskning er semistrukturert intervju. Det blir definert som et intervju med hensikt om å oppnå beskrivelser av livsverdenen til intervjuobjektet for å tolke betydningen av det beskrevne fenomenet (Kvale og Birkmann, 2009).

Under feltarbeid gjorde jeg to intervjuer. Ett intervju med skolebibliotekaren og ett intervju med rektor ved Trollskogen. Begge intervjuene holdt jeg sammen med min medstudent og forskerkollega fra MMM- prosjektet (Holm Bakke 2011, under utgivelse). Vi valgte å gjøre dette fordi det var tidssparende for oss og for informantene våre. Vi hadde en del felles spørsmål, men også noen individuelle som gav oss informasjon om vår spesifikke problemstilling.

Ved å holde intervjuene sammen økte dessuten validiteten av intervjuene, samt som vi hjalp hverandre med oppfølgingsspørsmål som kunne være nyttig i begge sine oppgaver. Vi laget en felles intervjuguide med generelle spørsmål som begge ønsket svar på, deretter laget vi hver våre spørsmål som omhandlet våre problemstillinger. Intervjuguiden (vedlegg nr.1 og 2) var strukturert, og var en god hjelp for oss i forhold til å holde den røde tråden gjennom intervjuene. Skolebibliotekaren fikk intervjuguiden tilsendt på e-post i forkant av intervjuet, det fikk derimot ikke rektor. Under intervjuene delte vi på rollen som intervjuer, samarbeidet om å stille spørsmål og hadde en god kjemi oss imellom under begge intervjuene. Til tross for at intervjuguiden var svært strukturert, ble ikke intervjuene strukturerte, men semistrukturerte.

Vi hadde også en god kjemi med informantene og intervjuene forløp mer som en samtale enn et strukturert intervju. I vårt tilfelle fungerte det å blande intervju metodene. Det hjalp oss til å få et åpen, trygg og naturlig samtalestruktur på intervjuet. Den strukturerte intervjuguiden hjalp oss til å holde fokus på det som var relevant for våre oppgaver.

”(...) semi- structured is neither an open every day conversation nor a closed questionnaire. It is conducted according to an interview guide that focuses on certain themes and that may include suggested questions” (Kvale og Birkmann 2009, s.27).

Informantene våre gav oss mye nyttig informasjon. I etterkant av intervjuene reflekterte jeg og min forsker kollega sammen over intervjuene. Gjennom det ene intervjuet fikk vi mer informasjon om det formelle rundt skolebiblioteket, om visjonen og prosessen. Samtidig fikk vi et grundigere innblikk av skolen, dens verdier og historie. Som forsker konsentrer man seg ofte bare om det som er av nytteverdi for ens problemstilling, men ved å få innsikt i hvordan

skolen har utviklet seg gjennom årene, gav det oss en mulighet til å forstå konteksten av arbeidet bedre. Det andre intervjuet handlet mer om det praktiske arbeidet på skolebiblioteket, noe som var nyttig for oss begge å få med.

”the qualitative research interview attempts to understand the world from the subjects' points of view, to unfold the meaning of their experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations” (Kvale og Birkmann 2009, s.1)

Til tross for at vi som forskere hadde jobbet med samme utgangspunkt og laget intervjuguidene på samme måte for begge intervjuene, ble intervjuene i praksis like forskjellige som natt og dag. Intervjuet med rektor var fult av følelser, tårer, en intens kjærlighet for det flerkulturelle og ikke minst for Trollskogen skole. Det varte dobbelt så lenge som det andre, samt som det var et vidt spekter av personlige fortellinger som farget det teoretiske bildet rundt praksisen som skjer ved Trollskogen skole. Når vi var ferdige med intervjuet, to og en halv time etter at vi startet, var vi begge overveldet. Vi hadde aldri opplevd lignende, og det var langt over våre forventninger. En så engasjert rektor med en sånn lidenskap for sin jobb, hadde ingen av oss noen gang opplevd. Se punkt 3.7. om analysen.

”The research interview is based on the conversations of daily life and is a professional conversation; it is an inter- view, where knowledge is constructed in the inter- action between the interviewer and the interviewee. An interview is literally an *inter view*, an inter- change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest” (Kvale og Birkmann 2009, s.2).

3.6. Observasjon

En åpenbar løsning for å svare på min problemstilling er å observere Camilla i arbeid på skolebiblioteket. ”I vitenskapelig sammenheng innebærer observatørrollen at forskere forsøker å forstå og beskrive dagligdagse hendelser og handlinger så grundig som mulig” (Johannesen m.fl. 2010,s.117). Det er gjennom observasjon jeg som observatør får mulighet til å forstå betydningen av kontekstuelle faktorer og få med meg det som virkelig skjer. Videre er det også lettere å notere ned ting som man siden evt kan be sine informanter om å utdype i et intervju (Bryman 2006). I min oppgave er det viktigste leddet å observere arbeidet Camilla gjør på skolebiblioteket. Den første uken jeg var i feltet valgte jeg å holde meg litt i bakgrunnen og være en ikke-deltakende observatør. Jeg valgte å gjøre dette for å kartlegge litt

av situasjonen jeg kom til på skolebiblioteket, siden den var noe annet enn den jeg hadde forestilt meg. Dessuten ønsket jeg at Camilla skulle bli vant til min tilstedeværelse.

De første dagene noterte jeg alt jeg observerte av aktivitet på skolebiblioteket. Dette hjalp meg til å finne flere interessante observasjonsmomenter (vedlegg nr. 3) som var relevante for min problemstilling. Etter som jeg ble mer sikker i min rolle som observatør, forholdt jeg meg mer til observasjonsmomentene, isteden for å skrive ned alt jeg så fra A til Å.

Observasjonsmomentene mine forandret seg etter som problemstillingen min forandret seg, men noen av de endelige observasjonsmomentene mine var blant annet:

- Hvordan brukes skolebiblioteket?
- Hvilke regler og rutiner er det for skolebiblioteksrommet?
- Hvordan skjer litteraturformidlingen?
- Hvordan er rollen til Camilla som skolebibliotekar og litteraturformidler?
- Hvordan fungerer ”elevbibliotekarene”?

Det er mange positive sider ved å drive med observasjon. Man får med seg informasjon som man ikke får på ved hjelp av intervjuer. Informantene nevner kanskje ikke visse ting fordi de tar det for gitt eller at det er såpass selvsagt for dem at de glemmer å nevne viktig informasjon (Johannesen m.fl. 2010). Man får lettere tilgang til ”skjulte aktiviteter”: Temaer som informantene ikke liker å snakke om kan man for eksempel lettere lære om ved observasjon. Likeledes er man for eksempel bedre egnet til å se gjennom andres øyne, samtidig som man får et fotfeste i det aktuelle samfunnet som gjør at man er bedre i stand til å sette seg inn i deres situasjon. Man lærer på en måte ”språket” til de man forsker på, slik at man på en bedre måte forstår en kultur fullt ut (Bryman, 2008). Til tross for at jeg har allmennlærerutdanning fra før, og allerede kjente til en del fagtermer som ble brukt på skolen, var det fortsatt viktig å få et innblikk i dette ”språket” for å få med meg praksisen på skolebiblioteket. Ved å kjenne til konteksten Camilla arbeider og ”lever” i, blir jeg i stand til å beskrive situasjonen til slik den er. Likeledes blir man indirekte en del av andres naturlige miljø, som gjør at man får tilgang til ting slik som de egentlig er.

Som nevnt tidligere, skiftet jeg problemstilling etter at jeg kom til Trollskogen. Videre måtte jeg også begrense oppgavens omfang og observasjonsområdet. Observasjon var et viktig og ikke minst nyttig verktøy i den prosessen. Man har større sjanse for å komme over og finne ut av ting som ikke var planlagt å forske på når man observerer.

Mens mitt hovedarbeid har gått ut på å observere arbeidsoppgavene til Camilla på skolebiblioteket, er det dessverre slik at ikke alt kan observeres. Noen ting må man rett og slett spørre informanten sin om. Camilla var min *døråpner*. Dette er en metafor som brukes om mennesker som kontrollerer informasjon, og som kan gi formell eller uformell tilgang til ”settingen”. Det vil si til situasjoner og deltakere som forskeren kan hente informasjon i eller fra ved hjelp av intervju eller observasjon som metode (Johannesen m.fl. 2010). Etter å ha observert og samtalen med Camilla om skolebibliotekets utvikling, skjønte jeg fort at jeg trengte å få mer formell informasjon rundt oppbyggingen av skolebiblioteket. Min døråpner ledet meg dermed inn på tanken om å intervju rektor ved skolen.

Mennesker som blir observert kan oppføre seg annerledes når de *vet* at de blir observert. Det at noen som observerer deg hele tiden kan gjøre at situasjonen fortoner seg annerledes enn den ville gjort uten at en forsker var tilstede og observert (Johannesen m.fl. 2010). Det som er paradoksalt her er at et feltarbeid varer som regel over en lengre periode, så det er begrenset hvor lenge en informant orker og klarer å være noe han/hun ikke er. Jeg opplevde derimot ikke dette. Det var ofte slik at Camilla glemte at jeg satt i bakgrunn og observert. Hun var såpass sikker i sin rolle at hun ikke trengte å være noe hun ikke var. Elevene la heller ikke merke til at det var en ekstra person på skolebiblioteket før jeg var inne i nesten den tredje uken av feltarbeidet. Om dette var fordi jeg var flink til å være diskret eller om det hadde med at elevene var oppslukt av bøker på skolebiblioteket, er jeg usikker på. Men jeg tror (og håper) at det har noe med det sistnevnte å gjøre. Mot slutten av felttiden, når elevene ble mer vant til at jeg var der, trodde mange av de yngre elevene at jeg var hjelperen til Camilla. De øvrige lærerne og assistentene som kom med klassene sine, sendte meg som regel et smil eller et hilsende blick. De gav meg heller ikke noen grunn til å tro over at de utgav seg annerledes enn det de var.

Johannesen m.fl. hevder i sin bok *”Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode”* at

”I løpet av et forskningsprosjekt kan forskeren i den del tilfeller ha ulike roller. Dette er spesielt aktuelt når observasjonen foregår åpent. (...) ikke uvanlig at forskeren varierer sitt engasjement fra å være observerende deltaker til tilstedeværende observatør” (Johannesen m. fl 2010:128)

Til tross for at jeg var en ikke-deltakende observatør mesteparten av tiden under feltarbeidet, er åpenhet ovenfor dem som studeres viktig å nevne. Alle elevene, lærerne, assistentene og Camilla som befant seg i feltet visste at jeg observert dem og hadde kjennskap til min studie.

3.7. Analyse

”Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må fortolkes” (Johanessen m. fl 2010:162). Mitt datamateriale består av notater basert på intervju og observasjoner. Når jeg har anvendt mitt datamateriale har jeg hatt mine ”forsker-briller” på: Jeg har prøvd å sette mine fordommer til side og formidle skolebibliotekarens arbeidsoppgaver på en deskriptiv måte.

Jeg startet med å transkribere intervjuene jeg hadde gjort. Dette var en tidkrevende jobb, men samtidig en svært nyttig jobb. ”(...) transcription is an interpretative process, where differences between oral speech and written texts give rise to a series of practical and principal issues” (Kvale 2007, s.92). Transkriberingen gjorde det lettere å analysere intervjuene, og det ble mye klarere sammenhenger mellom intervjuguiden og hva informantene svarte. Jeg ordnet analysen i kategorier etter hva rektor sa om skolebibliotekets utvikling, samt om skolebibliotekarens arbeidsoppgaver på et administrativt nivå. Deretter laget jeg en lignende kategori ut ifra informasjonen skolebibliotekaren gav om sine pedagogiske arbeidsoppgaver og hvordan hun beskrev sin rolle. Etter å ha gått i dybden av materialet, dannet jeg meg underkategorier for å fremheve omfanget av alle arbeidsoppgavene og for å presisere informantenes egne tilnærminger.

I forhold til observasjonsarbeidet, hadde jeg flere titalls sider med observasjonsnotater etter feltarbeidet. Jeg startet med å plassere notatene under mine observasjonsmomenter. Etter hvert som jeg befant meg ute i feltet, ble observasjonsmomentene jeg hadde satt opp, mer og mer innarbeidet. De to siste ukene fulgte jeg ikke disse slavisk, slik som jeg hadde gjort i starten av perioden. Dermed var det nyttig å gå tilbake til utgangspunktet og plassere samt filtrere alle notatene i kategorier som var konkret nyttig for min problemstilling. Ved hjelp av forskningsspørsmålene mine delte jeg datamaterialet inn i to: 1) Skolebibliotekarens arbeidsoppgaver på et administrativt nivå; 2) Skolebibliotekarens pedagogiske og praktiske arbeidsoppgaver. Under hver av disse hovedkategoriene dannet jeg meg underkategorier, eksempelvis: Bibliotekstimene, elevbibliotekarer, tverrfaglighet, samarbeid. Dette er utdypet under punkt 4.4.

Intervjuene gav meg mest informasjon til å besvare det første forskningsspørsmålet mitt, mens observasjonsnotatene gav meg informasjon om de praktiske og pedagogiske arbeidsoppgavene til Camilla. I kapittel 4 presenterer jeg resultater av intervjuene og observasjonene. Hoveddelen av datamaterialet er samlet om observasjon av

skolebibliotekarens arbeidsoppgaver.

3.8. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om dataens pålitelighet, relevans og gyldighet. Data er ikke selve virkeligheten, men representasjoner av den. Et viktig spørsmål blir dermed om hvor godt, eller relevant, dataene representerer fenomenet. I forskningslitteraturen brukes begrepene validitet og reliabilitet. Validitet kommer av det engelske ordet ”*validity*” og betyr gyldighet (Johanessen m. fl 2010).

Validitet forutsetter reliabilitet. Reliabilitet blir definert som pålitelighet av Kvale (2007). Pålitelighet gjelder overensstemmelse mellom forskningsspørsmålene og forskningsresultatene som blir presentert. Generalisering er også et begrep som nevnes i forbindelse med validitet. Det handler om funnene er reproduserbare på andre tider av andre forskere (Kvale 2007).

”Validity refers in ordinary language to the truth, the correctness and the strenght of a statement” (Kvale 2007, s.122). Gyldighet innen samfunnsvitenskapen gjelder dersom spørsmålene undersøker hva det utgir seg for å undersøke. Validitet og reliabilitet har blitt mye diskutert innenfor kvalitativ metode. Noen hevder at forskeren bør ta hensyn til begrepene mens han eller hun utformer, analyserer og bedømmer studiet sitt. Andre hevder at reliabilitet og validitet ikke tilhører kvalitative metode siden forskningsmetoden tilsier at forståelsen står i sentrum og da finnes det ingen ”rett” eller ”sann” forståelse, bare individuell forståelse. Forskerens diskurs kommer mer i sentrum, da noe som kan være pålitelig for én forsker, ikke er pålitelig for en annen. Siden kvalitativ forskning ikke gir resultater i tall, gjelder det å bruke skjønn (Bryman, 2008). Kvale (2007) ”(...) validity pertains to the degree that a method investigates what it is intended to investigate, to ”the extent to which our observations indeed reflect the phenomena or variables of interest to us” “ (Kvale 2007, s. 122). Med denne åpne begrepsoppfatningen mener Kvale at kvalitativ forskning kan lede til gyldige samfunnsvitenskapelig kunnskap.

Gjennom hele feltarbeidet var Camilla veldig behjelpelig og engasjert i mitt arbeid. I begynnelsen av feltarbeidet var vi begge litt i tvil om hvordan vi skulle forholde oss til hverandre. Dette ble utløst på bakgrunn av en utydelig problemstilling og fordi Camilla aldri

hadde vært en informant før. Men med en gang jeg fikk revidert problemstillingen og vi begge ble mer trygge på våre roller, vokste det fort frem en åpen tone mellom oss. Denne åpne tonen gjorde det lett for meg å dele mine refleksjoner med henne samt stille avklarende spørsmål dersom jeg hadde noen.

Etter endt feltarbeid sendte jeg Camilla mine feltnotater, samt transkribert intervju med henne. Ved å sende Camilla alt råmaterialet mitt, fikk hun en mulighet til å eventuelt tilføye noe eller gi meg tilbakemelding på noe hun ønsket å endre. Hun fikk noen uker til å se på materialet, før jeg fikk en bekreftende tilbakemelding fra henne. På denne måten ble tillitsforholdet mellom oss opprettholdt, samtidig som jeg fikk en bekreftelse på validiteten av mine oppfatninger. Jeg valgte ikke å sende inn noe materiale til rektor, da han ikke var min hovedinformant slik som Camilla.

Likeledes sendte jeg Camilla hele empiri delen av avhandlingen som i hovedsak omhandlet henne, i slutten av mars. Ut ifra råmaterialet var det ikkelett verken for henne eller meg å antyde hvordan sluttresultatet skulle bli. Denne gangen fikk hun en tidsfrist på seks dager på å lese igjennom og komme med tilbakemeldinger. Jeg valgte å sende mitt materiale til Camilla fordi jeg ønsket at hun skulle få se alle mine notater, da jeg observerte henne på et svært nært hold i en utviklingsprosess av hennes arbeidsoppgaver i en funksjon som skolebibliotekar. Dette visste jeg at var en ny rolle for henne. Samtidig synes jeg at der er etisk riktig å la informanten se hvordan resultatet ble. Ved å få bekreftelse på mine funn fra min informant, fikk jeg avdekket eventuelle fordommer jeg hadde samtidig som det også økte validiteten og reliabiliteten på arbeidet mitt.

I avhandlingen har jeg anonymisert skolen og hovedinformanten min. Som forsker kan man likevel komme i en situasjon hvor det er noen ting man kanskje kunne observert, men som det er etisk kontroversielt å formidle i en avhandling. Under mitt feltarbeid ved Trollskogen skole har jeg ikke opplevd etiske dilemmaer.

4. SKOLEBIBLIOTEKARENS ARBEIDSOPPGAVER

4.1. Innledning

I denne delen av avhandlingen presenterer jeg resultater fra undersøkelsene om å utvikle et skolebibliotek i en flerkulturell skole. I den første delen redegjør jeg for hvordan ledelsen ved skolen og skolebibliotekaren tar for seg de administrative oppgavene rundt arbeidet til skolebibliotekaren. Deretter tar jeg for meg arbeidet som skolebibliotekaren driver med på skolebiblioteket. Underveis drøfter jeg funnene i lys av det teoretiske grunnlaget jeg har lagt fram i kapittelet om teori, og i forhold til min problemstilling; ”*Hvordan utvikle et skolebibliotek i en flerkulturell skole?*” og mine to forskerspørsmål.

1. Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver?
2. Hvordan arbeider skolebibliotekaren med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket ved Trollskogen skole?

Jeg har valgt å legge empirien frem i denne rekkefølgen slik at det en naturlig kronologisk gang i beskrivelsen av arbeidet til skolebibliotekaren med å utvikle skolebiblioteket, samt for å opprettholde strukturen i avhandlingen.

Mine funn bygger i alt på 2 intervjuer og 15 dager med observasjon. Jeg har gitt et pseudonym til skolebibliotekaren, men ikke til noen andre av dem jeg henviser til i oppgaven. Jeg var ute i feltet i fem uker, og etter endt feltarbeid hadde jeg mye råmateriale å ta tak i.

Camilla har jobbet på Trollskogen i 12 år og er adjunkt med norsk som fag. Hun har ingen formell kompetanse i forhold til å være skolebibliotekar, men har som tidligere fortalt deltatt på kurs om skolebibliotekarfunksjonen arrangert av Universitetet i Agder. Samtidig har hun en stor personlig interesse for litteratur og bøker. Etter at hun begynte å arbeide 50 % som skolebibliotekar skoleåret 2009/ 2010, deltok hun på kurs noen i Drammen og i Buskerud.

Hovedoppgaven til Camilla er å være sammen med klasser på skolebiblioteket, og drive litteraturbasert undervisning samt veilede i forhold til lesing. Det er mange arbeidsoppgaver knyttet til å være skolebibliotekar som kommer i tillegg til hovedoppgaven hennes.

Eksempelvis har hun ansvar for innkjøp av bøker, registrere bøker og lage systemer som

timeplaner og planer for bruken av skolebiblioteket. Hun utarbeider også en årsplan for hvordan skolebiblioteket på Trollskogen skole skal brukes og hvilke begivenheter som skal finne sted der i løpet av skoleåret. Her kommer det tydelig frem at en del av hennes arbeidsoppgaver også foregår på det planmessige nivå. For å ha et godt fungerende og ressurssterkt skolebibliotek som er en arena for *alle* på Trollskogen skole, både elever og lærere, er Camilla sine arbeidsoppgaver svært viktige. Dette fordrer for eksempel mye planlegging sammen med ledelsen og ikke minst samarbeid med lærerne ved skolen. Med lærerne samarbeider hun for eksempel om timeplaner, bokkasser osv. I tillegg så samarbeider Camilla med de flerspråklige lærerne på skolen om litteraturbasert undervisning på elevenes morsmål og er med på jevnlig pedagogiske nettverksmøter med dem (se Holm Bakke 2011, under utgivelse). Camilla har også kontakt med andre utenforstående. Hun er eksempelvis med på foreldremøter for å informere om skolebiblioteket og deltar på bokkaféer på kveldstid med elever og deres foreldre. Videre er hun kommunikasjonsleddet mellom bydelsbibliotekaren og folkebibliotekarene, og samarbeider blant annet med dem om tverrfaglig fagopplegg og elevbibliotekarenes opplæring.

Før MMM- prosjektet var det lite pedagogisk fokus på skolebiblioteket som læringsarena ved Trollskogen skole (Mahmoud, 2009). Men som nevnt tidligere fikk skolens ledelse et annet syn på hvor viktig det var å ha et godt utviklet og bemannet skolebibliotek gjennom MMM-prosjektet. Rektor utlyste en 50 % stilling som skolebibliotekar for skoleåret 2008-2009. Stillingen ble utlyst internt ved skolen. I utlysningen ble søkerne bedt om å lage en skisse for hvordan de ville arbeide som skolebibliotekar. Det var mange søkere, men Camilla, som jobbet som lærer ved skolen, fikk jobben. Hun hadde vært med i MMM- prosjektet fra oppstarten høsten 2007. Etter hvert som ledelsen fant ut av det store omfanget av arbeidet med å utvikle skolebiblioteket, ble stillingen til Camilla utvidet til 100 % skoleåret 2010-2011. Ved at Camilla kjente godt til skolen, ledelsen, personalet og elevene, hadde hun en stor fordel som en forandringsagent sammenliknet med en som evt. hadde kommet utenfra.

