

Christer Espevoll

Litteraturbasert undervisning i en flerkulturell skole

Utfordringer og muligheter



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Mai 2009

SAMMENDRAG

I denne avhandlingen undersøker jeg hvordan lærerne i tre fjerdeklasser på en flerkulturell barneskole arbeider med litteraturbasert undervisning. Avhandlingen er en del av det forskningsbaserte skoleutviklingsprosjektet *Multiplisitet, Myndiggjøring, Medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena 2007-2011* (MMM-prosjektet), hvor forskere, lærer og bibliotekarer sammen arbeider for å fremme tilegnelse av literacy gjennom litteraturbasert undervisning. Mine problemstillinger er:

- *Hvordan arbeider lærere med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena ved Trollskogen flerkulturelle skole?*
- *Hvilken betydning har utdanningspolitiske rammebetingelser for lærernes arbeid med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena?*

Denne avhandling er en case-studie som er integrert