4.2. Rektors rolle

Da Camilla startet i jobben, ønsket hun et bibliotek som elevene var med på å drifte, samt at lærerne skulle bli aktive og bruke biblioteket mer i det pedagogiske arbeidet. Under intervjuet fortalte rektor at skolebibliotekaren var skolens største "bokagent". Han sa at han stoler

100 % på henne og vet at skolebiblioteket er i gode hender. Camilla fikk frie tøyler fra ledelsen ved skolen rundt arbeidet med å utvikle et velfungerende skolebibliotek som læringsarena for alle elevene ved skolen. I intervjuet med rektor forklarte han hvordan teamorganiseringen på Trollskogen er. På en måte er hvert team ”en stat i staten”. Skolen har erfart flere positive side med en slik ordning enn negative, og fortsetter dermed å følge dette. På våren hvert skoleår får hvert team et lite hefte av rektor som beskriver hvilke folk som er på teamet, hvilke ressurser de har og hvilke oppgaver som skal løses. Deretter er det opp til teamene selv å forvalte de midlene de har på en best mulig måte i forhold til de utfordringene de har. Rektoren mener at eierforholdet blir større ved å gå fram på en slik måte, enn dersom han skulle styre alt. Det er sjeldent slik at det som blir planlagt i mai, fungerer et helt år i en skolesammenheng. Elever flytter og nye kommer. Ved hjelp av teammetoden blir det lettere for lærerne å ta hånd om utfordringene selv, enn at rektor kommer utenfra og skal endre og mene sitt.

Forskning viser at støtte fra rektorer er kritisk i utvikling av skolebibliotek. Dette bunner ut i at rektorene støtter pedagoger som får tittelen som skolebibliotekar, og gir dem fleksibilitet. Mange rektorer er hemmet i sin støtte til skolens bibliotek på grunn av mangel på kunnskap om styring og funksjonen av skolebiblioteket (Oberg, 2009). Oberg henviser til forskning gjort av Church. Church fant ut at rektorer lærte om skolebibliotekets ressurser og omfang av læreren som ble tildelt rollen som skolebibliotekar. Funnene til Church viste også at rektorer forventet at lærer- bibliotekarene skal ta hovedansvaret for å initiere samarbeid på både et individuelt lærernivå og på et skolenivå (Oberg, 2009). De funnene som Oberg viser til i sin artikkel, var ikke tilfelle ved Trollskogen skole: Trollskogens rektor henviste til mye forskning som er gjort rundt funksjonell trosspråkighet samt tilpasset opplæring. Rektoren hadde av egen interesse satt seg inn i omfanget av å utvikle et skolebibliotek ved skolen, før utviklingen startet med hjelp av MMM- prosjektet.

Rektor beskriver Camilla som ”et funn”, og bruker positive adjektiv som kreativ, strukturert, pålitelig og tillitsfull når han omtaler henne. Han har forklart henne at hans drøm er at hun i minst mulig grad gjemmer seg bak administrasjonsrollen som tilhører en skolebibliotekar. Derimot ønsker han at hun kommer seg mer ut av selve skolebiblioteksrommet og er synlig som skolens fremste bokagent. Hennes jobb omfatter også å skape leselyst og nysgjerrighet, slik at elevene strømmer til skolebiblioteket. For at dette skal være mulig, har rektor tenkt ut to grep som skal gjøre jobben til Camilla enklere. Det ene er elevbibliotekar. Skolen ønsker

at eleven skal få et eierforhold til skolebiblioteket, siden det i hovedsak er de som skal benytte seg av det. Jeg kommer mer tilbake til dette under punkt 4.7.3. Det andre tiltaket er å involvere flere lærere i skolebiblioteksarbeidet. Det er en stor jobb å utvikle et skolebibliotek siden skolebiblioteket skal være tilgjengelig for hele skolen.

Når skolen lager arbeidsavtaler med lærerne blir det ofte noen resttimer igjen. Dette varierer fra arbeidsavtale til arbeidsavtale. Rektor ønsker derfor å forsterke skolebiblioteket med den resterende tiden noen av lærerne har. Han ønsker ikke at de skal bruke pedagogtiden sin på å sette bøker inn i hyllene og rydde på skolebiblioteket, men at de skal bruke resttimene til å bli ”mini skolebibliotekarer”. Det er umulig for én person å nå over 634 elever, og dermed trengs denne forsterkningen. ”Jo flere vi får som brenner for denne litteraturdelen, håper vi at det kan bli flere ”mini”-Camilla-er som kan spre det gode budskap” (rektor 24.09.10).

Å få i gang tiltakene rektor ønsker, fordrer mye samarbeid. Under datainnsamlingsperioden observerte jeg samarbeidet mellom lærerne og Camilla, som ofte var på et uformelt plan. Grunnen til at det er uformelt kan være mye, alt fra en hektisk skolehverdag til det at skolebiblioteket er i en etableringsfase preger samarbeidet mellom skolebibliotekaren og lærerne ved at samarbeidet dermed ikke er formulert enda. Jeg observerte en del samhandling mellom lærerne og Camilla under bibliotekstimene, men uheldigvis var jeg ikke tilstede da dette samarbeidet fant sted.

Rektor beskriver imidlertid samarbeidet mellom han og Camilla som glimrende. De diskuterer utfordringer og samarbeider om løsninger i forhold til elevbibliotekarer, lærermedvirkning, bokinnkjøp med mer. Gjennom hele intervjuet gav han uttrykk for at han stoler på det arbeidet Camilla gjør. Han forklarte at mye av det skolen har fått til i forhold til skolebiblioteket er Camillas fortjeneste. For eksempel har hun tatt kontakt med bydelsbibliotekaren og de har sammen laget en plan for hvordan klassene ved skolen skal bruke bydelsbiblioteket i 2011. Hun har også jevnlig kontakt med folkebibliotekaren. Dette har ingen av de tidligere skolebibliotekarene hatt, eller noen av lærerne initiert til. Å forankre skolebiblioteksarbeidet i et planmessig samarbeid med folkebibliotekaren og folkebiblioteket er i samsvar med forskernes intensjoner i MMM- prosjektet.

Rektor referer til Camilla som en kulturbærer for trinnene på skolen. Hun er personlig med på teammøtene, noe som rektor mener at gir større inntrykk på lærerne istedenfor et rundskriv

med informasjon. Det betyr mye for relasjonene samt for å få frem en dialog mellom lærerne og Camilla om bruken av skolebiblioteket som læringsarena. Dette ser man klare resultater av ved at timeplanen på skolebiblioteket, som er smekkfull.

4.3. Å skape en boksamling tilpasset Trollskogens elevgruppe

Gjennom opplæringen fra Universitetet i Agder, har Camilla fått en innføring i skolebibliotekets innhold, oppgaver og funksjon. Hun deltar også på jevnlige møter i regi av Universitetet i Agder, hvor årets bøker fra forskjellige forfattere blir lagt frem. Da er det fagfolk fra forskjellige forlag eller forfattere selv som forteller kort om bøkene, hva slags innhold de har og lignende. Alle som deltar på møtene får utdelt et hefte med bøker de kan velge å bestille for sitt skolebibliotek. Slik kan skolebibliotekaren velge bøker til skolebiblioteket ut ifra sine kriterier, og ut ifra den elevgruppen som er representert ved skolen. Dette synes Camilla er en flott måte å få et innblikk i hvilke bøker som er nye, hvilke som kan passe inn med temaer skolen skal jobbe med og elevsammensetningen, på. For eksempel er nynorske bøker nedprioritert ved Trollskogens skolebibliotek, mens bøker på elevenes morsmål er prioritert i høyest mulig grad. Dette har bakgrunn i at 77 % av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn og representerer til sammen 27 forskjellige land.

Camilla følger med på boknyheter gjennom tv, aviser, boklubber og andre medier. Hun hevder at det handler om å følge godt med på hva som blir utgitt gjennom hele året. Derfor bruker hun også bokkataloger og kikker mye på nettbaserte løsninger samt netthandel. Camilla bruker også mye tid i bokhandler og på biblioteker for å se på bøker. Mange elever velger bøker ut ifra utseende på boka, farger og hvor tykk den er. Illustrasjoner utenpå og inne i bøker er også viktig å ta hensyn til. Derfor er det viktig for Camilla at hun finner forskjellige bøker, som kan falle i smak hos mange.

”Min filosofi er det at de bøkene som er bra, de kan vi gjerne ha mange av, det er ikke noe vits at vi har én av hver bok når vi er så mange elever. Da er det nesten bedre å ha fem av hver bok som er veldig bra, og at de skal synes godt. Det skjønnlitterære er det som har vært enklest å forholde seg til, å få innsikt i og oversikt over, i forhold til faktabøkene. Slik jeg har erfart blir det utgitt mye mindre faktabøker enn skjønnlitterære bøker.” (Camilla 24.09.10)

Hun drar også på besøk til andre skolebibliotek, og har besøkt fem stykker. Her ser hun på hvilke bøker dette skolebiblioteket har, noe hun synes er veldig nyttig. Camilla får dermed muligheten til å snakke med andre skolebibliotekarer og diskutere med dem hva slags pedagogisk arbeid de bedriver ved sitt skolebibliotek, samt som hun kan få nye idéer og dele sine kreative idéer med andre som er i samme stilling som henne.

4.4. Skolebibliotekarens funksjoner

Camilla beskriver sin rolle som skolebibliotekar først og fremst i forhold til elevenes lesing. Det er hennes ansvar som skolebibliotekar at det er bøker tilgjengelig for barna på skolen å lese. Hun synes det er viktig å ha bøker på skolebiblioteket som er dagsaktuelle, bøker som er av elevene intresserer seg for, samt sentrale bøker for barn og unge i litteraturhistorien. Hun ønsker å ha bøker på biblioteket som er motiverende, spennende og tilpasset elevenes språklige ferdigheter.

”Det jeg tenker knyttet til den enkelte elev er at jeg i størst mulig grad kan veilede og tilrettelegge for at elevene finner bøker selv. Slik at elevene klarer å finne frem på skolebiblioteket til en bok som er motiverende for dem, og som gjør at de får lyst til å låne en bok neste gang også. Det som nesten er det viktigste er at de låner bøker de klarer å lese, som de forstår innholdet i. Slik at de forstår nok til at de kan ha en utvikling, noe som også gjør at de strekker seg litt lenger i lesingen sin og at de ikke blir stående på samme nivå hele tiden. Det gjør jeg på ulike måter. Noe som er innarbeidet på hele skolen er en tommelfingerregel som hjelper elevene med å finne en bok som er tilpasset i forhold til vanskelighetsgrad. Sånn at det ikke er for mange ord de ikke forstår i teksten, og de skal ha utbytte av den. Samtidig har jeg nå så mange timer med elevene at jeg lærer ganske mange elever å kjenne, sånn at jeg får innsikt i leseferdighetene deres ved å møte dem ukentlig. Og at de kan lese litt for meg, og at jeg kan lytte til det. Det er den direkte formen mellom meg og eleven. Også er det de indirekte, de større tingene, som det å ha litteraturbasert undervisning og det å ha fokus på bøker på andre måter” (Camilla, 24.09.10)

Camilla beskriver sin nye rolle som skolebibliotekar med positive ord. Hun setter pris på den meningsfylte oppgaven hun har, og hun beskriver dagene på skolebiblioteket som artige og meningsfylte. Det at hun er utdannet adjunkt og har jobbet som lærer ved skolen lenge, ser hun på som en stor fordel. Hun kan bruke sine erfaringer som lærer i møte med klassene, samtidig som hun knytter litteraturen og læringen sammen.

”Jeg synes det er en spennende ferd vi har startet på. Det å kunne være med å bringe frem noe nytt, som forhåpentligvis har en annen karakter og som jeg tror vil være en varig endring i forhold til leseferdigheter, så jeg synes det er en veldig positiv jobb” (Camilla 24.09.10).

4.4.1 Samarbeid og utvikling gjennom ”learning by doing and reflecting”

I Stortingsmelding nr 23⁸ som omhandler bibliotekets funksjon, står det presisert at tverrfaglighet og samarbeid mellom forskjellige institusjoner samt innad i en institusjon skal prioriteres. Dette fordres fordi biblioteket i en utdanningsinstitusjon er en faktor som utvikler og har innflytelse på informasjonskompetansen gjennom hele utdanningen. Det nevnes dermed i St.meld. nr 23 at denne informasjonskompetansen må være en integrert del av studieløpet til elevene i alle fag. Ved Trollskogen skole kan skolebibliotekets ressurser på en enkel måte innlemmes i en tverrfaglig sammenheng. I de faste bibliotekstimene klassene har hver uke på skolebiblioteket, skal det jobbes med noe av det samme som i klasserommet. I en slik situasjon blir Camillas rolle å finne referansepunkter til det som elevene har lært om i klasserommet. Eksempelvis kan hun fortelle eller lese om tematikken, være en igangsetter og ha noen begivenheter på skolebiblioteket i forhold til temaarbeid som forskjellige trinn eller hele skolen er en del av - for eksempel temaarbeidet rundt ”Den magiske kappen” som handler om islamsk kunst, som ble gjennomført på hele skolen høsten 2010. I den perioden skal elevene lære om og drive med mosaikk i kunst og håndverk-timene, lage mat fra muslimske land i mat og helse, og lære om islamsk litteratur i norsk.

Et slik litteraturbasert temaarbeid, hvor skolebiblioteket blir aktivt brukt og integrert i flere fag, er noe skolen og Camilla ønsker å videreutvikle. Dette fordrer mye planlegging og tett samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar, samt mye tid. Dette er ikke alltid like lett. Den største utfordringen, hevder Camilla, er å bruke tiden best mulig. Tid er en manko i en skolehverdag, og Trollskogen er en stor skole. Dette tyder på at skolebibliotekaren må skape et samarbeid med mange og svært forskjellige lærere. Til tross for utfordringene, mener Camilla at hennes arbeid som skolebibliotekar blir tatt godt imot av både lærerne og ledelsen ved skolen. Camilla mener at skolen må se dette året i et større perspektiv. Det er mye nytt for

⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-23-2008-2009-.html?id=555516>

både henne og de andre ved skolen, derfor kan man ikke regne med å få alle brikkene til å falle på plass med én gang.

Camilla sammenligner arbeidet på skolebiblioteket med prosessorientert arbeid, og mener det er viktig å stoppe opp underveis, ta med seg de erfaringene skolen har gjort, evaluere og se om skolen er på rett vei. Camilla støtter seg dermed til prinsippet til John Dewey, "learning by doing and reflecting" (Imsen 2006), som i dette tilfellet blir tilpasset arbeidet med skolebiblioteket ved Trollskogen skole.

Forskerne i MMM- prosjektet har introdusert figuren under som et arbeidsredskap for lærere. Den kan også brukes ved utvikling og evaluering av arbeidet ved skolebiblioteket.

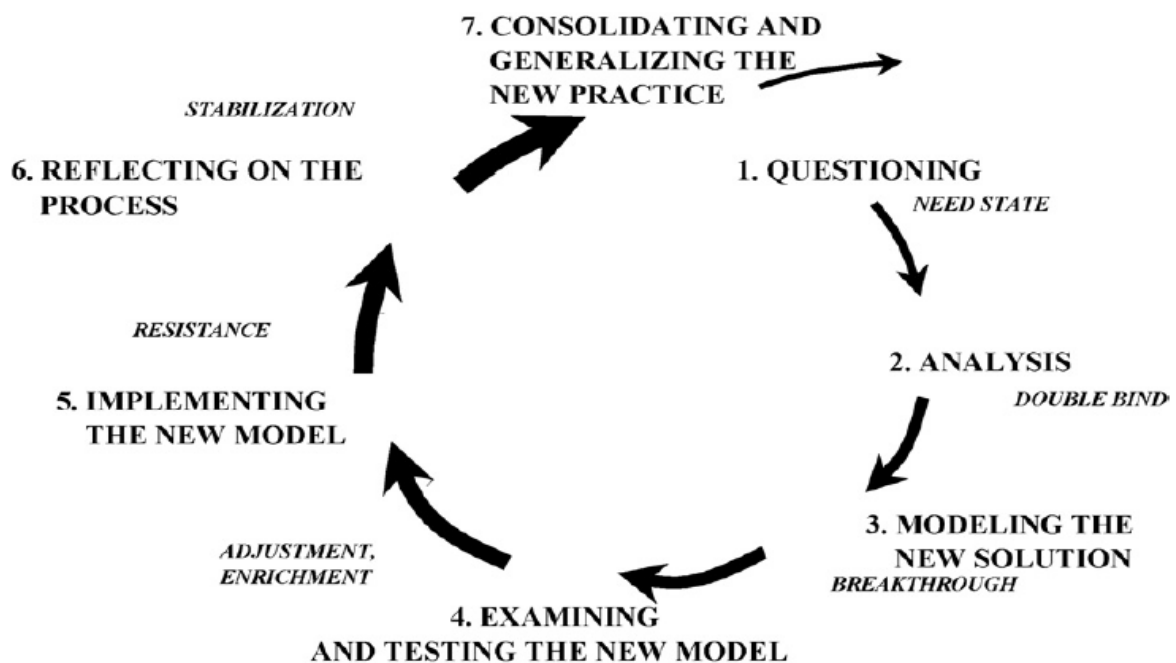


Fig. 1: Sequence of learning actions in an expansive learning cycle (Engeström & Samino, 2010:8).

4.5. Bruken av skolebiblioteket som en differensiert læringsarena

Lesing handler om utvikling, og utvikling er det Trollskogen ønsker. De ønsker å utvikle skolebiblioteket, skape leselyst og forbedre ordforrådet til elevene sine ved hjelp av bøker og lesing. Det er stor forskjell på hvor langt de forskjellige elevene har kommet i leseutviklingen.

Bøkene på skolebiblioteket har variert vanskelighetsgrad og innhold. Det finnes noe som kan treffe alle. En lærebok derimot, har ikke samme potensiale. Det er en bok med samme innhold for alle i klassen og dermed lite tilpasset enkelt elever. På Trollskogens skolebibliotek kan eleven selv velge bøker ut ifra interesse, språk og vanskelighetsgrad. Dette er med på å øke leselysten, samtidig som elevene opplever mestring og utvikler ferdighetene sine ved at de finner bøker de klarer å lese.

I følge læreplanen Kunnskapsløftet 2006 skal skolene tilpasse undervisningen sin:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare for fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klassen. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. (...) En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges (...) Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst” (Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006, s.9).

Skolepersonell er lovpålagt å gi elevene tilpasset opplæring samt mulighet til å arbeide med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Dette er ingen enkel jobb for lærere da det er flere hindringer som kommer i veien. Eksempelvis blir mangfoldet i skolen møtt med standardiserte krav til kvalifikasjoner og normer av skoler og utdanningsinstitusjoner. Diskrepans som eksisterer mellom de pedagogiske krav og kapasiteten til enkelte elever kan skyldes flere faktorer: Forskjeller i kulturell kapital mellom skolen og hjemmet, forskjellene mellom språket til instruksjonene i skolen og elevens morsmål, eller barnets individuelle kognitive evner, for å nevne noen. Lærere forventes likevel å møte alle barn ved didaktiske tiltak, differensiering og tilpasning av innhold til det enkelte barns behov (Pihl 2009b). Dette er ingen enkel jobb når man som lærer ofte har en klasse med 25-30 elever alene, og tilpasset opplæring er forventet i alle skolefag. Skolebiblioteket er dermed en usedvanlig differensiert læringsarena. På et vis er skolebiblioteket en arena som gjør jobben til lærerne enklere. Innholdet i skolebibliotekets ressurser er variert med henhold til tematikk, sjanger, språk samt vanskelighetsgrad. Når læreren har tilpasset læringsmaterialet, er det også lettere for en lærer å fungere som et ”stillas” i elevenes utvikling av læring. ”Stillas” er sentralt innenfor i LK06. Begrepet *den nærmeste utviklingszone* og *stillas-bygging*, som tidligere utdypet, har inngått i skolens pedagogiske tenking i mange år (Imsen 2006).

I løpet av perioden jeg tilbrakte på skolebiblioteket observerte jeg en stor glede blant elevene når de er på biblioteket. Det at det er et nytt og alternativt sted utenfor klasseromsrammene gjør nok at det er lettere for skolebibliotekaren å drive fram et arbeid der. Det er lett å samle alle elevene, engasjere, motivere og lede dem. Man ser godt at både store og små koser seg på skolebiblioteket. Elevene får lov til å prate seg i mellom, men da skal bokprat være i fokus. Dette er Camilla veldig streng på, og jobber systematisk med å innarbeide faste rutiner på skolebiblioteket: Hvordan man oppfører seg, hvordan man behandler bøkene og rommet i seg selv, samt ro og orden. Tidligere har det vært slik at elevene kom på skolebiblioteket uten at det var noen styrende skolebibliotekar der.

Nå er det derimot annerledes. Når klasser kommer til skolebiblioteket starter det alltid med at Camilla møter elevene i døra på skolebiblioteket. Elevene kommer inn i gangen utenfor skolebiblioteket, og må først ta av seg skoene og sette dem pent på en rekke. Deretter stiller alle opp to og to foran inngangsdøren. Ingen får komme inn før Camilla ser at de står pent og stille, hun gir så beskjed om hvor de skal sette seg og ønsker dem velkommen inn.

Som observert går de fleste elevene inn og setter seg på puffene Camilla har satt i en ring før klassene ankommer. Ringen, eller samlingsstedet, finner sted mellom noen bokhyller, med fargerike puffer. Camilla jobber bevisst med rutinene slik at alle skal forstå hvordan man oppfører seg og behandler skolebiblioteket. Elevene viser respekt og lytter til det Camilla har å si. Da jeg observerte var det spennende å se hvor mye respekt elevene hadde for det Camilla hadde å si. Ingen henvendte seg til læreren, assistenten eller vikaren som de kom med. Lærerne abdiserte også ofte fra sin rolle som autoritet, og Camilla var autoriteten på skolebiblioteket.

Skolen fikk som nevnt 100.000 kr til oppussing og 75.000 kr til innkjøp av bøker til skolebiblioteket i 2009. Trollskogen skole har aldri hatt et slik utviklet skolebibliotek før, og dermed er det en viktig del av Camilla sitt arbeid å forklare elevene og lærerne ved skolen hvordan man skal bevare et slikt rom, slik at generasjonene som kommer kan nyte like godt av det slik som den aktuelle gjør nå. Derfor er Camilla streng på regler og rutiner, og i denne startperioden mener hun at det er viktig at de blir innarbeidet godt. De første ukene jeg var tilstede, forklarte hun ofte elevene hvor viktig det var at alle oppførte seg pent på skolebiblioteket. Rommet inneholder mange dyrebare ting som eksempelvis kostbare og nye

bøker, datamaskiner, smartboard, puffer, roterende stoler samt andre møbler og innredninger som det er blitt brukt mye penger på. Samtidig forklarte Camilla elevene hvordan de skal oppføre seg i forhold til at man skal bruke innstemme, ikke storme inn eller løpe rundt i rommet, og holde rommet generelt ryddig. Skolebiblioteket et annet rom og har annen struktur enn et vanlig klasserom på grunn av sin størrelse og innhold av ressurser. Dermed oppfører man seg også annerledes i et slikt rom. I løpet av tiden jeg observerte, så jeg at de fleste klassene som fulgte Camilla sine instruksjoner, men innimellom forekom det også at noen klasser ikke fulgte reglene. Da kom Camilla med verbal irettesettelse og forklarte hva hun mener om viktigheten av å opprettholde reglene. For eksempel, dersom elevene stormer inn, da må de ut døra igjen å komme inn på en normal og riktig måte.

4.6. Sammenfatning og diskusjon

Som nevnt i innledningen, er ett av mine forskningsspørsmål ”*Hva er skolebibliotekarens arbeidsoppgaver?*” Forskning om bruk av skolebiblioteket i undervisningen viser at biblioteket har potensiale for å tilføye både ressurser og kompetanse til skolen. I følge opplæringslovens §9-2 står det presisert at elever ved skoler i Norge skal ha tilgang til et skolebibliotek⁹. For å få utviklet dette, har utdanningsmyndighetene i samarbeid med kulturdepartementet og lokale myndigheter satt i gang tiltak og prosjekter (Mahmoud, 2009). I tilfellet til Trollskogen skole, vet vi at MMM-prosjektet har oppfordret skolen når det gjelder å begrunne skolebibliotekets pedagogiske funksjon, integrering av bibliotekbruk i undervisning og et profesjonelt samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar. En av antakelsene til forskerne i prosjektet er at dersom prosjektets satsningsområder blir ivaretatt, vil elevene få optimalt læringsutbytte (Roe 2009). Ut ifra mine funn ser vi at Trollskogen skole jobber mot å nå disse målene. På et planleggingsnivå tar både Camilla og rektor høyde for problemstillingene i MMM- prosjektet og jobber med dem ut ifra skolens pedagogiske grunnsyn og forutsetninger. Skolebiblioteket er i en utviklingsfase høsten 2010 og dermed ønsker ledelsen og skolebibliotekaren å bruke god tid på å etablere noe som er stødig og varig for de nåværende og kommende generasjonene ved Trollskogen skole. Dette er en periode hvor skolen i sin helhet trenger å reflektere over arbeidet som skjer på skolebiblioteket slik at

⁹ <http://www.lovdataba.no/all/hl-19980717-061.html#9-2>

skolebibliotekarens arbeidsoppgaver blir definert og kommer tydelig frem. Dette blir viktig i forhold til at utviklingen av skolebiblioteket blir oppretthold og ikke stagnerer.

5. SKOLEBIBLIOTEKAREN SOM LITTERATURFORMIDLER

5.1. Innledning

Jeg skal nå gå mer inn på innholdet i undervisningen på skolebiblioteket, noe som Camilla prioriterer som en av sine hovedoppgaver. Camilla er den som organiserer og bestemmer innholdet i øktene som klassene på Trollskogen har på skolebiblioteket. Hun kaller disse timene for ”bibliotekstimer”. Bibliotekstimen er en og variert planlagt time hvor Camilla formidler litteratur. Organiseringen av timen er tredelt. Dette er for at det skal være en god flyt i timen med en pedagogisk tyngde: Litteraturformidling, utlån av bøker, og at elevene leser selv.

I sosiokulturell læringsteori er samspill i sosiale rom viktig. Et sentralt begrep innenfor denne teorien er *situert læring*. I situert læring fokuseres det på interaksjon mellom den lærende og de andre individer (for eksempel medelever), fysisk redskaper (for eksempel datamaskiner) og representasjonssystem (for eksempel språk). Dette gjør Camilla ved at hun er opptatt av at timene skal være en *dialog* mellom elevene og de voksne, ikke en enveis kommunikasjon. Det sosiale og fysiske sees ikke bare på som noe som påvirker aktiviteten til elevene, men utgjør en integrert del av individenes kognitive aktivitet. Det er vevd inn i selve læringen. Kontekst betyr nettopp å veve sammen, og konteksten utgjør det sosiale rommet i kulturen. I skolebiblioteket ligger det holdninger, samt sosiale koder som individene veves inn i. Det er i denne interaksjonen at læring utvikles, og handling blir et viktig aspekt i læringen. Ut fra dette synet blir *autentiske aktiviteter* i skolen viktige; autentisk i betydningen aktiviteter som likner på dem elevene vil få bruk for videre i livet utenfor skolen.

Som en viktig del av lesestimuleringsarbeidet hevder noen forskere på feltet at skolebibliotekaren bør være en *lesende modell*, og deltaker i kommunikativ praksis med både elever og lærere (Hoel m.fl. 2008). Dette er noe Camilla tar svært seriøst. Hun starter hver bibliotektime med en planlagt samlingsstund med varierte autentiske aktiviteter. Camilla sitter alltid slik at hun kan se alle og at alle kan se henne i ringen. I denne samlingen skjer det i hovedsak litteraturformidling. Bokprat, bokaufstillinger fra skolebibliotekaren og elevene selv, samt introduksjon av nye bøker og bokserier var hovedinnholdet i samlingsstundene i perioden jeg observerte.

Samlingene var tilpasset nivået på elevgruppen. For de yngste elevene startet Camilla ofte samlingen med å presentere en bok og stilte dem spørsmål i forhold til hva de visste om boka fra før. Skolebibliotekaren sørger for jevne drypp med lesestimulering gjennom fortellinger og eventyr. Eksempelvis brukte hun boka "Bukkene Bruse på badeland" for andre klasse. Boka er en oppdatert versjon av det klassiske eventyret om Bukkene Bruse. Da hun introduserer boka, spør hun elevene om de har hørt om Bukkene Bruse før. En elev med utenlandsk opprinnelse forteller klassen historien om Bukkene Bruse. Camilla roser eleven og forteller at i den boka hun holder oppe og viser frem til dem, er Bukkene Bruse på nye eventyr. Hun sitter med boka slik at alle elevene kan se bildene. Når hun leser historien skifter hun stemmeleie og rolle. Hun leser med innlevelse og entusiasme som jeg ser gjør at elevene blir veldig revet med. Skjer det noe skummelt eller spennende, blir elevene oppspilte og skremt. Skjer det noe morsomt, da ler alle sammen. Man ser at elevene storkoser seg i samlingen. Underveis viser og beskriver Camilla illustrasjonen til elevene. En hendelse i boka referer til at bukkene tar "bomba", det vil si at de hopper ut i bassenget med beina bøyd fremover inntil hoftene med armene plassert ved leggene slik at de "låser" beina sammen. Dette visualiserer Camilla mens hun leser høyt. Mange av barna kjenner dette igjen, og roper ut at det har de gjort på badet før. Hun stiller elevene spørsmål underveis, og forklarer vanskelige ord. Med flerspråklige elever i majoritet ved skolen, blir begrepsinnlæring en sentral del av samlingen.

Forfatterne av boka "*Opplevelse, oppdagelse, opplysning*" (Hoel m.fl. 2008) hevder at forståelse og mening oppstår i samspill mellom tekst og leser, mellom ytret og oppfattet mening. Meningen oppstår som en gnist mellom to elektriske poler, har en av teoretikerne på området, Bakhtin, sagt (Hoel m.fl. 2008). Det er ikke en hvilken som helst dialog eller hvilket som helst samspill som fremmer læring, hevder han. Det er i meningsforskjeller i ulike stemmer at "gnisten" tennes og læring fremmes (Hoel m.fl. 2008). Denne "gnisten" klarte Camilla å tenne, som jeg helt klart kunne observere gjennom elevenes entusiasme under denne delen av økten.

I etterkant av samlingen med 2. klasse som beskrevet over, var det noen av de tospråklige elevene som lånte den originale fortellingen om Bukkene Bruse på morsmålet sitt. Den er oversatt til urdu, arabisk, somali og tyrkisk. Jeg brøt ikke inn i sekvensen og til hvilket formål elevene lånte disse bøkene, da min rolle var som ikke-deltakende observatør. At de lånte historien på morsmålet sitt kan komme av forskjellige årsaker. Ikke alle barn som går i andreklasse kan lese. Tospråklige elever som kanskje ikke har knekt lesekode, eller ikke et

godt nok utviklet ordforråd på norsk til å forstå hele fortellingen, kan ha valgt å låne denne boka på morsmål slik at foreldrene deres kan lese den for dem hjemme. Ved å ha bøker på morsmål tilgjengelig for barna ved Trollslogen skole, skaper Camilla engasjement for lesing og ikke minst leselyst på begge språk for elever med et annet morsmål enn norsk. Lærere og teoretikere på området rundt funksjonell tospråklighet oppfordrer ofte til at foreldre til flerspråklige barn bør lese på morsmål til barna sine istedenfor på norsk (Engen, Kulbrandstad 2008). Dette kommer av at norsk ikke er foreldrenes førstespråk, og dermed kan det hende de ikke kan norsk like godt som sitt morsmål. Skoler og fagpersonell på området oppfordrer dermed til at foreldrene skal være med på å utvikle morsmålet istedenfor at elevene kanskje lærer ”feil” eller ”dårlig” norskuttale og -formuleringer av foreldrene.

Ved at skolebiblioteket tilbyr elevene bøker på morsmål, er de med på å stimulere til tospråklig utvikling.

”The literary quality of books offered to children is essential to literacy development. Instead of basing teaching on the standard textbook, which seldom is of high literacy quality, and which is rarely suited to the multiplicity in a given population in class, teachers can plan and organize their teaching about specific topics on the basis of library resources and literature “(Pihl 2009b, s.49).

Det kan gjøre jobben lettere for tospråklige lærere når de har ressurser som gode bøker de kan støtte sin undervisning på. Ved at skolen har et godt utviklet skolebibliotek med bøker på elevenes morsmål tilgjengelig for de største språkgruppene som er representert på skolen, gir skolen mulighet for elevene og deres foreldre til å engasjere seg i litteraturen og barnas lesing. Når barn og voksne får tilgang til bøker som de klarer å forstå og som de interesserer seg for, kan det bidra til integrering på deres premisser.

Likeledes er det identitetsskapende for elever å se at bøker fra deres eller deres foreldres hjemland er representert i bokhylla på skolebiblioteket. Jeg observerte en elev fra 3. klasse kommer inn på skolebiblioteket og ser tilfeldigvis i bokhyllen like ved inngangsdøren hvor bøker på forskjellig morsmål er plassert. Plutselig roper han høyt ut til en av klassekameratene sine fra samme land som sitter på en pute i midten av rommet et stykke unna han: ”Hey, de har somaliske bøker her også!” Det at bøker fra Somalia med hans språk og kultur er representert på skolen kan dette virke identitetsskapende for denne eleven, og samtidig fungere perspektivutvidende for majoritetsspråklige elever.

Når det kommer til litt høyere klassetrinn, samles også de i ring på puffene under samlingsstunden, men innholdet er annerledes. Ofte forteller elevene om leseopplevelsene sine til de andre i klassen, og litteraturformidlingen blir mellom elevene. Da viser de frem boka de har lest og fremhever noen hendelser de likte eller noe ved boka som gjorde inntrykk på dem. De forteller om vanskelighetsgraden, gir boka terningkast og gir medelevene sin anbefaling. Camilla er svært aktiv med spørsmål i forhold til bøkene elevene snakker om, fordi hun har brukt mye av fritiden sin på å lese og bli kjent med bokstammen på skolebiblioteket. Hun lytter og er aktiv for hun synes det er viktig å få med seg hva elevene liker å lese, hvilke bokserier de er opptatte av og hva slags bøker de ønsker å ha på skolebiblioteket. Dette gir henne en god indikasjon på hvilke bøker hun bør kjøpe og som vil bli tatt godt i mot av elevene.

Under samlingene skjer også litteraturformidlingen fra Camilla med bokanbefalinger til elevene. Her introduserer hun nye bøker, bøker som er aktuelle i media, bokserier eller bøker hun vet kan supplere temaer de har i ulike fag. Hovedfokuset er oftest på bokformidling, og hun forteller om ulike bøker i løpet av en samling. Etter at hun har presentert bøkene, viser hun elevene hvor lignende bøker er plassert på skolebiblioteket. Disse bokanbefalingene viser seg å fungere bra, og blir godt tatt i mot av både elevene og lærerne ved skolen. Jeg observerte at etter hver bokanbefaling fra Camilla, ble disse bøkene lånt av elevene. Logisk nok er det for få eksemplarer av bøkene, og for mange elever som vil låne. Dette hadde Camilla et system på: Loddtrekning. Hun gav elevene hvert sitt tall, og ba en annen voksen om å si et tall mellom for eksempel 1-5. Under utvelgelsen var det fantastisk å se hvor entusiastiske og ivrige elevene var. De trippet etter å bli valgt ut, og de som var så heldige å bli utvalgt hadde store smil om munnen og ropte ut: "Yes!"

Det neste steget i tredeling av timene er at elevene får velge bøker som de ønsker å låne. Alle elevene kan låne to bøker, én bok som de skal lese i på skolen og én som de leser hjemme. Stemningen under denne delen av økten er mindre formell og elevene får lov til å bruke hele rommet. Man ser at elevene koser seg og er flittige til å utforske og lete etter bøker i alle hyller og bokkasser plassert rundt om i hele rommet. Noen leter lenge, mens andre finner seg bøker kjapt og setter seg ned på saccosekkene eller på putene med forskjellige farger, som ligger midt på gulvet i rommet. Camilla, og eventuelle andre lærere, vikarer eller assistenter tilstede i timen, hjelper elevene med å finne bøker. Å finne den rette boka eller teksten for en elev kan være en krevende oppgave. De fleste elevene henvender seg direkte til Camilla og ikke andrevoksne som er med klassen. Dette kan være av ulike grunner. Som observert i

denne fasen av utviklingen av skolebiblioteket, er det Camilla som har hovedansvaret for det som skjer av aktiviteter og pedagogisk formidling og som passer på at elevene følger reglene om trivsel og rutiner på skolebiblioteket. Hun har en faglig autoritet på skolebiblioteket som elevene oppfatter. Foreløpig har ingen andre lærer hatt tilsvarende autoritet på skolebiblioteket. Dessuten har Camilla fått tittelen som skolens fremste bokagent av rektoren ved skolen, noe flere kanskje elever tolker som at hun har best innsikt når det kommer til bøker. Hun har også jobbet lenge som lærer ved skolen og kjenner dermed mange av elevene. En annen grunn er også at lærerne og det øvrige personalet ved skolen i denne tidlige starten på utviklingen av skolebiblioteket ikke kjenner til skolebibliotekets fasiliteter og bokstammen på lik linje som Camilla. Dette uttrykte en av lærerne til meg da jeg spurte hvorfor hun med en gang lånesekvensen startet, satte seg ved utlåns-PC-en istedenfor å hjelpe elevene sine med å finne og samtale med dem om bøker. Da svarte læreren at hun gjorde dette bevisst fordi hun ville at den som hadde den beste kompetansen på området skulle være mest tilgjengelig for elevene.

Den siste delen av bibliotekstimen består av at elevene setter seg ned på skolebiblioteket og leser. Hvor lang tid elevene får i denne sekvensen varierer ofte i forhold til klasse, behov samt innhold i de to første sekvensene, men den varer ca 10-15 min. Tidligere har ikke elevenes egen lesing vært en del av rutinen ved skolebiblioteket ved skolen. Da har elevene bare lånt med seg bøker, og gått tilbake til klasserommene sine uten å bruke noe mer tid på skolebiblioteket. Dette er noe Camilla har prioritert å ha med fordi hun mener at lesing og bokprat skal være noe av det sentrale innholdet på skolebiblioteket. I tillegg åpner denne delen av bibliotekstimen for at lærerne og Camilla selv får muligheten til å observere hvilke bøker de forskjellige elevene interesserer seg for, hvor vanskelige bøker de låner, samtidig som de kan sitte sammen med elevene og høre elevene lese for dem. Dette gir dem et unikt innblikk i hvor langt eleven har kommet i leseprosessen, og idéer til hvordan de kan tilrettelegge undervisningen sin etter elevenes behov.

Rommet er møblert slik at det er mer enn nok plass for alle til å sette seg ned med en bok. Som ikke-deltakende observatør, får jeg med meg den gleden mange av elevene får av å lese bøker de har valgt selv. Noen ligger på store puter og blar i boka si, mens andre sitter i vinduskarmen og leser. Jeg observerer at elevene koser seg under denne sekvensen og at alle faktisk leser. Uheldigvis observerte jeg noen ganger at med en gang en del av elevene satte seg til rette med boka si, var tiden ute og elevene måtte tilbake til klasserommet. Denne sekvensen kan dermed oppfattes som relativt kort av noen. For det første bruker elevene

ganske god tid på å lete etter bøker de kan låne, og siden Camilla har en god flyt i timen merkes ikke overgangene like markert for alle. De flyter litt over i hverandre og hvis en elev har brukt lang tid på å finne en bok, blir det svært kort tid for eleven å sette seg ned med boka si og få en glede over å lese den på skolebiblioteket. Som en observatør stiller jeg meg dermed spørsmål om det er mulig å utvide denne tiden elevene får til å lese på skolebiblioteket?

Tredelingen av timen er til for å få en struktur på bibliotekstimene i startfasen. Slik var det ikke før. Da var bibliotekskulturen ved skolen hel annerledes. Elevene kom på skolebiblioteket, lånte bøker og gikk rett tilbake til klasserommet sitt for å gjøre matte eller norsk. På den måten fikk elevene en dårlig holdning og gikk ofte rundt og ”lette” lenge etter bøker, slik at de slapp å jobbe med fag i klasserommet. Slike holdninger ønsker Camilla at både lærerne og elevene skal bli kvitt. Hun prioriterer derfor struktur og pedagogisk opplegg på skolebiblioteket i startfasen.

5.2. Lærernes rolle

Gjennom observasjonstiden merket jeg et behov for at flere lærere veileder elevene på skolebiblioteket. Lærerne har kunnskap om elevene som Camilla ikke besitter. Mens Camilla har kunnskap om hvordan skolebiblioteket kan brukes som en ressurs for å utvikle elevenes leselyst og lesekompetanse. Dermed er et samarbeid viktig å få til, slik at utviklingen og læringsutbyttet til elevene blir opprettholdt. Det er et sterkt behov for at skolebibliotekaren og lærerne har en felles forståelse for dette i arbeidet rundt utviklingen av skolebiblioteket som en læringsarena, samt som det er et tema for drøfting i skolen.

Problemstillinger i forhold til mer involvering av lærere er noe Camilla jobber med. Hun prøver å ha samtaler med kontaktlærerne i løpet av bibliotektimene, dersom de er med klassen sin, for å finne løsninger på eventuelle saker som ikke er heldige for elevene eller læreren selv. Eksempelvis var det en 1. klasse som én uke kom som hel klasse og en annen/neste uke kom som halv klasse. I bibliotektimen den andre uken, rakk Camilla og klassekontakten å samtale kort om hva som fungerte best for klassen. De fant i fellesskap ut at å ha halv klasse var det optimale, da de observerte at elevene var mye mer rolige og positive enn da hele klassen var på skolebiblioteket samtidig.

I de fem ukene jeg observerte, kom ofte hele eller halve klasser på biblioteket uten klassestyrere eller noen annen voksen. Andre ganger observerte jeg klasser som kom med enten en vikar eller assistent, men uten klassestyreren. Dette synes jeg var rart, da klassestyrerne selv har valgt hvilke time deres klasse ønsker å bruke på skolebiblioteket. Ut klassestyrernes ønsker, har Camilla laget en timeplan på skolebiblioteket som hele skolen følger. Det er imidlertid klassestyreren selv som bestemmer hvor mange elever som skal være med på bibliotekstimen. Dette har med klassenes egen timeplan å gjøre, som for eksempel om klassen har dobbel lærerdekning i de aktuelle timene. De fleste lærerne skal ha mulighet til å bli med klassen sin på skolebiblioteket, men som nevnt, er dette opp til hver enkelt lærer å bestemme selv.

Ut i fra observasjon ser jeg viktigheten av at det er en klassestyrer tilstede med klassene i bibliotekstimene. Et tilfelle jeg merket meg var da en 6. klasse hadde bibliotekstime og det viste seg at læreren som var med dem ikke visste noe som helst om elevens leseutvikling eller lesevaner. Dette var ikke den aktuelle lærerens felt og hun var ikke norsklærer eller språklærer for denne klassen. Ved observasjon merket jeg at dette er et dilemma. Når assistenter, vikarer eller andre lærere blir med klassene i disse bibliotekstimene, vil det ikke gi optimale resultater for elevene eller den læreren som jobber med språkutvikling for elevene. De fleste lærerne ved skolen vet at Camilla har et planlagt opplegg for disse bibliotekstimene. Bibliotekstimen er en viktig tid for lærerne å observere og bli kjent elevenes lesing og interesser i skolebiblioteket som er et alternativt rom hvor man kan bygge relasjoner med elevene på en annen måte enn i et klasserom fordi det er flere voksne tilstedet. Relasjonene bygges både via lærer-elev, elev-lærer og ikke minst elev-elev. I et slikt tilfelle kan man som lærer og elev styrke sin relasjon og bli tryggere på hverandre. Dette kommer jeg mer inn på seinere i avhandlingen. Og for det tredje trengs det flere til å veilede elevene på skolebiblioteket. Enda Camilla har hovedansvaret og besitter mest informasjon, trengs det flere som engasjerer seg og hjelper til slik at elevene får mest mulig utbytte av bibliotekstimene og får hjelp til å finne bøker som interesserer dem, hvis det trengs.

Under selve bibliotekstimene de to til tre første ukene observerte jeg at de fleste voksne holdt seg i bakgrunnen og lot Camilla styre timene fra start til slutt. Noen satt til og med utenfor samlingsringen. Under lånesekvensen så de rundt i bokhyllene selv, isteden for å ha fokus på elevene sine. Et fåtall i denne perioden spilte på lag med Camilla under samlingen. Disse bidro ved at de hjalp til med å holde roen og fulgte med på elevene sine. De brukte også Camillas kompetanse, og spurte om bokanbefalinger for bøker de kan bruke i sin egen

undervisning. For eksempel som de kunne lese høyt under spising i klassen. I de to siste ukene i feltet merket jeg en forandring blant lærerne. De virket tryggere på å være på skolebiblioteket og visste hva slags ressurser rommet kunne tilby. Skolebiblioteket er også helt nytt for mange av lærerne, og dermed får de en rolle som observatører i denne startperioden på å utvikle samhandling som er funksjonell for alle ved skolen. Lærerne trengte kanskje en tilvenningsfase de første ukene med bibliotekstimer for klassene. Jeg observerte samme klasse opptil fire til fem ganger de ukene jeg var på Trollskogen. Etter hvert var lærerne mer erfarne på skolebiblioteket, og de kjente gangen i timen og var dermed klar over hva som skulle skje til en hver tid. Dette bidro også til at lærerne fant sin rolle i en litt annerledes setting enn de faste rammene inne i et klasserom.

5.3. Samarbeid og pedagogisk veiledning

Trollskogen skole er en stor skole med over 620 elever. Skolen er delt opp i forskjellige bygg, hvor forskjellige trinn har sitt klasserom og arbeidssted. Alle trinnene har hver sine rutiner og regler og har friminutt på forskjellige tidspunkt. Lærerne har hvert sitt klasserom og egen arbeidsplass, men skolebiblioteket er en fellesnevner for alle elever og lærere ved Trollskogen skole. Det er her alle møtes og arbeider i en annen atmosfære som tilhører alle, og som er annerledes enn de faste rutinene de fleste er vant til. Dette er ikke bare Camilla sitt, til tross for at hun tilbringer alle dagene sine der. Hun hevder det er svært viktig at alle føler et eierskap til skolebiblioteket, både store og små. Under oppussingen av skolebiblioteket gav ledelsen ved skolen lærerne tid og ressurser til å hjelpe Camilla med å male, sy, pynte rommet og registrere bøker. Camilla fikk som tidligere nevnt et budsjett på 100.000 kr som hun måtte forholde seg til. Hun forteller i en samtale at hun hele tiden var interessert i og opptatt av innspill fra alle som var involvert i denne prosessen. Til tross for at Camilla har vært en stor pådriver under etableringen, kommer hun kanskje ikke til å bli værende ved Trollskogen skole resten av livet. Derfor er det utrolig viktig for Camilla at skolebiblioteket tilhører alle.

Det er svært viktig å være klar over lærerens profesjonalitet i disse tider med store samfunnsmessige endringer. På bakgrunn av utviklingen som finner sted i dagens samfunn, har ofte regjeringer og utdanningsmyndigheter har en tendens til å utvide mandatet tildelt lærere. I prinsippet er det ingen grenser for temaer som dagens lærer er forpliktet å undervise. Pihl hevder i sin artikkel ”*Interprofessional cooperation between teachers and librarians*”, at: ” (...) there is a need for reflection on interprofessionalism cooperation within the field of

education “(Pihl 2009b, s. 45). Pihl bruker som eksempel at man finner bibliotekarer på folkebibliotek som eksempelvis arbeider i barneavdelingen. Denne bibliotekaren er en spesialist på barnelitteratur, da det er en del av hans eller hennes jobb å lese litteratur skrevet for barn. Dermed vil bibliotekaren være oppdatert på barnelitteratur i et omfang som er umulig for en lærer. Disse kvalifikasjonene og denne kompetansen som hører til bibliotekyrket, er svært relevant for utdanning og utvikling av informasjonskompetanse og den kulturelle kompetansen blant elever. Til tross for at Camilla ikke har noen formell utdanning som bibliotekar, har hun en funksjon som skolebibliotekar. Det er en stor del av hennes arbeid er å sette seg grundig inn i litteraturen som finnes på skolebiblioteket, samt informasjonskompetansen, slik at Trollskogen skole får et velfungerende skolebibliotek. Dette er en av grunnene til at Camilla ønsker å fremme et pedagogisk samarbeid mellom lærerne og seg selv.

I Rafstes studie av pedagogisk bruk av skolebiblioteket i Norge, fant hun ut at den typiske pedagogiske bruken av skolebiblioteket kun er som et sted der elevene gjør lekser. Det er svært lite systematisk samarbeid mellom lærere og bibliotekarer om pedagogisk planlegging, og svært lite pedagogisk arbeid knyttet til bruk av litteratur eller andre bibliotekressurser i undervisning og læring (Pihl, 2009b). Det kom også frem i Rafstes undersøkelse at lærere og bibliotekarer ikke har samme forståelse av hvilke interaksjonsmuligheter biblioteket og klasserommet kan ha. For at lærerne skal involvere seg mer i skolebiblioteksutviklingen, mener Camilla at det vil være nyttig å gi lærerne oppgaver på skolebiblioteket slik at de blir kjent med ressursene og bokutvalget som er tilgjengelig. Informasjonskompetanse er en spesialitet ved bibliotekaryrket biblioteket yrket og et argument for samarbeid mellom lærere og bibliotekarer (Hoel m.fl. 2008). Informasjonskompetanse er noe rektor også ønsker at lærerne skal bruke noe av sin ekstra tid som ligger i arbeidskontrakten deres. Eksempelvis kan lærerne få mulighet til å hjelpe Camilla med å registre bøker. Dette er en stor jobb som tar mye tid, men det er en unik måte for lærerne å bli kjent med de ulike bøkene som finnes på skolebiblioteket. Under denne prosessen må de se på bøkene, lese på baksiden av dem, finne registreringsnummer, plassere og laminere registreringsnummeret på bøkene og sette bøkene i riktig hylle/boks og lignende. På denne måten kan lærerne også lettere finne frem til bøker på skolebiblioteket på egenhånd, samt se hva slags bøker de kan bruke i sin undervisning. Camilla sitt pedagogiske tiltak er at det skal være to lærere på hvert trinn som er såpass godt kjent med skolebibliotekets ressurser at de kan fungere som ”mini-bibliotekarer” på sitt trinn. Dermed blir det lettere for alle å dra nytte av skolebiblioteket.

Videre deltar Camilla også på teammøter til de forskjellige klassetrinnene. Hun bruker noe av personalets fellestid til å snakke om utviklingen av skolebiblioteket. Camilla holder også nettverksmøter for morsmåslærere, hvor hun deler ideer om hvordan de kan benytte seg av de flerspråklige bøkene i undervisningen sin. Samtidig som hun spør dem om hvilke bøker på morsmålet til elevene som skolen bør kjøpe inn. Camilla holder også jevnlig møter med ledelsen på skolen for å gi dem tilbakemeldinger på hvordan utviklingen går. Hun diskuterer også evt. forandringer samt nye ideer slik at skolebiblioteket får den utviklingen som trengs for å bli best mulig brukt av alle på skolen. Camilla mener at skolebibliotekets funksjon vil være mye mer styrket dersom alle på skolen føler et eierskap til stedet og har kompetanse i å bruke det.

I løpet av de fem ukene jeg var på Trollskogen, observerte jeg at det var en del lærere som var svært interessert i å snakke med Camilla om bibliotekstimene med sine klasser. De brukte ikke bare selve tiden de hadde på skolebiblioteket til å ta kontakt med Camilla - mye av samarbeidet mellom lærerne og Camilla forgikk i de uformelle omgivelsene som på personalrommet i spisepausen, i gangene, samt ute i friminuttene. Camilla ønsker mest mulig tilbakemeldinger på hva som fungerer for klassene og lærerne, hva hun trenger å forandre på og ikke minst tips til videre arbeid. En av lærerne kom med et forslag om at Camilla kunne bli med på et felles foreldremøte for alle trinnene på skolen hvor bøker, litteraturformidling, og fokuset på skolebiblioteket kommer frem. På den måten kan foreldrene bli mer inkludert og få et innblikk i hvilke bøker skolebiblioteket kan tilby på norsk, andre morsmål og få informasjon om hva skolebiblioteket har av skjønnlitteratur og faglitteratur.

Siden visjonen til Camilla er at skolebiblioteket skal være for alle ved skolen, har hun også i sin planlegging tenkt å innlemme skolefritidsordningen (SFO) mer i bibliotekets virksomhetsplan. Dette er foreløpig satt på vent, men vil bli prioritert. Mens jeg observerte på Trollskogen skole, observerte jeg blant annet en samtale mellom Camilla og en assistent med en type lederstilling på SFO. Camilla tenker at hun etter hvert som skolebiblioteket blir mer funksjonelt ønsker å ha en slags eventyrstund en gang i uka sammen med elevene på SFO. På SFO har de høytlesing under spising, og disse bøkene kjenner elevene igjen når de kommer på skolebiblioteket også. Det var en elev som kjente igjen en Roald Dahl-bok og visste noe om hans bakgrunn fordi det hadde blitt lest andre bøker av forfatteren på SFO.

Det er svært viktig med slik spontan og uformell kommunikasjon mellom skolebibliotekaren og personalet. Dette gir Camilla inspirasjon og en trygghet på at det hun tenker og gjør blir

godt mottatt av personalet, samtidig som det gir motivasjon til å arbeide med lesing.

5.4. Tverrfaglig pedagogisk samarbeid

” Teachers regard teaching as the sole responsibility of teachers, it is primarily based on the textbook and it should primarily take place in the classroom. School libraries essentially are seen as subordinate to classroom activities and the curriculum” (Pihl 2009b, s. 47)

Å jobbe tverrfaglig er noe MMM-prosjektet og Trollskogen skole oppfordrer lærerne sine til. Camilla blir en type pådriver for å få skolebiblioteket integrert i all undervisning som skjer på skolen. For eksempel var den ene 1. klassen på skolen på skolebiblioteket for å låne bøker til undervisning i klasserommet. Å få rundt 25 små elever til å låne bøker, er ingen enkel jobb. Men i dette tilfellet gikk det fint fordi det var to voksne med elevene. Lærerne spilte på lag under hele bibliotekstimen. Den ene delte ut lånummer til elevene, Camilla registrerte utlånene mens den siste passet på at elevene holdt roen og oppførte seg. Camilla tipset klassestyreren om at hun kunne spille videre på denne sekvensen som elevene koste seg med. Hun fortalte om bokmerkene som 2. klasse hadde laget i kunst og håndverkstimene sine. På dette bokmerket står elevenes navn, skoleår og lånummeret deres. Læreren responderte svært positivt på Camilla sitt bidrag. Camilla har tenkt til å nevne dette for de andre lærerne på trinnet på teammøtet, slik at de også kan bruke bibliotekstimene som et utgangspunkt i andre fag.

Det finnes noen som allerede er i gang med å planlegge et tverrfaglig opplegg på skolen. Den nåværende 6. klassen har vært en del av MMM-prosjektet siden 4. klasse. Skolen har fulgt retningslinjene gitt fra forskerne i prosjektet, og lærerne ved 6. trinn har ut ifra dét planlagt et tverrfaglig opplegg med temaet *vikingtiden* for trinnet. Lærerne holdt et trinnmøte med Camilla og bydelsbibliotekaren som jeg fikk observere. Jeg valgte å observere dette fordi det gav et innblikk i hvordan skolen jobbet i forhold til MMM-prosjektet. MMM fokuserer på samarbeid mellom lærere og bibliotek for at elevene skal få en god variasjon og bredde i undervisningen sin. Under dette planleggingsmøtet fant de ut at denne perioden vil bli tverrfaglig og i første omgang inkludere fag som norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk. Likeledes står også IKT sentralt under denne perioden. Alle skolene i kommunen Trollskogen skole tilhører er en del av et leseprosjekt som heter ”Systematisk opplæring i lesing” (SOL)

og må benytte seg av dette verktøyet. Innenfor dette leseprosjektet ligger det kartleggingsverktøy i leseutviklingen for hver enkelt elev, som er et tiltak for hvordan man kan jobbe videre med lesing. Skolen ønsker å bruke lese- og læringsstrategiene som er integrert i SOL-prosjektet i arbeidet med litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket samt generelt på alle trinn. Et bidrag av oppgaver og idéer fra SOL-prosjektet er dermed også inkludert i denne tverrfaglige perioden. Lærerne er pålagt å bruke LK06, og tok dermed utgangspunkt i mål fra læreplanen for å lage en plan for perioden. Perioden skulle ikke gjennomføres før vårsemesteret 2011, så dette var et møte for å skissere og planlegge bokinnkjøp og timeplan, samkjøre tider med bydelsbibliotekaren, samt planlegge oppdeling av arbeidsoppgaver mellom lærerne. Camilla og bydelsbibliotekaren hadde i forkant av møtet hatt en del samtaler og delt idéer i forhold til hvilke bøker som er tilpasset trinnet og hvordan de kan ha et godt nok utvalg av fag- og skjønnlitterære bøker som er temarelatert for et helt trinn på over 100 elever. Også gjennom dette møtet observerte jeg at skolen tar MMM-prosjektet svært seriøst. Lærerne tilpasser det forskerne gir dem av veiledning og tilbakemeldinger slik at det passer inn med det skolen står for og hvordan de arbeider. Dette samsvarer også med forskerteamets arbeidsmåter. Forskerne introduserer intensjoner og begrunner dette med teori. Lærerne drøfter dette i team og bestemmer hvordan de vil implementere det.

5.5. Elevbibliotekarere

Som nevnt ønsket skolen mer elevmedvirkning på skolebiblioteket. Da skolebiblioteket først åpnet høsten 2010 startet Camilla med ordenselever på skolebiblioteket. Disse ordenselevne rydder blant annet i hyller, rydder på plass puffer og puter på skolebiblioteket etter at klassene deres har hatt en bibliotekstime., De blir igjen i noen minutter etter at klassen har gått, og hjelper Camilla. Dette har fungert bra, men skolen ønsker å engasjere elevene mer.

Elevbibliotekarere er dermed et tiltak som skolen har satt i gang for at elevene skal være enda mer delaktige i skolebiblioteket. Dette er noe skolen begynte med ved skolestart høsten 2010. Elevene får oppgaver som å registre innleverte bøker, utlån og rydde på plass bøker. Den delen av jobben til Camilla som innebærer å sitte ”bak skranken” er stor, og tar mye tid. For å spare inn tid og ha mest mulig kompetanse tilgjengelig ”ute i rommet”, er dette et unikt tiltak. Elevbibliotekarene gjør en rekke praktiske oppgaver på skolebiblioteket slik at Camilla og lærere får mer tid til å drive med litteraturbasert undervisning og veilede bedre.

Ved skolestart på høsten utlyste Camilla 22 stillinger for 5. og 6. klasse på skolen. Det var stor entusiasme blant elevene og Camilla fikk inn over 100 søknader. Noen av elevene la igjen søknaden i hylla til Camilla, noen gav de til lærerne sine som videre gav de til Camilla, ellers så var det en del som kom personlig inn på skolebiblioteket for å levere søknaden sin. Søknadene var formelt skrevet, men var også fulle av tegninger, smilefjes og fine farger. En god gjenspeiling av Trollskogen skole..

”Jeg elsker å lese og jobbe med bøker! Velg meg!” sto det for eksempel i en søknad jeg fikk se på. Det var absolutt ingen enkel jobb for Camilla å velge ut noen, for alle søknadene var så bra på ulike måter. Camilla hadde noen kriterier hun la til grunn, blant annet ville hun ha noen elever som var pliktoppfyllende og flinke til å gjøre jobben sin. Dette er første gang skolen har elevbibliotekarer, og disse ønsket Camilla skulle være gode rollemodeller for de andre på skolen og de kommende elevbibliotekarene.

Camilla kjente en del av elevene på disse trinnene, men det er umulig å vite hvordan alle er. Derfor søkte hun hjelp hos lærerne i de forskjellige klassene. På forhånd hadde hun tenkt seg ut noen elever, og deretter rådførte hun seg med lærerne. Noen av elevene Camilla hadde valgt ut var lærerne enige i, andre hadde andre verv som for eksempel i elevrådet, var trivselsledere og hadde nok ansvar der. Noen av forslagene til Camilla mente lærerne at de ikke passet helt til jobben. I disse tilfellene kom de med forslag til andre elever som de synes passet bedre eller som de mente ville ha en positiv utvikling ved å ha et slikt verv. Slik ble de forskjellige rollene godt fordelt innad i klassene, samt som samtalene med lærerne ble en kvalitetssikring av Camilla sitt valg.

Utvelgelsesprosessen tok litt tid, da det var mye forarbeid som måtte til. Når 5.- og 6.-klassene hadde bibliotekstimer, observerte jeg at i hver time ble Camilla spurt om hun hadde sett på søknadene og om hun hadde bestemt seg. Camilla forklarte elevene at det ikke er et enkelt valg og at jobben krever mye, derfor trenger hun litt tid på å bestemme seg. Entusiasmen blant elevene var stor! En dag når jeg og Camilla var på vei fra skolebiblioteket til lærerværelse, kom det tre jenter løpende bort til Camilla og lurte på om hun hadde fått søknaden deres og når hun skulle utnevne elevbibliotekarene. Dette fortalte Camilla meg i etterkant at ikke bare var et engangstilfelle. Dette viser at elevenes interesse for og glede over skolebiblioteket er stor.

Fire elever fra hver klasse ble valgt ut, hvorav to følger klassen sin mens klassen har bibliotekstime og de to andre kommer enten før eller etter bibliotekstiden for å hjelpe Camilla.

I samråd med lærerne fant Camilla ut av hvilke timer som passet for at elevene kunne komme på skolebiblioteket, slik at de ikke ble tatt ut av noen andre skoletimer. Camilla og lærerne fant løsninger på dette sammen og kom for eksempel frem til at to av elevene i den ene klassen skulle komme før skoletid en dag klassen startet sent, for å hjelpe til på skolebiblioteket.

Den dagen Camilla utnevnte elevbibliotekarene var jeg dessverre ikke tilstede. Men jeg ble fortalt av Camilla at elevene som ble utvalgt var svært fornøyde og glade. Elevbibliotekarene fikk opplæring av Camilla på skolen, så deltok de på et innføringsopplegg i regi av folkebiblioteket. På det kurset var det elevbibliotekarer fra andre skoler også representert. Jeg observerte ikke den dagen elevbibliotekarene var på folkebiblioteket, men jeg fulgte opplæringen de fikk på skolebiblioteket.

Elevbibliotekarene fikk en rød genser hver hvor det står "elevhjelper" på. Denne genseren skal ligge på skolebiblioteket og elevene skal ha den på seg når de er "på jobb". Camilla ga elevene en kort innføring i hvordan hoveddatamaskinen fungerte i forhold til innlevering og utlån. Hun satt ved siden av dem og hjalp til når de lånte ut bøker for klassekameratene sine. Videre ga hun dem en omvisning og forklarte den alfabetiske rekkefølgen bøkene er plassert etter. Hun viste dem hvor de finner forskjellige boksjangerne, bøker på morsmål, historiebøker, bøker om natur og dyr, osv. Deretter viste hun hvor de letteste bøkene er plassert, og hvor fant de vanskelige bøkene er. Hun forklarte dem at det er viktig å holde orden i bokhyllene slik at man lett kan finne frem til den boka man vil ha. Dette måtte de passe på når de rydder, og setter bøkene på plass etter innlevering. Hun forklarte elevbibliotekarene at det er en konfidensiell side ved jobben deres og at de har taushetsplikt i forhold til hvilke bøker de forskjellige elevene velger å låne.

Jeg så at elevene synes dette var morosomt og de virkelig levde seg inn i sin rolle. En av elevene gikk rundt til klassekameratene sine og smilte og sa: *"Bare si ifra hvis du vil at jeg skal hjelpe deg med å finne en bok du vil lese"*. Det er helt klart at Camilla er en rollemodell for elevene. Jeg observerte flere som prøvde å oppføre seg som henne, smile og være imøtekommende ovenfor sine medelever. Elevbibliotekarene venter til alle har gått og rydder på plass puter og puffer. De er entusiastiske i sine røde gensere og de spør Camilla ivrig om de skal gjøre noe mer. Dette er helt klart en rolle flere av elevene vokser på samtidig som det er en heldig situasjon for både Camilla, klassene og elevene. Å være elevbibliotekar betyr å få ansvar, og skolebiblioteket har høy prestisje for elevene. Dette er positivt både for elevarbeid

og for skolebiblioteket.

5.6. Skolebibliotekaren som rollemodell på Trollskogen skole

Til tross for at lærerne ved skolen ikke tilbringer så mye tid fysisk inne på skolebiblioteket, er de likevel en viktig drivkraft for å øke leseutviklingen hos elevene ved skolen. Skolebibliotekaren har en viktig rolle som lesemodell for både elever og lærere. *”De gode rollemodellene utløser engasjement og viser vei”* (Hoel m.fl. 2008, s.196). Camilla kan veilede og forklare til en viss grad, men likevel er det ikke hun som styrer formidlingen og hvor mye det blir jobbet med leseutvikling i klasserommene. Det er helt opp til lærerne selv.

På Trollskogen er det nesten 80 ansatte: Lærere, assistenter, tospråklige lærere og morsmåslærere. Alle har hver sin rolle, sitt pedagogiske syn og sin bakgrunn. Det betyr at alle disse menneskene kommer med forskjellige forutsetninger til skolebiblioteket også. Noen er mer glad i litteratur og har kjennskap til bøker enn andre. Mens noen er sterke i realfag, er andre mer interessert i språk og litteratur. Denne situasjonen er naturlig, og ikke minst viktig for å drive en god skole med over 630 elever. Skolebiblioteket er unikt for både lærerne og elevene som et sted der de kan bygge på og videreutvikle sine erfaringer og evner i samspill med hverandre. I denne sammenhengen er Camilla en god veileder når de skal bli kjent med kompetansen som finnes på skolebiblioteket.

Camilla prøver så godt hun kan å tilrettelegge og være en synlig veileder for alle ved skole. Et tiltak som hun gjorde for å være mer tilgjengelig og synlig for personalet, var å flytte arbeidsplassen sin. Før var arbeidsplassen hennes plassert sammen med teamet for 5. trinn. Dette bygget er ganske nytt med nye klasserom samt arbeidsplasser for lærer, men det ligger nedenfor selve hovedbygget hvor resepsjonen til skolen er. Fra høsten 2010 flyttet hun arbeidsplassen sin til hovedbygget hvor majoriteten av lærerne har sin arbeidsplass og ledelsen har kontor. På den måten kan personalet lettere ta kontakt med henne på personalrommet og i korridorene, legge igjen beskjeder på arbeidsrommet osv. Som nevnt tidligere, observerte jeg at mye av samarbeidet mellom lærerne og Camilla foregikk i uformelle sammenhenger. Enda det var korte dialoger, er dette nyttigere enn ingen dialog. Disse samtalene er noe Camilla jobber med. Hun reflekterer og ønsker tilbakemeldinger om hvordan lærerne og ikke minst elevene synes skolebiblioteket fungerer.

Etter at jeg hadde observert i to uker, fortalte Camilla meg at en av lærerne hadde fortalt henne at allerede etter så få uker på skolebiblioteket, så hun en økt leseutvikling blant elevene sine. Interessen for bøkene var også vekket blant elevene i denne 3. klassen, da en del av elevene dro opp til bydelsbiblioteket etter skoletid og satte seg på venteliste på en bokserie som Camilla hadde anbefalt for dem. Ved slike tilbakemeldinger får Camilla vite at skolebiblioteket er på en rett utviklingsvei, og kan se på dette som et resultat i en prosess under utvikling.

Men som sagt har alle lærerne sine egne forutsetninger når de kommer bort på skolebiblioteket. Mens jeg observerte, så jeg noen voksne som var veldig tydelige klasseledere, til tross for at Camilla hadde hovedansvar for bibliotekstimen. Disse klarte å spille på lag med Camilla, og fikk dette til på en naturlig måte. Det var én lærer som spesielt utmerket seg fra den første dagen jeg observerte. Denne læreren er svært aktiv. Hun brukte biblioteket som det domenet det er, altså et lærende og et sosialt rom. Hun snakket med alle barna, og tullet med noen av dem. Hun gjentar hvor mange bøker de kan låne og forklarer tommelfingerregelen: Å lese den første siden i boka, og så om de forstår innholdet. En elev viser henne en bok han vil låne. Hun spør eleven om han vet hva et ”vidunderbarn” betyr. Han sier nei, og da forklarer hun det til han. Det er latter rundt henne og hun kontakter Camilla innimellom. Andre lærere i denne oppstartsfasen hadde en viss usikkerhet rundt hvilken rolle de skulle ta i forhold til at Camilla har en planlagt plan for bibliotekstimene. Dette resulterte i at de voksne som var med klassen sin, til tider kom litt i bakgrunnen og heller brukte tiden til prat seg i mellom eller å finne bøker som de kunne bruke som supplement for å styrke sin egen undervisning. På en måte kan dette være forståelig, med tanke på at lærer har en såpass hektisk hverdag og skal få gjennomført mye på kort tid. Dermed benytter de seg av sjansen når de ser at det de kan finne noe nyttig stoff på biblioteket, da det er noen andre som tar ansvar for klassen. På en annen måte kan man se på dette som at lærerne gjør seg kjent med skolebiblioteket også. Camilla hevder at skolebiblioteket skal være en ressurs for alle ved skolen, og synes det er bra at lærerne inkluderer skolebiblioteket i sin undervisning. Men likevel mener hun at å bruke skolebiblioteket til eget undervisningsformål, kan gjøres på en best mulig måte utenom bibliotekstimene til klassene. Dette sa hun ikke klart ifra om i innkjøringsfasen, men når hun ble oppmerksom på at lærerne eller assistentene gjorde andre ting enn å hjelpe klassen sin, ropte hun diskret på dem for å vise dem noen nye bøker, eller gi dem bokanbefalinger til for eksempel lesing under spiseøkten i klassen. De det gjaldt la ikke merke til irettesettelsen en gang. Camilla er veldig opptatt av at det skal være prat på

skolebiblioteket, men at det alltid skal være bokprat. Noe hun initierer veldig bra til ovenfor både elevene og de voksne.

Skolebibliotekarens arbeid er å utvikle elevenes informasjonskompetanse og jobbe med lesing og leseutvikling. Men utenfor skolebiblioteket er det lærerne som er elevenes hoved-”stillas”, og ikke Camilla. Hun vil være en viktig modell og veileder når elevene skal få opplæring i å søke, vurdere kritisk og ta i bruk tekster i egen kunnskapsutvikling, men utover dette er det opp til lærerne å videreutvikle og arbeide med lesing.

5.7. En lærings- og inkluderingsarena for elever

Biblioteket som læringsarena kan defineres ut ifra at mange mennesker bruker det som et arbeids- og studiested, men også ved at de bruker tid på biblioteket for å lese bla i og orientere seg i samlingene og bøkene som er representert der. Et skolebibliotek er produkt av et samarbeid mellom flere instanser er dermed ikke en isolert ”øy”. Rafste beskriver skolebiblioteket som et porøst rom som er fleksibelt og kan tilpasses ulike aktiviteter. Noe det tradisjonelle klasserommet ikke kan. Skolebiblioteket er ikke ett, men flere sosiale rom, avhengig av hvem som benytter seg av det, hva de gjør og hvor i rommet de oppholder seg. Den åpne strukturen på rommet gjør det lettere å bygge relasjoner mellom elever på samme trinn, på tvers av trinnene og mellom elever og lærere. Dette var godt synlig på skolebiblioteket ved Trollskogen. I mine feltarbeidnotater har jeg skrevet følgende:

” (...)noen elever leter etter bøker, mens de aller fleste sitter med en bok og leser for seg selv. Læreren går rundt til noen av elevene og ber dem lese litt høyt fra boka. Elevene er flinke og det virker som om ingen av de andre elevene blir forstyrret av at noen leser høyt. Kanskje dette er noe klassen er vant til fra før? En jente leser for læreren og når hun har lest ferdig ser læreren på hendene til eleven mens hun holder boka. ”Ååå, så fin henna-maling du har!”. Jenta smiler, legger fra seg boka og viser stolt frem hendene sine som har rød-oransje flott mønster. ”Hvem var det som malte dette på deg, da?” spør læreren nysgjerrig. Jenta smiler og forteller at moren hennes malte det på henne dagen før den muslimske høytiden eid al-fitr.” (Utdrag fra feltdagboken min)

Utdraget over viser at skolebiblioteksrommet er et sted hvor relasjonsbygging lettere kan skje. I en klasseromssituasjon, hvor en lærer som oftest er alene med elevene sine og elevene har faste plasser, kan det hende at læreren ikke hadde fått mulighet til å skape en lignende kontakt. Jeg observerte en stor glede i ansiktet til jenta mens hun viste frem hendene sine og

fortalte om den muslimske høytiden. Skolebiblioteket er en identitetsskapende, integrerende, og utviklende arena for mange.

Ofte er det slik at de elevene som ikke gjør som de skal eller ikke hører på det læreren sier, får mer oppmerksomhet fra læreren. Dette er ikke positiv oppmerksomhet, men mer tilsnakk. Noen elever utagerer fordi de ønsker å få oppmerksomhet fra voksne. Mens de elevene som gjør som de skal og det de blir bedt om, de blir ofte litt ”glemt” bort i en hektisk skolehverdag. På skolebiblioteket er rammene annerledes og dermed er det større mulighet for lærerne å finne tid til kontakt med elevene sine. De trygge omgivelsene og den åpne atmosfæren gjør også at elevene lettere kan ta kontakt med læreren, skolebibliotekaren og ikke minst andre elever. Det er også enklere å få til dialoger hvor ulike stemmer får utviklet seg i en trygg og ofte uformell sammenheng, både ansikt-til-ansikt og virtuelt. Med andre ord fremstår det som et rom som inspirerer til å ta i bruk språket selv for å kommunisere med andre (Hoel m.fl. 2008). I et rom som skolebiblioteket er det noe for en hver type elev, enten eleven er aktiv eller passiv. Elevene får muligheter til å utvikle læring i dialog og samspill med andre på sin egen alder, eller med tekster i formelle eller uformelle situasjoner.

Camilla er også en viktig person i elevenes relasjonsbygging på skolebiblioteket. Hun initierer til bokprat på skolebiblioteket, og hun er også opptatt av at elevene skal trives på skolebiblioteket og at de skal ønske å oppholde seg der. Når elevene er på leting etter bøker, snakker hun med dem om hva slags bøker de liker å lese, hva slags musikk de hører på og hvilke interesser det har. Til tross for at hun kjenner til utvalget av bøker på skolebiblioteket, kan hun ikke fullt ut bedømme hvilken tekst eller bok som tilfredsstillende en elevs behov. Derfor er denne samtalen rundt elevens interesser og forutsetninger viktig, slik at hun kan lettere finne tekster tilpasset elevens nærmeste utviklingszone (Hoel m.fl. 2008). Camilla synes disse korte samtaler gir henne bedre innsikt i hva elevene ønsker at skolebiblioteket skal innholde. Både elevene og Camilla er ivrige i den sammenheng. Det er smil, latter og løs stemning rundt skolebibliotekaren, noe jeg tror også smitter over på de andre som er i rommet.

En viktig faktor som må komme frem i diskusjonen rundt skolebiblioteket er at elevene på skolen er forskjellige og de lærer på forskjellige måter. Skolebiblioteket kan dermed føles utrygt for noen fordi rommet gir så mange muligheter til å drive forskjellige aktiviteter. Elever som trenger faste rammer og blir vant til de rammene rundt seg, kan bli usikre i et rom med annerledes struktur og regler. For at bruken av skolebiblioteket som en læringsarena skal

utnyttes fullt ut, er det viktig at elevene også sosialiseres inn i samværs- og arbeidsformer som tilhører skolebiblioteket. For å få det til, forutsettes det både opplæring, veiledning og rom for selvregulering av læring (Hoel m.fl. 2008).

Camilla ønsker at bruken av skolebiblioteket skal inspirere elevene til å låne bøker på fritiden, og ønsker derfor at elevene skal bli kjent med folkebiblioteket. Mens skolebiblioteket er en viktig bidragsyter til for den formelle læringen på skolen for barn og unge i grunn- og videregående skole, er folkebiblioteket særlig viktig for den uformelle læringen gjennom å tilby fri adgang til kunnskap og informasjon. Folkebiblioteket kan være en stor ressurs på makronivå i forhold til å være en samarbeidspartner i lokale strategier for utdanning, læring samt kompetanse- og næringsutvikling. Mens skolebiblioteket arbeider med de strategiene som folkebiblioteket fremmer, på et mikro-nivå. Men både skolebiblioteket og folkebiblioteket er lokale arenaer for kultur- og litteraturformidling, leseglede og leselyst (St.mld. nr. 24).¹⁰

Det er tydelig at Trollskogen skole tar til seg det som blir nevnt i St.mld.nr 24. Dette kommer til syne ved at Camilla har jevnlig kontakt med folkebiblioteket i byen og er oppdatert på det som skjer der. Camilla ønsker i fremtiden at alle klassene ved skolen i løpet av et skoleår skal ha besøkt folkebiblioteket. Mange av klassene har allerede vært der, men det er på eget initiativ. Folkebiblioteket i byen er godt utviklet, har mye å by på og er det er første biblioteket i Norge som har tre bibliotek med forskjellige målgrupper, ulike eiere og hvert sitt forvaltningsnivå, i ett og samme biblioteksbygg. Ideen bak folkebiblioteket er at publikum skal få sine biblioteksbehov ivaretatt i ett bibliotek, enten man er barn, voksen, skoleelev, student, slektsgransker, forsker osv. Et nærmere samarbeid med folkebiblioteket er noe Camilla ønsker, men dette er ikke noe som vil ta form med det første.

5.8. Bokstammen ved Trollskogens skolebibliotek

Da Camilla begynte å jobbe på biblioteket i 2009, kjente hun ikke så godt til bokstammen. Det første hun gjorde når hun ble tildelt rollen som skolebibliotekar, var å sette seg inn i den bokstammen som eksisterte ved skolen. Dette tok mye tid da hun måtte åpne bøkene, se i dem, lese grovt for å få et inntrykk av innholdet og finne en generell tilnærming. Trollskogen

¹⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-24-2008-2009-.html?id=555254>

hadde en del gamle bøker, men en del av disse valgte Camilla å ta bort da hun startet opp. Skolen hadde et boksalg etter oppryddingen, , men Camilla lot også mange bøker stå. I begynnelsen tenkte Camilla at selv om bøker ser gamle ut så kan det jo hende de blir lest, men etter hvert ble de valgt bort.

”I sosiokulturell læringsteori betyr redskap (tool) de intellektuelle og praktiske ressursene vi har tilgang til og som vi bruker for å forstå verden og det som omgir oss. Av disse redskapene er som nevnt språket det viktigste. Språket bærer kulturen med seg” (Hoel m.fl. 2008, s. 28).

Sosiokulturell læringsteori vektlegger det læringspotensialet som ligger i språket, innen muntlig og skriftlig aktivitet for sin egen del og for å kommunisere med andre, som et verktøy for tenkning. Materiellet på skolebiblioteket representerer både kulturen nå og før. Det innholdet man finner er ikke bearbeidet som for eksempel i lærebøker, men det er heller differensiert og autentisk. Ved at samlingen er differensiert, vil det være mulig å finne tekster som er godt tilpasset elevenes forutsetninger intellektuelt og erfaringsbasert. Å kunne lese og sammenfatte flere tekster i egen kunnskapsutvikling er mer påkrevd nå enn tidligere. (Hoel m.fl. 2008).

I denne fasen av utviklingen av skolebiblioteket er skjønnlitteraturen prioritert. Dette er fordi det er lett å få tak i skjønnlitterære bøker, samtidig som det er det Camilla har best innsikt i også. Skjønnlitterære bøker er lettere å forholde seg til, få innsikt i og oversikt over, ifølge Camilla. Dette synes godt på skolebiblioteket, da faktabøkene er plassert i hyllene lengre bak i rommet, og de skjønnlitterære ligger med tilgjengelig i forparten av rommet. Dette er et bevisst valg, da faktabøkene har et vanskeligere språk, tettere skrift, samt som mange av bøkene er i dårlig forfatning. Det blir mer fokus på disse senere i løpet av skoleåret 2010/2011.

Som nevnt er nynorske bøker nedprioritert på skolebiblioteket på Trollskogen, mens flerkulturell litteratur er høyt prioritert. Skolen har kjøpt inn en del bøker fra Deichman og Det flerspråklige biblioteket. Det flerspråklige bibliotek er et viktig nasjonalt kompetansesenter og en nettverksbygger på et nasjonalt nivå (St.mld. nr 24)¹¹. De har mange

¹¹ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-24-2008-2009-.html?id=555254>

bøker å tilby, blant annet er mange av de klassiske og kjente eventyrene oversatt på flere språk. De fem største språkgruppene som er representert på Trollskogen er albansk, urdu, arabisk, tyrkisk og tamil. Ettersom Camilla ble bedre kjent med det flerspråklige biblioteket, begynte ideen om at det skulle være flere bøker på morsmålet til elevene å vokse frem. Noe skolen får medhold med i Stortingsmelding nr. 24:

”Biblioteka skal formidle informasjon og kunnskap om kultur- og andre sanfunnstilhøve og på den måten medverke til å utvikle demokratiet og ytringsfriheten. I dette ligg også ein skyldnad til å skape forståing og respekt for kulturelt mangfald, anten dette mangfaldet botnar i etniske, religiøse, sosiale eller geografiske tilhøve” (St.mld. nr. 24 2008-2009:5).

Det er stor glede for mange av de flerspråklige elevene å lese på språk de kan beherske godt. Gjennom prosjektet som Trollskogen var med på i igjennom Universitetet i Agder, ble fem morsmåls lærere med på å danne et nettverk for å kjøpe inn bøker med språkene urdu, albansk, tyrkisk, arabisk og tamil. I et samarbeid med dem, har skolen nå jobbet frem en grunnstamme med bøker på flere språk, som de skal jobbe videre med å utvikle (se Holm Bakke, under utgivelse 2011).

Tanken er at hele samlingen, inkludert de digitale verktøyene som er representert på skolebiblioteket, skal hjelpe elevene til å bruke ulike kilder i undervisningen og i diskusjoner og refleksjoner med medelever og voksne. Sosiokulturell læringsteori hevder at samlingen er viktig for at elevene skal lære. Sosiolingvistene mener læring skjer gjennom utforsking, opplevelse og bruk av forskjellige tekster, og i samspill med andre (Hoel m.fl. 2008). Med de ressursene skolebiblioteket kan tilby samt med sitt store og varierte tekstutvalg, fremstår skolebiblioteket som en optimal ramme for selvregulert læring. Elevene finner en arena hvor de kan utforske forskjellige temaer, uansett om det gjelder formelle eller uformelle læringsaktiviteter (Hoel m.fl. 2008). Dette kan de gjøre i rolige og tilpassede omgivelser med gode arbeidsplasser på skolebiblioteket på Trollskogen.

5.8.1. Bokkasser- skolebibliotekets forlengede arm

De forskjellige klassene ved skolen har som nevnt én bibliotekstime per uke. Camilla mener at skolebiblioteket skal være en del av elevene og elevene en del av skolebiblioteket. Skolen ønsker at det skal være litteratur tilgjengelig andre steder enn bare på skolebiblioteket, slik at

litteraturbasert undervisning lettere kan integreres i alle fag. Dermed har de startet med bokkasser som alle klassene skal få. Bokkassene fungerer som skolebibliotekets forlengede arm i klasserommene på alle trinn. Tanken bak bokkassene er at elevene visuelt skal ha bøker rundt seg, bruke denne bokkassen som et ”mini- klasseromsbibliotek”. Det er en stor prosess i forhold til innkjøp, for det er store trinn på skolen og alle trenger bøker. I løpet av de to første månedene i høstsemesteret, er Camilla kommet halvveis rundt på skolen med å kjøpe inn og gi kasser til de forskjellige trinnene.

Innholdet i kassene varierer stort. Noen av kassene blir kalt leselystkasser, som inneholder et variert utvalg av skjønnlitterære bøker. Andre bokkasser er satt sammen for temaundervisning. Eksempelvis skal 6. klasse ha vikinger som tema, da har Camilla i samarbeid med folkebibliotekaren kjøpt inn både faglitterære og skjønnlitterære bøker som er tilpasset elevene på Trollskogen i 6. trinn. Denne litteraturen kan de bruke i tillegg til litteraturen de allerede har i samfunnsfag og norsk. Camilla, lærerne på 6. trinn og bydelsbibliotekaren har sammen jobbet fram målsetninger om hva de ønsker at elevene skal kunne ut ifra LK06, med delmål om hvordan de skal nå de målene de setter. Bøkene i bokkassen er dermed også tilpasset disse målene.

Bøkene i bokkassene varierer fra bokkasse til bokkasse. Når en klasse er ferdig med sin bokkasse ruller de på bokkassene på trinnet, slik at elevene får muligheten til å lese forskjellige bøker. Ca. 120- 160 bøker går til bokkassene på hvert trinn. Noen ganger blir det mer, da ett trinn kan ha fire klasser. Innholdet i bokkassen er av ulik vanskelighetsgrad og er markert med etiketter slik at man vet hvilken klasse de tilhører. Under feltarbeidet var jeg med på overrekkelsen av bokkasser for første trinn. På forhånd hadde Camilla snakket med de aktuelle lærerne om at hun skulle komme innom, hørt med dem om hvor mange bokstaver elevene kunne og deretter laget et opplegg. Camilla ønsket å lage litt blest rundt overrekkelsen, ved at hun hadde et planlagt et morsomt opplegg rundt overrekkelsen. Elevene satt i ring når Camilla kom inn i klasserommet. Hun satte seg sammen med elevene i ringer og introduserte elevene for håndkosedyret ”Billy-Bok” for elevene. Camilla hadde en varsom og morsom stemme når hun snakket med elevene. Hun snakket med Billy-Bok og ”Billy-Bok” hvisket til Camilla. Camilla sier til elevene at ”Billy-Bok” elsker bokstaver og at han lurte på hvor mange bokstaver klassen kan. Elevene var kjapt oppe med hendene og sa ”A”, ”S”, ”I” osv. Noen sa til og med; ”I for is”. Camilla var flink til å rose elevene ettersom de nevnte bokstaver, og beveget ”Billy-Bok” slik at elevene så at han også synes de var flinke. Videre sa

Camilla at elevene nå skulle få en blyant og en liten lapp, som de skulle skrive alle bokstavene de kunne på. Hun fortalte dem at "Billy-Bok" elsker å spise bokstaver og er utrolig sulten nå. Derfor skulle de få "mate" han med bokstaver. Elevene var helt med og skrev så mange bokstaver som de kunne på den lille oransje lappen de fikk utdelt. Camilla gikk deretter rundt med "Billy-Bok" i ringen og elevene fikk putte lappen sin inn i munnen til "Billy-Bok". "Mm, det var godt!", "Så deilig med så gode bokstaver!", sa "Billy-Bok". Klasserommet var fylt med latter og elevene var utrolig flinke til å høre etter. Camilla fortalte elevene at siden de hadde vært så snille og matet "Billy-Bok" hadde han med seg en gave til klassen. Camilla hentet boken som var dekket med et skjerf. Jeg satt i bakgrunnen og hørte elevene si "Ååå! Hva er det?" Entusiasmen og spenningen økte kjapt. Elevene begynte å bli nysgjerrige og noen reiste seg opp for å titte rundt boksen. Camilla pekte ut en elev som skulle få ta bort skjerfet fra boksen. Gutten dro fort vekk skjerfet og rommet var fylt med overraskede førsteklasinger. Camilla fortalte at "Billy-Bok" har gitt dem en kasse med mange forskjellige bøker som de kan se i, bla i og lese i. Hun avsluttet med at hun og "Billy-Bok" håpet at klassen likte gaven og at de ville lese masse frem til neste gang "Billy-Bok" kommer på besøk.

I etterkant av overrekkelsen, var Camilla svært fornøyd med økten. Det virket som at elevene også gledet seg over boken. Hensikten med å ha litt opplegg rundt overrekkelsen av boken, var for å øke motivasjonen til de yngste elevene samtidig som at "Billy-Bok" skulle være en faktor til å fange oppmerksomheten til de yngste elevene. Lærerne som var i klasserommet holdt seg i bakgrunnen, og observerte elevene. De var også veldig fornøyde og takknemlige for opplegget Camilla hadde planlagt. Ofte må man finne på kreative ting på egenhånd når man er lærer for de yngste, noe som ikke alltid er like lett. Derfor synes lærerne at det var godt med litt hjelp og inspirasjon fra Camilla.

Som nevnt går det ca. 120- 160 bøker per trinn til bokkasser. Dette blir ca. 1000 bøker på hele skolen fordelt i alle klasserommene. Med en tilvekst på en bok per elev, ca. 650 bøker pr. år, blir den årlige utbyggingen av skolebiblioteks samling stor. Dessuten trengs det boknyheter jevnt og trutt i løpet av skoleåret for å opprettholde leselysten hos elevene. Man kan ikke ha eldre bøker fra 1970- tallet som elevene i dag ikke kan relatere seg til.

Trollskogen er en stor skole med mange elever. Det lånes ut ca 650 bøker hver uke. Elevene kan legge igjen bøkene de har lest, i innleveringshylla ved inngangsdøren til skolebiblioteket

når det passer dem. Denne hyllen er dermed ofte veldig full. Camilla er bevisst på å få bøkene ut av innleveringshylla fortst mulig, slik at det hele tiden et godt utvalg av bøker ute i bokhyllene. Dersom bøkene blir liggende i innleveringshylla lenge, kan dette være en faktor til at elevene går rundt på skolebiblioteket og ”surrer og vimser” bort tiden sin og skaper uro fordi de ikke finner bøker de ønsker å lese. Slik som ved utlån, blir også innleveringer registrert elektronisk. Dette tar dermed litt tid, men det er tenkt at elevbibliotekarene skal hjelpe til med dette når de er på plass for fullt. Men utlånstill viser oss at dette enda ikke er et stort problem da det var over 1000 utlånte bøker en av ukene jeg observerte. Dette er helt fantastisk å se i en etableringsperiode.

5.9. Sammenfatning og diskusjon

Gjennom undersøkelsene av skolebibliotekarens arbeid med litteraturbasertundervisning, fikk jeg et tydeligere begrep om hvor omfanget til Camillas arbeid, og bedre innsikt i hennes arbeidsoppgavene hennes. Hun er pedagog og har en 100 % stilling for å bygge ut skolebiblioteket og skolebibliotekets funksjoner ved Trollskogen skole. Dette er en læringsprosess for henne for henne, elevene og lærerne ved skolen. På kort tid har hun kommet godt i gang med flere av satsningsområdene for utviklingen av skolebiblioteket. Camilla er en lesende rollemodell for hele skolen ved at hun inspirerer og veileder både store og små til å lese. I denne utviklingsfasen har Camilla blant annet utviklet en årsplan for skolebiblioteket. Denne årsplanen er ikke ferdigstilt, men den inneholder de forskjellige satsningsområdene skolebiblioteket ønsker å gjennomføre og videreutvikle. Noen av satsningsområdene er: Fornyng av bokstammen, videreutvikle det pedagogiske innholdet i skolebibliotektimene, samarbeid med lærerne om felles mål, ha felles opphevelser som gir glede og inspirasjon for alle elevene (se vedlegg nr. 4 for mer utfyllene beskrivelse av satsningsområder). Mange av disse satsningsområdene er Camilla godt i gang med, og ser allerede gode resultater i utviklingsprosessen. Som person er hun svært opptatt av bøker, og er derfor svært ivrig med å utvikle og utvide bokstammen til enhver tid. Videre finner vi både elevbibliotekarer og lærere som er ”mini-skolebibliotekarer” ved Trollskogen skole.

Forskning viser at det er store forskjeller på planarbeid fra skole til skole. Noen skoler har profesjonelle og gjennomtenkte planer, mens andre ikke opererer med planer i det hele tatt.

Tall fra ”*Gi rom for lesing!: Veien videre 2007*” viser at bare 30 % av skolene hadde utarbeidet en egen plan for skolebiblioteket.

”Forankring av skolebiblioteket i skolens planarbeid og i samarbeidet mellom skolens aktører er én avgjørende faktor for å utvikle skolebiblioteket som en god og integrert læringsarena for elevene. Planer og samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer står sentralt i arbeidet for at elevene skal nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet” (Eri 2010, s.12).

Ut ifra sitatet er det en klar sammenheng mellom samarbeid og utvikling av planer. Camilla arbeider mye rundt samarbeid mellom seg selv og lærerne ved Trollskogen skole. Dette gjør hun ved å være med på trinnmøter, holde nettverksmøter for de flerspråklige lærerne, samt at hun initierer til samarbeid med foreldre ved å informere om skolebiblioteket på foreldremøter og bokkaféer. Eksempelvis samarbeider Camilla blant annet nært med de flerspråklige lærerne, for at elevene skal få mulighet til å lese bøker på sitt morsmål. I de fire første årene på skolen får elevene morsmål opplæring (Engen og Kulbrandstad, 2008), og mange har forutsetninger til å lese på morsmålet sitt gjennom hele barneskolen. Dermed samarbeider de om å utvikle den flerspråklige boksamlingen, samt å informere og inspirere de flerspråklige foreldrene til å utnytte det skolebiblioteket kan tilby. Ved å ha et godt utviklet flerkulturelt skolebibliotek for de flerspråklige elevene, gir skolen for det første disse elevene mulighet til å tilegne seg skolens undervisningsspråk og kulturelle kapital gjennom å få tilgang til et bredt utvalg av litteratur. Samtidig får de mulighet til å utvikle sitt eget morsmål og egen kulturelle kapital som kan virke identitetsfremmende på en flerkulturell skole som Trollskogen.

Alle disse arbeidsoppgavene viser at Camilla har en stor oppgave i å utvikle skolebiblioteket. For pedagoger som får en funksjon som skolebibliotekar, kan det være vanskelig å sette seg inn i en del av det som ligger i arbeidet med å være skolebibliotekar fordi de ikke har en bibliotekarutdanning. Det kan være svært krevende å lære seg alt gjennom ”*learning by doing and reflecting*” (Imsen 2006). Det pedagoger med en slik funksjon derimot har som fordel, er at de får tillit fra personalet og ledelsen ved skolen - noe som gir dem en mulighet til å være en forandringsagent i arbeidet med å etablere eller utvikle noe for hele skolen.

Å utvikle en arbeidskultur i skolen som bygger på samarbeid samtidig med at man utvikler et skolebibliotek som er integrert i skolestrukturen, innebærer å være konsekvent og målrettet (Obergh, 2009). Det innebærer å lære av hverandre samt å jobbe sammen mot et felles mål. Skolebiblioteket må være et sted der forandring skjer, da målet er å forbedre læringen og undervisningen i skolen. I løpet av feltarbeidet mitt observerte jeg at skolebibliotekaren

reflekterte godt underveis. Gjennom å konsekvent reflektere over resultatene, engasjementet til elevene, hvilke bøker elevene leser og hvor mye de leser, samt samarbeidet mellom henne og lærerne, blir det med tiden lettere å planlegge og tilpasse undervisningsopplegget for elevene i bibliotekstimene.

Samarbeidet mellom lærerne ved skolen og Camilla som fremstilles i dette kapittelet, kan være svært normalt i en slik tidlig fase av utviklingen av skolebiblioteket som en alternativ læringsarena. I følge Limberg og Alexsanderson trenger oppfatningen av skolebiblioteket som et boklager å bli utfordret, for å gi plass til en forståelse av skolebiblioteket som et rom for fri meningsutveksling og intellektuell og kreativ virksomhet. I undersøkelsen til Barstad m.fl. hevdet lærerne at samarbeidet mellom dem og skolebibliotekaren var avgrenset til å finne frem til bakgrunnsstoff for undervisningen sin (Eri 2010). Under mitt feltarbeid observerte jeg at lærerne ved Trollskogen skole hadde liten erfaring med bruken av skolebiblioteket som en alternativ læringsarena og trengte dermed tid til å venne seg til rommet. For å unngå at en slik holdning som Barstad m.fl. fant i sin undersøkelse vokser frem blant lærerne på Trollskogen skole, bør skolebibliotekarens funksjon og profesjonskompetanse tidlig bli anerkjent i denne utviklingssituasjon skolebiblioteket som en alternativ læringsarena. Hvor lang tid lærerne skal få til å venne seg til skolebiblioteket, bør Camilla og lærerne bli enige om sammen slik at utviklingen av skolebiblioteket går den rette veien. Siden utvikling av skolebiblioteket som en læringsarena er ønskelig, bør motsetninger erkjennes, fortolkes og jobbes med i felleskap. På samme måte er sannsynligheten stor for at motstand mot å erkjenne motsetninger hindrer læring og utvikling. Dermed er det kanskje mest hensiktsmessig å anbefale at ledelsen på skolen, i dialog med lærerne og skolebibliotekaren, kartlegger hva som eventuelt er motsetninger og utfordringer knyttet til utviklingen av samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren, dersom det er nødvendig.

6. DRØFTING

Jeg vil i denne delen av avhandlingen fremheve tre hovedfaktorer som jeg mener er viktig å bringe frem i en diskusjon rundt utviklingen av et skolebibliotek, med henvisning til teori og funn i avhandlingen. Dette gjelder biblioteket som læringsarena, skolebiblioteket som et annerledes rom og skolebibliotekaren som forandringsagent.

6.1. Biblioteket som en differensiert læringsarena

Utviklingen av et skolebibliotek som en læringsarena inneholder mange og komplekse oppgaver. Det forutsetter blant annet en god samling av bøker som representerer både kulturen før og nå, samtidig som samlingen utvikles i forhold til elevpopulasjonen som finnes på skolen. Ved en flerspråklig skole bør skolens bokstamme inkludere flerspråklige bøker som er tilpasset elevene for å kvalitetssikre utvikling samt leselest- og leseglede for alle. Bemanning er også viktig. Dette kan være en pedagog ved skolen eller en fagutdannet bibliotekar. En fagutdannet skolebibliotekar har høy litteratur- og informasjonskompetanse, men kan møte på utfordringer som samarbeid på tvers av profesjonene fordi personen ikke kjenner til skolekulturen ved skolen fra før og dermed trenger tid til å opprette relasjoner mellom seg og personalet. En pedagog som får funksjon som skolebibliotekar vil være en del av skolekulturen og ha godt pedagogisk kjennskap til hvordan lærerne ved skolen arbeider. Derimot vil en pedagog som arbeider som skolebibliotekar ikke ha de bibliotekfaglige kvalifikasjonene som en fagutdannet skolebibliotekar har. Dette må pedagogene tilegne seg gjennom kurs, etter- og videreutdanning samt gjennom utprøving. Ved Trollskogen skole er Camilla en meget dyktig pedagog som er dedikert til utfordringene for utviklingen av skolebiblioteket. Det som imidlertid er svært sårbart i Trollskogens situasjon, er at dersom skolebiblioteket skal lykkes er det svært personavhengig. Dermed er det viktig for skolen å formulere og innlemme skolebiblioteket i skolekulturen og planene for skolen, slik at skolebiblioteket forankres i skolen som institusjon.

Et annet sentralt moment som kjennetegner skolebiblioteket som læringsarena, er det pedagogiske innholdet. Forskere på området hevder at skolebiblioteket har mest å tilby elever dersom undervisningen baserer seg på et kunnskapssyn der kunnskap konstrueres; altså fremheves sosiokulturelle og konstruktivistiske læringsteorier (Hoel m.fl. 2008).

Litteraturformidling og elevenes egen lesing etablerer en slik interaksjon med bøkene som

påvirker og utvikler barns leseopplevelser og bidrar til en lesekultur. Dette er ikke noe som er tenkt for elevene, men noe som må erfares og konstrueres hos hver enkelt elev i møte og kommunikasjon med et interessant innhold i bøkens verden. Litteratur stimulerer fantasien og er en måte å tilegne seg kunnskap på. Det er en motivasjonskilde for mange elever å lære gjennom å lese litteratur fordi det er identitetsutviklende samt perspektivutvidende for mange.

Migrasjonen og globaliseringen som finner sted i verden i dag, krever et differensiert innhold i skolen. Et tett samarbeid mellom skolebibliotekar og folkebibliotekar/folkebiblioteket er en avgjørende forutsetning for utvikling av en samling som er oppdatert, i kontinuerlig utvikling og som er interessant for elevene ved den aktuelle skolen. Et slikt samarbeid har vært en forutsetning for den raske utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole i 2010.

Trollskogens litteraturformidling skjer på både norsk og på minoritetselevenes morsmål. Dette bidrar til at elevene skaper leseopplevelser på begge språk. Denne utviklingen ved skolen i form av bruk av litteraturbasert undervisning med biblioteket som læringsarena har funnet sted med utgangspunkt i forskning. Skolen har konkret samarbeidet med forskere innenfor ”Multiplisitet prosjektet” (2007-2011). Skolebiblioteket ved Trollskogen er også med på å utvikle og myndiggjøre elevene fordi mange av dem arbeider som elevbibliotekarer. Min undersøkelse viser til at denne ordningen avlaster Camilla noe, samtidig som elevene blir mer kjent og inkludert i skolebibliotekets ressurser som læringsarena.

Momentene nevnt her er med på å utvikle skolebiblioteket som læringsarena. Det som likevel er avgjørende ved Trollskogen skole for å få dette til, er samarbeidet mellom skolebibliotekaren og norskspråklige- og tospråklige lærere. Samarbeidet mellom lærerne ved skolen og Camilla som fremstilles i kap. 4, kan være svært naturlig i en slik tidlig fase av utviklingen av skolebiblioteket som en alternativ læringsarena som Trollskogen er inne i. I følge Limberg og Alexandersson (2003) trenger oppfatningen av skolebiblioteket som et boklager å bli utfordret for å gi plass til en forståelse av skolebiblioteket som en læringsarena med fri meningsutveksling og intellektuell og kreativ virksomhet. I denne forbindelse spiller skolebibliotekaren en sentral rolle som forandringsagent (se pkt. 5.3).

6.2. Skolebiblioteket som et annerledes rom

For det første ønsker jeg å presisere viktigheten av skolebiblioteket som et annerledes rom. Denne annerledesheten finnes på forskjellig plan. Alt fra rommets utseende til skolebibliotekets ressurser og potensiale har betydning for skolebiblioteket som et annerledes

rom. Tidligere skolebibliotekforskning understreker forskjeller mellom skolebibliotekets rom og andre rom i en skole, spesielt et klasserom. Disse forskjellene er merverdige og svært synlige på et skolebibliotek. For eksempel utformingen av rommet. Rommet har ofte mer ledig plass, gjerne mykere møbler, bokhyller som bærer et stort utvalg av medier, samt andre medier som PC-er og lignende. I artikkelen til Limberg og Alexandersson: *"The School Library as a Space for Learning"* henviser de til metaforer som brukes til å beskrive skolebiblioteket " (...) "a business reception area," "a space with personality," and "a safe haven for students." (Limberg, Alexandersson 2003,s.2). Disse metaforene foreslår skolebiblioteket som en plass for trygghet, noe som er særegent og har vennlighet ved seg. Dressman (1997) understreker at skolebiblioteket er preget av en struktur som ikke finnes i noe annet skolerom. Han hevder at denne strukturen er representert ved klassifikasjonssystemet som tilbyr en annen organisering av kunnskap om verden enn den dominerende skolens organisering av kunnskap knyttet til undervisningsfag. Likeledes mener han at skolebiblioteket er et offentlig rom som er åpent for alle i en skole og som samtidig tillater anonymitet som videre gir potensiale for selvstendighet (Dressman, 1997). Som beskrevet tidligere inneholder skolebiblioteket ved Trollskogen skole de karakteristiske trekkene nevnt ovenfor. Skolebiblioteksrommet er dekorert med lyse og varme farger på både vegger og interiøret som spiller godt sammen og skaper en atmosfære som er tilegnet barn og unge. Rommet er ikke overmøblert, og det er lett for både barn og voksne å finne frem til ressursene som er tilgjengelige. Likeledes karakteriserer og gjenspeiler rommet skolens særegenhet som en flerkulturell skole. Med et tempel malt på veggen og en type "ali- baba" himmelgardin plassert i taket midt i rommet, samt forskjellige plakater av eksempelvis "Knerten gifter seg" og "Leselystaksjonen 2010", visualiserer Trollskogens mangfold godt.

Skolebiblioteket ved Trollskogen er inviterende for elever og voksne. Elevene kommer innom utenom sine bibliotekstimer for å levere eller låne ei ny bok dersom de har lest ut den de har lånt, eller de ønsker ny bok fordi det er helg eller ferie. Som Dressman hevder, er skolebiblioteket også skolens offentlige rom. Elever kan bruke det fysiske miljøet i forhold til eksistensielle spørsmål og temaer, de kan bruke det som et sosialt rom, et sted til hjelp for å komme seg gjennom skolen, være selvstendige, ta ansvar, få frihet, og ta kontroll over sine handlinger og omgivelser. Undersøkelse gjort på feltet viser til at mange elever forbinder klasserommet med monotoni og mangel på autonomi, mens biblioteker synes å gi muligheter for oppdagelse og spenning, så vel som fred og ro (Rafste 2008, Limberg, Alexandersson 2003). Dette ble bekreftet gjennom mine observasjoner på skolebiblioteket.

Når en diskuterer skolebibliotekets annerledeshet, samt prøver å forstå læring gjennom skolebiblioteket, ønsker jeg å se skolebiblioteket gjennom to teoretiske perspektiver Limberg og Alexandersson (2003) nevner i sin artikkel med referanse til Saljö (1999). De hevder at fra et sosiokulturelt perspektiv på læring vurderes elevenes kontakt med gjenstander og mennesker i og gjennom skolebiblioteket som sosialisering. I et slikt perspektiv kan skolebiblioteket forstås som et "kulturelt verktøy" med en kommunikativ funksjon. De aktiviteter som foregår i eller gjennom skolens bibliotek er sosiale og kommunikative. I tillegg kan noe av den en kulturell kontekst variere fra skole til skole, men den kan også ha mye til felles (Limberg, Alexandersson 2003).

Det andre perspektivet som ligger til grunn for å forstå skolebiblioteket som et alternativt rom er begrepet fenomenologi. Fra et fenomenologisk perspektiv er plass og rom aldri koblet fra mennesket: de er knyttet til menneskets posisjon i rommet, bruken av rommet og også til menneskenes hensikt. Sted og rom er av stor eksistensiell betydning for mennesker, og det er med på å utvikle hans eller hennes identitet (Limberg, Alexandersson 2003).

Ut i fra mine funn har skolebibliotekaren ved Trollskogen skole forstått det Limberg og Alexandersson hevder i forhold til begge perspektivene nevnt over. Som beskrevet i kap. 4, utvikler hun den flerspråklige bokstammen sammen med de flerspråklige lærerne ved skolen og har litteraturbasert undervisning på minoritetselevenes morsmål (se Holm Bakke under utgivelse 2011). Dette er med på å gi minoritetselevne ved skolen en identitetsbekreftelse og utvikler deres språklige og kulturelle kompetanse med utgangspunkt i morsmålet. Samtidig er det også perspektivutvidende for majoritetselevne å ha et mangfold av bøker med flerspråklig bakgrunn tilgjengelig rundt seg, slik at de får mulighet til å lære og får bedre innsikt i andre kulturer og språk samt kan lære å kjenne sine flerspråklige medelever bedre gjennom litteraturen (Hauge, 2007). Skolen bruker rommet som et kulturelt verktøy på andre måter også. Skolebibliotekaren og de flerspråklige lærerne har i 2010 hatt bokkafèer for de flerspråklige foreldrene, hvor barna og foreldrene leser bøker sammen på elevenes morsmål, og foreldrene får tips fra skolebibliotekaren og lærerne til bruk av litteratur på fritiden. På skolen har de også temauker som for eksempel "Den magiske kappen".

Opplevelse av skolebiblioteket er nedfelt i det fysiske rommet og ved bruk av rommet etter evnen til de ulike aktørene som er der, deres ønsker, tanker og engasjement. I Trollskogens tilfelle er det skolebibliotekaren som i den oppstartsfasen skolebiblioteket er i under mitt feltarbeid, står for å innføre noen rutiner. Utover dette er det ingen felles regler for hvordan

man skal oppføre seg på skolebiblioteket og bruke rommet. Til tross for at elevene er til stede på samme tid i bibliotekrommet med klassen sin, er det gjennom egen bakgrunn og en rekke konkrete erfaringer at hver elev utarbeider et individuelt forhold til skolebiblioteket. Rafste (2008) peker på at noen kan bruke rommet som et lager for fakta og bøker og sitter med den oppfatning at biblioteket er til for å gi fysisk materiale for kunnskapsutvikling som eksempelvis bøker for prosjektarbeid osv. Andre kan ha inntrykk av skolebiblioteket som en fysisk plass, hvor det er muligheter for å arbeide og gjøre lekser med gode ressurser tilstede på ett sted. Noen elever kan se på skolebiblioteket som et fristed. Dette uttrykket fristed, kan ha dobbel betydning i en skolebiblioteksituasjon. Noen elever som ønsker å komme bort fra klasserommet i timene vil bruke skolebiblioteket som et fristed. Behovet for å søke etter en bok om et prosjektemne vil ifølge Rafste legitimere en flukt fra klasserommet og gi elevene deres ønskede ledig plass. Denne plassen bruker de noen ganger til spill, ”chatting”, eller avslapping på andre måter. Rafstes analyse er basert på empiriske studier av bruk av skolebiblioteket. Ut i fra mine funn, så det ikke ut til at elevenes ønsker og behov i bibliotekstimene var å oppnå frihet fra klasserommet. Forestillingen om biblioteket som et fristed kan også inkludere biblioteket som et sted hvor man kan konsentrere seg om lesing. Et sted som er rolig og har en atmosfære som inviterer til lystlesing; for eksempel Trollskogen skoles skolebibliotek. Min konklusjon er at elevenes forhold til skolebiblioteket er erfaringsbasert. Gode opplevelser på skolebiblioteket som forener gode leseopplevelser og sosiale opplevelser, motiverer elever til å bruke skolebibliotekets ressurser på egne premisser for å søke litteratur og leseopplevelser og samvær med andre rundt det samme. Skolebibliotekaren er en nøkkelperson når det gjelder å gi elevene de første gode opplevelsene på skolebiblioteket.

Limberg og Alexandersson (2003) viser i sin forskning til at mange elever ser på skolebiblioteket som et varehus for bøker og knytter dette til forestillingen om at skolebiblioteket et sted hvor rett svar skal hentes. Denne tolkningen av skolebiblioteket hevder forskerne kan hemme kreativ læring i og gjennom skolebiblioteket. For at elevene ved Trollskogen ikke skal utvikle slike holdninger overfor skolebiblioteket, er det et behov for at skolebibliotekaren utvikler en sterk kobling til den intellektuelle samhandlingen i jakten på å forstå verden. Mine funn indikerer at skolebibliotekaren er den som tydelig kan inspirere til og gi elever alternative betydninger av skolebiblioteket.

Når elevene opptre i bibliotekstimene, opplever de en viss atmosfære i rommet gjennom erfaringer med bilder, tekster og symboler og gjennom formidlingen i rommet. Skolebibliotek

er et sosialt rom for de eksisterende aktørene i rommet, men med den begrensning at det ikke er et rom for sosialt liv med ubegrenset bevegelse og lyd. Derfor arrangerer skolebibliotekaren bokprat. Engasjerte elever, sammen med en engasjert og kompetent bibliotekar, utgjør denne atmosfære i rommet der bokopplevelser står i sentrum. Dette bidrar til utvikling av en lesekultur. Lesing og leseopplevelser blir viktige for elevene. Det gir til og med status å lese bøker. Dette er med på å gi elevene et engasjement i forhold til egen lesing og bøker (Roe 2008). Internasjonale studier viser at dette er en av de aller sterkeste predikatorer for læring i alle fag (Roe 2008). De ulike betydningene av skolebiblioteket presentert ovenfor er dermed kommunisert til elevene gjennom deres interaksjon med biblioteket og med folk og gjenstander i skolens bibliotek. Det er tydelig i mitt materiale at skolebibliotekaren har en sterk innflytelse på elevenes og lærernes konstruksjon av mening i biblioteket.

“The school library also has the potential to contribute to the social goals of schools, such as student engagement, inclusion of diverse learners, and relationships with the community. Because the school library serves the interests of the school of which it is a part, the school library professional needs to understand the particular culture of the school, instead of the culture of the larger community, in order to be able to work within that culture and/or to work to change that culture”(Oberge, 2009,s.11)

Målet med skolebiblioteket er å bidra til undervisning og læring i skolen på en måte som utvikler elevene som søkende, selvstendige og myndige lesere og aktører. Et integrert skolebibliotek med gode ressurser, og som er heltidsbemannet, er en forutsetning for dette

6.3 Skolebibliotekaren som en forandringsagent

Den tredje faktoren jeg ønsker å bringe frem i denne diskusjonen er viktigheten av bibliotekarfunksjonen. Camilla er som nevnt en pedagog og har gått på kurs for skolebibliotekarer arrangert av universitetet i Agder. En fagutdannet bibliotekar er spesialist på bibliotekets samling og system og har kompetanse i litteratformidling og informasjonskompetanse. En pedagog med en funksjon som en bibliotekar må tilegne seg deler av den samme kompetansen over tid på egenhånd eller ved videreutdanning. Om litteratur- og informasjonsformidlingen til elevene ved skolebiblioteket hadde vært bedre med en fagutdannet bibliotekar, er ikke enkelt å uttale seg om. Det en som derimot kan tenke seg, er at det ville ha vært mer tidsbesparende. En som er utdannet innenfor emnet, vil nok bruke mindre tid på det praktiske arbeidet enn en bibliotekar. Men det som kanskje ville ha vært

vanskeligere for en fagutdannet skolebibliotekar, er å komme på ”innsiden” av skolekulturen. Der har lærerbibliotekaren et fortrinn fordi hun har pedagogisk kompetanse. Allikevel er det ikke lett å være en forandringsagent og utvikle noe nytt innenfor en skolekultur, selv når skolebibliotekaren er en pedagog.

Alle bibliotekarer må kunne anvende begrepene kultur og endring i forståelse, samt kontinuerlig forbedre arbeidet sitt. Spesielt for skolebibliotekets funksjon, er disse begrepene grunnleggende for praksis. De som arbeider som skolebibliotekarer, eller har en funksjon som skolebibliotekar ved sin skole, trenger å forstå organisasjonskulturen i skolen og planlagte endringer for utvikling. Skolen som organisasjon har gjennom tidene vært preget av endringer og bølger av pedagogisk forskning, men noen av funksjonene i dagens skoler er fortsatt svært motstandsdyktig mot endring (Oberg, 2009).

I Multiplisitet, Mangfold og Myndiggjøringsprosjektet samarbeider forskere med lærere og bibliotekarer om å utvikle skolebiblioteket som en læringsarena. Når en skole deltar i et slikt prosjekt, vil skolen være med på å utfordre den tradisjonelle kulturen i skolen. Særlig gjelder dette kulturen i det lukkede klasserommet der læreren og læreboka er i sentrum for læring (Oberg, 2009).

Utvikling og samarbeid er et sentralt element i skoles samfunnsmandat. MMM-prosjektet er et eksempel på et slikt element for implementering av utvikling. Forskning tyder på at skoler som ønsker å forbedre elevenes læring bør utvikle en positiv kultur på sin skole rundt samarbeid med forskere. På skoler der lærere samarbeider godt i utgangspunktet er det mer sannsynlig at de vil implementere nyere forskning. Trollskogen skole drev i utgangspunktet forskningsbasert pedagogisk arbeid basert på forskning i tospråklig opplæring og tilpasset opplæring. En forskningsbasert skolekultur er en viktig forutsetning for at ledelsen og personalet er åpne for nye intervensjoner fra forskere og samarbeidet med dem.

Skolebibliotekaren har en nøkkelrolle når det gjelder å endre en organisasjonskultur ved en skole slik at skolebiblioteket integreres som en læringsarena for alle lærere og klasser ved skolen. Denne nøkkelrollen som en forandringsagent har Camilla ved Trollskogen skole. I følge Oberg (2009) er en forandringsagent en som kontinuerlig arbeidet for å styrke biblioteket og å endre eksisterende sammenhenger. I hvilken grad lærere med en funksjon som skolebibliotekar kan gjennomføre sine roller er i stor grad avhengig av kulturen i skolen som ofte er mest synlig i oppfatninger av rektorer og lærere i forhold til rollen av lærerbibliotekarer i arbeidet med å utvikle elevenes læring (Oberg, 2009). Som et mål for

skolebibliotekets viktighet i skolen er det en stor fordel å ha inngående kjennskap til den aktuelle kulturen ved skolen og kompleksiteten av endringsprosessen. I gjennomføringen av et integrert skolebibliotek som en læringsarena for alle, inngår det at lærere deler ideer og jobber sammen. Prosessen krever å kjenne til kulturen i organisasjonen såpass godt at endringen kan være et positivt og varig bidrag til hele organisasjonen. Begrepet kultur i denne sammenheng omhandler en gruppe som deler felles normer, verdier og atferd. Skolekulturen skapes gjennom samspill (Oberg, 2009).

Ved Trollskogen skole er skolebibliotekaren svært involvert i prosessen med å endre og påvirke skolekulturen i forhold til å utvikle skolebiblioteket ved Trollskogen. Det er første gang hun gjennomfører en slik forandring i en såpass veletablert skolekultur. Oberg henviser i sin artikkel *"Libraries in Schools: Essential Contexts for Studying Organizational Change and Culture"* til Rojtas-Milliner. I sin case-studie fant Rojtas-Milliner ut at god ledelseskompetanse var en viktig faktor hos forandringsagenten. Mine observasjoner viste at skolebibliotekaren hadde klare leder-egenskaper som hun tok i bruk på en god måte som skolebibliotekar. Skolebibliotekarens leder-egenskaper anerkjente også rektor ved skolen, noe jeg tror er en av grunnene til at hun fikk såpass frie tøyler i forhold til arbeidet rundt skolebiblioteket.

Enhver pedagogisk utvikling vil sannsynligvis innebære endringer på forskjellige nivåer. Oberg viser til i tre dimensjoner: 1) materialer: nye ressurser eller teknologi, 2) nye læringsmetoder, 3) oppfatninger av forutsetninger og teorier som ligger til grunn for forandringen. Disse dimensjonene er dynamiske og innbyrdes avhengig. En endring i en av partene vil sannsynligvis ha en innvirkning på de andre (Oberg, 2009). MMM-prosjektet har initiert intervensjoner i henhold til alle disse tre dimensjonene: bruk av biblioteket som ressurs i undervisningen, litteraturbasert undervisning som pedagogisk metode og teori med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori og "New literacy studies". Skolebibliotekaren anvender dette i sitt arbeid som forandringsagent. "Change is a process, not an event; it is a journey into uncharted territory" (Oberg, 2009, s.14).

En utfordring for de fleste pedagoger som fungerer som bibliotekarer, er å erkjenne at deres posisjon som pedagog både er en hjelp og et hinder for dem i deres roller som skolebibliotek fagfolk (Oberg, 2009). Lærebibliotekarer bringer kunnskap om pedagogikk og pensum som er uvurderlig for dem som studerer biblioteksprofesjonen. Fungerende skolebibliotekarer bringer med seg normer for den pedagogiske undervisningsverden, noe som preger deres måte

å drive arbeid på skolebiblioteket. Dette var gjenkjennelig ved Trollskogen skole. I forhold til for eksempel innarbeiding av regler og rutiner på skolebiblioteket, kom dette godt til syne (se kap.4 for beskrivelse). Samtidig preget også den pedagogiske tankegangen Camillas planlegging (vedlegg nr.4). Hadde Camilla hatt en utdanning som fagbibliotekar, ville nok arbeidesoppgavene hennes artet seg noe annerledes. Noen lærere kan oppfatte bibliotekkunnskap som komplisert fordi de ikke er klar over skolebibliotekets potensiale og ressurser. Under utdanningen blir ikke lærerstudentene introdusert for kompleksiteten i bibliotekets ressurser og læringspotensialet. Dermed gjenkjenner de heller ikke behovet i praksis for å bruke bibliotekets ressurser i undervisningen (Obergh, 2009). I dag kan lærere ta etterutdanning i skolebibliotekarfunksjon med 30 studiepoeng ved Universitet i Agder.

Målet med å utvikle et skolebibliotek er for å gjøre en forskjell i livet til unge mennesker. Skolebibliotekarer kan bidra til å gjøre en forskjell for eleven ved å utvikle skolebiblioteket som en sterk ressurs som læringsarena for hele skolen. Implementering av et integrert skolebibliotek innebærer endring i betydningen av skolebiblioteket i hodene på brukerne, altså lærere og elevene. Spesielt er det viktig i en utviklingsprosess at lærerne og skolebibliotekaren planlegger, underviser og vurderer sammen for å skape noen felles retningslinjer rundt samarbeidet (Eri 2010). Det dreier seg om å forankre skolebiblioteket som et felles aktivitetsobjekt i det pedagogiske arbeidet ved skolen. En del av MMM-prosjektets mål handler om å forbedre undervisning og læring for alle medlemmer av skolens fellesskap. Utfordringen til skolebibliotekarer er dermed å være en forandringsagent og en katalysator for å skape utvikling ved hele skolen så vel som i skolebiblioteket.

6.4. Skolebibliotekets betydning i skolen

Tilslutt vil jeg knytte noen betraktninger til betydningen av skolebiblioteket i dagens skole. Skole- og folkebiblioteket har sammenfallende samfunnsmandat som kultur- og informasjonsformidler (Pihl, 2009b). Begge institusjoner er dannelsesarenaer som har til hensikt å formidle kunnskap og gjøre borgerne i landet til gode demokratiske borgere (Pihl, 2009b). Men dette forutsetter et godt og nært samarbeid mellom folkebibliotekarer og skolebibliotekar. Folkebiblioteket er en kulturell arena som er har gode muligheter for å møte mangfoldet i klasserommet. Biblioteket representerer en kompleksitet i sjanger, massemedier, digital medier og har en variert vanskelighetsgrad i forhold til aldersgrupper, elevenes

forutsetninger og temaet for undervisning (Audunsson, 2004). Innholdet er variert, elevene skal selv kunne velge hvilke bøker de vil lese og det blir ikke lagt noen begrensninger på dette. Folkebiblioteket er en differensiert læringsarena, samt at det er åpent for alle og basert på frivillig bruk. Forskeren Ragnar Audunson kaller derfor biblioteket for en "lav-intensiv læringsarena". Med dette hevder han at biblioteket er et offentlig rom der uformell læring og sosial interaksjon mellom folk med forskjellig sosial og kulturell bakgrunn som vanligvis ikke ville omgås, er mulig. Han nevner også "høy-intensiv læringsarena", som for eksempel kan være i et klasserom, hvor vi møter og kan diskutere og bryne våre tanker og ideer med mennesker som har felles interesser som oss. Likeledes bruker Rafste (Hoel m.fl. 2008) lignende begrep om biblioteket som en møteplass i sitt arbeid om bibliotekbruk i grunnskolene i Norge. Rafste karakteriserer biblioteket som en "back stage" arena, og klasserommet som et "front stage" arena. Prinsippet til Rafset er nært beslektet med Audunson sitt, men forskjellen er at Audunson hevder at;

"A back- stage arena place might be an area you meet the same people as front stage, e.g. your classmates or colleagues, whereas it is a central point with low-intensive areas that they will facilitate meetings between people who are not exposed to one another on other arenas" (Audunsson 2004, s.436).

I dagens samfunn er slike møteplasser med et potensiale for å gjøre oss mer synlige for hverandre på tvers av yrke, alder, sosiale og etniske grenser ekstremt viktig. På den måten skiller biblioteket seg fra skolen og dens kontrollering og mestringskrav. Gjennom å kombinere disse læringsarenaene vil barna finne mer glede av lesing. Mulighetene vil også være større for at flere elever vil kunne finne litteratur de kjenner seg igjen i, da kompleksiteten som man finner på biblioteket er både språklig og kulturelt differensiert (Pihl, 2009b).

For at skolebiblioteket skal yte sitt beste ovenfor elevene, fordrer det et samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren. Det er flere likheter mellom profesjonene som trengs å forankres ved skolen. I følge Eri er samarbeid en forutsetning for at skolebiblioteket skal fungere som en inkluderende læringsarena (Eri 2010).

Eri henviser til Montiell-Overalls definisjon av samarbeid i sin artikkel "*Lesing i skolebiblioteket*"

”Samarbeid er en arbeidsrelasjon basert på tillit mellom to eller flere likeverdige deltagere involvert i felles tenkning, felles planlegging, felles implementering og felles evaluering av elevenes fremskritt i undervisningsprosessen. Gjennom felles visjoner og felles målsetninger oppstår det læringsmuligheter for elevene som integrerer innhold i fagplaner og informasjonskompetanse” (Eri, 2010, s.9).

Å utvikle en arbeidskultur i skolen som bygger på samarbeid og å utvikle et skolebibliotek som er integrert i skolestrukturen innebærer å være konsekvent og målrettet (Obergh, 2009). Det innebærer å lære av hverandre samt å jobbe sammen mot et felles mål. Skolebiblioteket bør være et sted der forandring skjer da målet er å forbedre læringen og undervisningen i skolen. I løpet av feltarbeidet mitt observerte jeg at skolebibliotekaren reflekterte løpende underveis i arbeidet. Gjennom konsekvent å reflektere over resultatene, engasjementet til elevene, hvilke bøker elevene leser, hvor mye de leser, samt oppsummert samarbeidet mellom henne og lærerne, blir det med tiden lettere å utvikle nye planer basert på tidligere praksis og tilpasse nye undervisningsopplegg for elevene i bibliotekstimene. Dette er i samsvar med prinsippene for ekspansiv læring (Engeström, Samino 2010).

Videre er det i samsvar med prinsippene for ekspansiv læring hensiktsmessig at ledelsen på skolen, i dialog med lærerne og skolebibliotekaren, kartlegger hva som eventuelt er motsetninger og utfordringer knyttet til utviklingen av samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren. Dette bør drøftes for å løse eventuelle motsetninger og treffe nye tiltak for videre utvikling av skolebiblioteket som læringsarena på bakgrunn av dette (Engeström 2010).

I forhold til Trollskogen skole introduserte forskerne fra Multiplisitet, Mangfold og Myndiggjørings prosjektet et revidert begrep om tilpasset opplæring. Forskerne hevder at et differensiert innhold i undervisningen er avgjørende når det gjelder å gi tilpasset undervisning til en mangfoldig elevpopulasjon. På bakgrunn av at skolen i utgangspunktet har en kultur som er positiv til forskning, viser min undersøkelse at skolebibliotekaren har vært dyktig til å anvende innspill for forskere i den utviklingsfasen ved skolebiblioteket som jeg observerte. Det er velkjent at man kan oppleve forandringer i et prosjekt, men et sentralt spørsmål er om forandringene vedvarer etter at prosjektet er avsluttet. For at det skal skje er det viktig at skolen foranker en ny praksis i skolens planer på et mer overordnet nivå. I dette tilfellet dreier deg seg om litteraturbasert undervisning, utvikling av skolebiblioteket som læringsarena og samarbeidet med folkebiblioteket i denne forbindelse. Det må bli en del av skolens årsplan

som forankrer samarbeidet mellom lærerne og skolebibliotekaren, samt samarbeidet mellom skolebiblioteket og bibliotekfilialen/folkebiblioteket i byen slik at utviklingen av skolebiblioteket som læringsarena vedvarer. Det er viktig at skoleledelsen sikrer en kontinuitet i utviklingsarbeidet og kompetanseutvikling i personalet slik at skolebiblioteket ikke bare står og faller på kompetansen til én person. Et viktig tiltak kan være å innlemme skolebibliotekaren i lederteamet ved skolen slik at skolebiblioteket blir strategisk inkludert i forhold til utvikling av skolen som en pedagogisk institusjon. Det flerkulturelle samfunnet som skoler står overfor i dag, er i rask ending. Det blir dermed viktig at skoler er oppdaterte og bygger sin pedagogikk rundt nyere forskning for å imøtekomme de raske samfunnsendringene (Pihl, 2009b). Denne studien viser at samarbeid mellom lærere og forskere kan bidra til forskningsbasert skoleutvikling. Studien viser at samarbeid på tvers av profesjoner - i dette tilfellet samarbeid mellom lærere, folkebibliotekarere og forskere - er av strategisk betydning når det gjelder å utvikle skolen som pedagogisk institusjon for å realisere skolens samfunnsmandat.

LITTERATURLISTE

Aarsæther, Finn: ”Flerspråklighet og flerspråklig praksis” i Nergård, Mette Elisabeth og Tonne, Ingebjørg (red.) (2008): *Språkdiraktikk for norsklærere – mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Universitetsforlaget.

Audunsson, R. (2004). The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context. The necessity of low intensive meeting places i *The Journal of Documentation*.

Alexandersson, M., Limberg, L. (2003). *School Libraries Worldwide Volume 9, Number 1, 2003, 1-15*.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual education and Bilingualism* 4th rev.edition. Amsterdam: Multilingual Matters.

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

Barton, David (2007). *Literacy- an introduction to the ecology of written language*. 2nd edition. Blackwell publishing.

Becher, A, Piltingsrud, K, Muhamoud, A, Van der Koi, K. (2007). *Mangfold, Myndiggjøring, Medborgerskap: Mangfold og inkludering gjennom bruk av skulebiblioteket som læringsarena*. Statusnotat 1.11.07.

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

Blackledge, A. (2000). "Power relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy' the experience of Bangladeshi women in Birmingham", i M. Martin-Jones & K. Jones (eds.). *Multilingual literacies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company).

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Dressmann, M. (1997). *Congruence, Resistance, Liminality: Reading and Ideology in three School Libraries Curriculum Inquiry* 27:3.

Engen, T.O. (2009). *Integration and Literacy Instruction: The case of Norway. Intercultural Education. Vol. 19, no 4.*

Engen, T. og Kulbrandstad, L. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engeström, Y., & Samino, A. (2010). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. Educational Review(5), 1-24.

Eri, T. (2010). Skolebibliotek - samarbeid, planlegging og forankring. I T. Hoel, S. Ingvaldsen & A. K. Slettan (Eds.), *Lesing i skolebiblioteket*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.

Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoel, T, Rafste, E og Sætre, T (2008). *Opplevelse, oppdragelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Bibliotekssentralen 2008.

Holm, Bakke M. (2011) *Bruk av skolebibliotekets ressurser i tospråklig opplæring*. Masteroppgave under utgivelse, Høgskolen i Oslo.

Holmefjord, Astrid m. fl. (red.) (2003). *Håndbok i barnebibliotekarbeid. Å formidle litteratur for barn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, Gunn (2006). *Elvens verden*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget 2005.

Johannesen, A, Tuft P-A og Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kooij, K. S og Pihl, J (2009). Voices from the field- negotiating literacy education in a multicultural setting. I Holmarsdottir, H.B, and O'Dowd, M.O (eds.), 2009, *Nordic Voices: Teaching and Researching Comparative and International Education in the North Countries, 159-171.*, Sense Publishers.

Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. The SAGE Qualitative Research Kit. London: SAGE Publications Ltd.

Kvale, S. og Birkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London, Saga Publications. Oslo. Oslo University press.

Lærerplanverket for kunnskapsløftet- midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet.

Læringscenteret (2001). *Bruk skolebiblioteket*. Oslo

Mahmoud, A. (2009). *Tilpasset opplæring og bruk av skolebiblioteket som læringsarena*. HiO-masteroppgave nr 18. Oslo: Høgskolen i Oslo

Moy, Ole Peder (2001). *Skolebiblioteket=Skolens læringscenter?* Oslo: Biblioteksentralen.

Oberg, D. (2009). Libraries in Schools: Essential Contexts for Studying Organizational Change and Culture. I *Project MUSE. Today's research. Tomorrow's inspiration*. Library trends/ summer 2009.

Pihl, J. (2009a). Ethno-Nationalism and Education. I T.H. Eriksen, H, Ghorashi, and S, Algasi (eds.). *Paradoxes of Cultural Recognition: Perspectives of Northern Europe*. London: Ashgate.

Pihl, J (2009b). The value of interprofessional cooperation between teachers and librarians in an era of globalisation. I H. Holmarsdottir and M O'Dowd (eds.), 2009. *Nordic Voices: Teaching and Researching Comparative and international education in the Nordic Countries*. Amsterdam: Sense.

Pihl, J. (2010b). *Etnisk Mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket. 2.* Utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Pihl, J. (2009c). Notat til Østberg utvalget fra prosjektet Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena (2007- 2011). Oslo.

Rafste, Elisabeth Tallaksen (2002). *Et sted å lære eller et sted å være?* Oslo: Unipub forlag.

Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. I M. Martin-Jones and K. Jones (eds.). *Multilingual Literacies*. Amsterdam/Pihladelphia: John Benjamins Publishing Company. Ch. 2.

Stuestøl, Liv Carolina (2002). *Lesesiesta. Et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. N.W. Damm & Søn.

Offentlige publikasjoner

Frodesen, Kari (2011). *Elefanten i rommet*

<http://kariskalender.wordpress.com/2011/03/03/kk-2011-03-%e2%80%93-elefanten-i-rommet/>

Kulturdepartementet: St.mld. nr. 23 (2008- 2009) *Bibliotek: Kunnskapsallmenning, møtested i ei digital tid*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-23-2008-2009-.html?id=555516>

Kunnskapsdepartementet. LOV 1998- 07- 17 nr. 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*

<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#9-2>

NOU 2010:7: Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet

<http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf>

UiO ordbok søk: *ordet "forsker"*

<http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html>

Utdanningsdirektoratet (2007): *Gi rom for lesing! Veien videre*

http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/GRFL_Veien_videre.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0021/ddd/pdfv/253968-giromforlesing_strategiplan_05.pdf

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor:

- Kan du fortelle kort om Trollskogen skoles historie?
- Hva kjennetegner skolen?
- Hvilke kriterier ligger til grunn for å kalle en skole flerkulturell?
- Hvordan kan man sikre at minoritetsbarn for best mulig læringsutbytte av skolegangen?
- Hvorfor mener du at elever med minoritetsbakgrunn skal få morsmålsundervisning?
- Hvor viktig er tilgangen på et variert utvalg av litteratur på morsmålet?
- Hvilken rolle ønsker du at skolebiblioteket skal ha for barna på Trollskogen skole?
- Er det forskjell på minoritetsbarns bruk av biblioteket og majoriteten?
- Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
- Hva legger du i begrepet litteraturbasert undervisning?
- Mener du at litteraturbasert undervisning er en form for tilpasset opplæring? På hvilken måte?
- Hvor stor har din rolle vært for å utvikle skolebiblioteket?
- Hvordan vil du beskrive utviklingen av skolebiblioteket i løpet av din tid som rektor på skolen?
- Hvorfor har det vært viktig for deg å utvikle skolebiblioteket? Læringsutbytte for elever.
- Hvordan ønsker du at skolebiblioteket skal utvikle seg videre på Trollskogen skole? Har du noen konkrete planer for utviklingen?
- Hvordan ønsker du at bruken av skolebiblioteket skal innlemmes i planer og dokumenter ved skolen, og i framtidige læreplaner? Hvilke utfordringer ser du i forhold til dette?
- Ønsker du at Trollskogen skole skal være en rollemodell for andre skoler i bruk av bibliotek og morsmålsundervisning?
- Hvordan syns du Kunnskapsløftet ivaretar minoritetsbarns læringsutbytte? Hva ville du gjort annerledes?
- Hvordan syns du Kunnskapsløftet legger til rette for litteraturbasert undervisning?
- Hvordan syns du Kunnskapsløftet legger til rette for morsmålsundervisning?

- Kunnskapsløftet - teori og praksis. Er MMMI-prosjektet realistisk i forhold til begrensinger gjennom læreplaner?
- Krever prosjektet for mange ressurser til at det er realistisk i lengden (bokutgifter, stillingsstørrelser, lønn)? Hvor mye ønsker skolen å satse?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom lærere, skolebibliotekar og deg?
- Hva legger du i begrepet interprofesjonelt samarbeid?
- Hvor stor påvirkningskraft har du på det som skjer i litteraturløstimer? Ligger hovedansvaret for innholdet på skolebibliotekaren?
- Hvordan kvalitetssikres det som foregår på biblioteket?
- Fokus på resultatoppnåelse eller prosess?
- Har du en visjon for skolebiblioteket på Trollskogen skole?

Vedlegg 2: Intervjuguide skolebibliotekar:

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet ved Trollskogen skole?
- Hvilken kompetanse har du som skolebibliotekar? Har du tatt noen kurs eller lignende, i forhold til at du har tatt på deg rollen som skolebibliotekar?
- Hvilke arbeidsoppgaver har du som bibliotekar ved Trollskogen skole?
- Hvordan ser du på din rolle som en forandringsagent ved skolen? I forhold til elevenes lesing, samt pedagogisk arbeid?
- Hvilke kriterier legger du til grunn for bokinnkjøpet for skolebiblioteket?
- Hvilke tjenester tilbyr skolebiblioteket til lærerne pr. dags dato?
- Hvilke tjenester tilbyr skolebiblioteket til elever ved skolen per dags dato?
- Hvorfor har du valgt den plasseringen av bøker slik du har gjort?
- På hvilken måte mener du at skolebiblioteket kan bidra til å øke elevenes lese- og skriveskyndighet?
- Kan du fortelle positive historier om elevers bruk av skolebiblioteket?
- Kan du fortelle positive historier når det gjelder elevers lesing i tilknytning til skolebiblioteket?
- På hvilken måte kommuniserer du med de andre lærerne ved skolen? (e-post, samtaler?)
- Hva samarbeider du som skolebibliotekar med lærerne om?
- Hvordan vil du beskrive at samarbeidet mellom deg og de andre lærerne ved skolen fungerer per dags dato? Positivt/ negativt?
- Hvordan samarbeider du og lærerne ved skolen om litteraturbasert undervisning?
- Har lærerne tilstrekkelig kompetanse i bruken av ressursene på skolebiblioteket?
- Hvis nei, hvilken kompetanse mangler lærere?
- Kvalifiserer du lærere i bruk av skolebiblioteket? Hvordan?
- Kvalifiserer du elever i bruk av skolebiblioteket? Hvordan?
- Når du og de øvrige lærerne har møter og lignende, føler du at alle parter møter opp forberedt?
- Hvem planlegger og bestemmer innholdet i bibliotekstimene?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom deg og lærerne fungerer under selve gjennomføringen av bibliotekstimene?
- Har du en visjon for skolebiblioteket på Trollskogen?

- Hva er din målsetting for skolebibliotekets pedagogiske rolle ved Trollskogen?
- Hvordan trives du i din nye rolle som skolebibliotekar? Begrunn.
- Hva forbinder du med begrepet litteraturbasert undervisning?
- Har Multiplisitet prosjektet hjulpet deg i din rolle som skolebibliotekar? Hvordan?
- Hvilke utfordringer møter du på når du som skolebibliotekar ønsker å bidra til økt bruk av litteratur i undervisningen?
- Når du presenterer litteratur for elevene på skolebiblioteket, låner elevene disse bøkene?
- I forbindelse med flerspråklige elever – hva er din rolle som skolebibliotekar når det gjelder å utvikle disse elevenes lesekompetanse? Hva gir du prioritet i møte med flerspråklige elever?
- Hvilken betydning har Multiplisitet prosjektet hatt for utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole?
- Har arbeidet med prosjektet hjulpet deg i din rolle som bibliotekar?
- På hvilken måte har dette prosjektet vært inspirerende eller demotiverende for deg personlig ?
- Hva skal til for at bruk av skolebiblioteket videreføres og utvikles ved skolen når Multiplisitet prosjektet er over?
- Hvordan bruker flerspråklige lærere skolebiblioteket?
- Hva tilfører litteraturspråklig undervisning morsmålstimene? Språklig? Kulturelt? Motivasjon? Identitetsskapende?
- Hva slags litteratur leses det i morsmålstimene?
- Hvem velger litteraturen? Er utvalget godt? Tynt? Hva kjennetegner utvalget av bøker?
- Hvordan arbeider lærerne med litteraturen?
- Kjenner lærerne de bøkene de leser for/med elevene?

- Hvordan mener du morsmålstimene på biblioteket skal brukes for å få best utbytte? (høytlesing, stillelesing, samtaler om bøkene etc.)
- Hvorfor er det viktig at de lærer å lese og skrive på sitt eget språk?
- Mener du at litteraturbasert undervisning styrker leseferdighetene på både norsk og morsmålet? På hvilken måte?
- Hvordan skiller morsmålstimene på biblioteket seg fra andre morsmålstimer?
- Merker du økt motivasjon fra elevene i å lære eget morsmål gjennom å bruke biblioteket?
- Hvilken type bøker leses det mest av på morsmål? (Fra egne kulturer, faktabøker, allmenne barnebøker) Hva kjennetegner litteraturen?
- Resultater i undervisningen generelt gjennom å bruke skolebiblioteket
- Hvordan ser du på din rolle i minoritetslevenes skolehverdag? Viktig/mindre viktig
- Gir prosjektet deg mange ekstra arbeidsoppgaver?
- Hvordan ser du på disse? Utmattende/givende?
- Ser du noen utfordringer ved litteraturbasert morsmålsundervisning?
- Hvilket forhold får barna til sin egen språklige og kulturelle bakgrunn gjennom tilgangen til morsmåls litteratur?
- Hvordan er din rolle i forhold til å bygge elevenes identitet?
- Er litteratur på morsmål forbundet med noe positivt eller negativt, eller stiller de seg likegyldige?
- Hvordan tror du foreldrene har sett på bruken av skolebiblioteket i undervisningen?
- Bokkafe - reaksjoner fra foreldre i etterkant?
- Er det noen faste rutiner på kommunikasjon mellom foreldre og deg angående bruken av morsmåls litteratur?

- Har bruken av morsmåslitteratur gjort noe med foreldrenes engasjement i barnas skolehverdag?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og lærerne?
- Hvordan vil du definere begrepet tilpasset opplæring?
- Ser du på bruken av skolebiblioteket for minoritetsbarn som en form for tilpasset opplæring?
- Hvordan skiller dette seg fra andre typer for tilpasset opplæring?
- Ser du noen negative sider ved tilpasset opplæring i skolen?

Vedlegg 3: Observasjonsguide:

- Hvordan brukes skolebiblioteket?
- Hvilke regler og rutiner er det for skolebiblioteksrommet?
- Hvordan skjer litteraturformidlingen?
- Hvordan er rollen til Camilla som skolebibliotekar og litteraturformidler?
- Hvordan fungerer ”elevbibliotekarene”?
- Hvordan skjer samarbeidet mellom lærerene og skolebibliotekaren inne på skolebiblioteket?
- Samarbeidet mellom skolebibliotekar og rektor.
- Hvordan opplever elevene å være skolebiblioteket? Bibliotekstimen?
- Hvordan kommer det flerkulturelle til syne?
- Hva er innholdet i ”bibliotekstimen”?

Vedlegg 4: Virksomhetsplanen for skolebiblioteket:

Årsplan for skolebiblioteket 2010 – 2011.

Viktige satsningsområder:

- Fornying av bokstamme
- Videreutvikle det pedagogiske innholdet i skolebibliotektimene
- Samarbeid med lærerne om felles mål
- Etablere bruken av digitale virkemidler på skolebiblioteket.
- Ha felles opplevelser som gir glede og inspirasjon for alle elevene
- Utvikle et system for lånet av SOL bøker

Fokusområde MÅL	DELMÅL	TILTAK/AKTIVITET/HVEM			Hvordan	TID	ANSVAR
Brukere/elever							
Vi skal fremme leseglede og styrke leseferdigheter	Alle trinn skal ha tilpasset litteratur lett tilgjengelig. <u>1.-2. årstrinn.</u> Elevene skal kunne finne skjønnlitteratur og faktabøker på skolebiblioteket til egen lesing. <u>3.-4. årstrinn.</u>	Hvem	Hva	Tema	Bokprat. Lese bilder, og bli kjent med hvor bøker står på skolebib. Øve på å låne og levere bøker. Camilla overleverer kasser i klasserommet med Billy Bok.		
		1.trinn Lese bilder, tankekart.	4.bok-kasser	Bøker tilpasset ulike leseferdigheter			
		2.trinn Tankekart, Veiledet lesing.	4.bok-kasser	Leselyst, div utvalg	Bokprat. Høytlesing med elevmedvirkning. Lese fortellinger og bruke tankekart. Bli kjent med hvor bøker står på skolebib. Øve på å låne og levere bøker.		
		3.trinn Tankekart,	3.bok-	Leselyst	Bokprat.		

<p>Elevene skal kunne finne stoff til egne skrive- og arbeidsoppgaver på biblioteket.</p> <p><u>5.-7.årstrinn.</u> Elevene skal kunne bruke biblioteket på en målrettet måte.</p>	Bison,	kasser	Faktabøker Taekwondo	Bli kjent med serier tilpasset aldersgruppen (skjønnlitterære og fakta) og være trygge på hvor de kan finne disse på skolebiblioteket
	4. trinn Nøkkelord, Kolonne, Bison, Tankekart, Lese mellom linjene, bison, Bokorm.	3.bok-kasser	Fabel Jakob Felles lesbok.	Bokprat. Lære å søke i bibliotekbasen. Bruke tema til inspirasjon i egen skriveprosess. Sjangerlære (fabel og grøss). Ordbevissthet. Klassen lager bokorm.
			Grøss og Gru	
			Leselyst, div utvalg	
		Lese venner	Bøker på morsmål	Finne bøker til formidling for barn i barnehage. Bli kjent med teknikker for formidling og øve på disse.
	5. trinn Bokanmeldelser, Minnebok, bison	4.bok-kasser	AnneCath Vestly	
			Svein og Rotta	
			Pubertet og forelskelse	
			Leselyst, div utvalg	
	6. trinn Strukturert tankekart, nøkkelord, tokolonnen otat, bison	3.bok-kasser	Viking og middelalder	Finne og bruke egnet informasjon til egen skrivning, ved bruk av bestemte lesestrategier. Bydelsbibliotekaren veileder i søk og kildekritikk.

				Mobbing og antirasistisk litt.			
				Leselyst, div utvalg			
			Leselyst	Bok til alle	Formidling på Folkebiblioteket av aktuelle bøker.		
			Forfatterbesøk	Jon Ewo.	Finne flere bøker av forfatteren på skolebiblioteket.		
		7.trinn	3.bok-kasser	Ungdomsbøker "ser hodet mitt stort ut med denne"	Høytlesingsbok som utgangspunkt for diskusjon og eget skrivearbeid.		
				Klassikere.			
				Tegneserier. Noveller.	Sjangerlære.		
			Leselyst	Bok til alle	Formidling på Folkebibliotekbiblioteket av aktuelle bøker.		
			Forfatter-samarbeid	Reidar Larsen Skriveverksted.	Finne bøker av forfatteren på skolebib. Lese elevproduksjonen fra året tidligere.		
		Velkomst	Leselyst	Bok til alle	Formidling på Folkebiblioteket av aktuelle bøker.		
			Bokkasse	Faktabøker Skjønnlitterære.			

	Elevmedvirkning	Ca 20 stk elevbibliotekarer fra 5 og 6 klasse. Elevene søker på "jobben".	Elevbibliotekarene får kursing i Bibliofil og bokformidling på Folkebiblioteket. Eleven ar sammen i par. Ansvar: innlevering, utlån, reserveringer, formidling.		
	Nasjonal leselystaksjon.	Bruke de ideer utarbeidet materiell som kommer fra Leselystaksjonen. Bok til alle(6 og 7kl) og lesekviss.	Formidling på Folkebiblioteket av aktuelle bøker. Bruke lesekviss når elevene er på skolebiblioteket.	17.sept – 1.nov	
	Felles opplevelse som gir glede og inspirasjon for alle elevene	Den magiske kappen. En sanselig utstilling av boka " en reise gjennom islamsk kunst".	Låner utstillingen fra Det flerspråklige biblioteket, Deichman. Alle klassene får formidling på skolebiblioteket. Alle klassene jobber med tema i klassene på forhånd.	19.okt – 11.nov	
Flerspråklighet					
Flerspråklig fokusering og stolthet	Styrking av språkkompetanse. Opplevd stolthet ifht eget morsmål.	Alle språkgrupper i 3.klasse som har morsmålsundervisning	Bruke modell for litteraturtimer på morsmål på skolebiblioteket.	Elevene har fast tid en time i uka. Lærerne har fast møtetid med nettverksgruppa.	
	Samarbeid skole/hjem.	Foreldre leser med barna. Blir kjent på skolebiblioteket.	Bokkafeer.	En pr. halvår.	
	Nafo prosjekt.	Foreldre leser med barna. Blir kjent på skolebiblioteket. Foreldre og lærere får kurs i veiledet lesing.	Kursholder veileder lærere. Lærere veileder foreldre.		
	Involvere flere lærere slik	Nettverksgruppe med flerspråklig lærere	Fast møtetid.	En gang i	

	at de opplever og videreformidler stolthet rundt språkkompetanse.			måneden. Tid til bokkafeer. Kurs i veiledet lesing.	
	Bruke læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. leseopplæringsplanen				
Medarbeidere					
Etablere en modell for samarbeid om skolebiblioteket	Utvikle en bibliotekplan hvor SOL og lesestrategier er i fokus.	Samarbeide med de ulike partene i kommunen og på skolen som har lesing som arbeidsfelt.	Møter med trinnene. Møter med skolens læree i SOL gruppa. Deltagelse i nettverket for lesing i regi av prosjektbasen i kommunen. Møter med ressurspersonene i lesing. Møter med ledelsen.		
Engasjere og motivere lærerne til å bruke skolebiblioteket.	Lærermedvirkning	Lærere bruker timer de her til gode på arbeidsplanen. Avdelingsledere fastsetter antall timer sammen med de aktuelle lærere. Ønskelig med to lærere fra hvert trinn.	Lager et oppsett for arbeidsoppgaver og bruk av tid. Oppgaver: lesing av bøker , registrering av bøker og annet praktisk arbeid.	Mange av lærerne får 10 timer til bruk på skolebiblioteket. Totalt 150 lærertimer.	
	Litteraturformidling.	Samarbeid med Drammensbiblioteket.	Bibliotekarar fra Folkebiblioteket kommer til skolen og formidler om aktuell barnelitteratur til lærerne. Vi er på skolebiblioteket.	Mandagstid uke 7.	
By og bydel.					
	Samarbeid med	Møter med bydelsbibliotekar	Jobber frem en plan for	2 møter i	

	folkebiblioteket.		trinnenes bruk av bydelsbiblioteket.	halvåret. Aug og nov. Skolebibliotekar tar kontakt og foreslår møtedatoer.	
	Opplevd by tilhørighet og by stolthet		Formidling av byens bursdag for alle trinnene på skolebiblioteket. Lokal fokusering i bydelen	Jubileum juni 2011.	
Læring og fornyelse					
	IKT	Lærere og elever lærer å finne frem til søkemotoren Safarisøk, søk i skolebibliotekets bokstamme.. Opplæring i bruk av safarisøk.	Elevene får opplæring på skolebiblioteket av Camilla. Lærerne får opplæring på skolebiblioteket av Camilla. Bitte viser fremgangsmåte på mandagstid men jevne mellomrom.	Høst 2010.	
	Skolebiblioteksiden på MLG.	Utarbeide siden slik at den inneholder linker og aktuell informasjon.	Prøv ut en form hvor ikt ansvarlige på skolen involveres. Prøv ut en elev som ansvarlig for deler av siden.	Vår 2011.	
	Flatskjerm med boknyheter.	Skjerm som viser boknyheter. Skjermen skal henge ut mot øvre skolegård.	Finn informasjon fra andre instanser eller skoler hvor dette har blitt gjort tidligere.		
Pedagogikk og formidling.					
	Litteraturformidling.	Skolebibliotektimen skal bestå av tre	Være oppdatert på ny		

		<p>deler. Bokprat: formidling av bøker, elev-elevsamtale Lån: elevene søker og finner bøker, skolebibliotekar og lærer ” godkjenner” bokvalget. Elevbibliotekarar låner ut. Lesing: elevene sitter stille og leser.</p>	<p>litteratur. Arbeide systematisk med deler av bok. Eks: tittel, forfatter, hovedperson, personkarakteristikk, handling, emneord, sjanger. Fokuserer og få oversikt over litteratur som kan være godt egnet for elever med et mindre ordforråd enn aldersadekvat.</p>		
	Lesestrategier.	<p>Bruke de strategier som skolen og trinnene velger å jobbe med. Samarbeide med trinnene om hvordan jobbe med felles mål, i klasserommet og på skolebiblioteket.</p>			
	Veiledet lesing.	Kompetanseheving.	Studietur til New Zealand.	Februar 2011.	
Økonomi og innkjøp					
	Fornyning av bokstammen	Gjøre faktabøkene mer tilgjengelige for elevene.	Rydde og velg hvilke faktabøker vi skal beholde. Boksalg.		
		Innkjøp av bøker til bokkasser.	Skolebibliotekar og lærere samarbeider om innkjøp av bøker utifra tema på årsplaner.		
		Dra på kurs om tilskuddsordninger for bibliotek.		29.november	

Vedlegg 5: Skolebibliotekets timeplan

Timeplan for SKOLEBIBLIOTEKET høst 2010

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1 08.00- 8.45	Tyrkisk 4kl.	3. trinn	3B	Tamil og urdu	4A
2 8.45- 9.30	3A	2D	1D	5C	5D
3 9.45- 10.30	6B	Albansk 3.kl	4C	1C	6A
4 10.30- 11.15	7C	7B	Velkomst		
4 11.15- 12.00.	2B	1A	2A	3C	2C
5 12.00- 12.40	5B	6C	4B	1B	5A
6 12.40- 13.25		Urdu		Velkomst	
7 13.40-		2. trinn	Arabisk	7A	Tyrkisk 3.kl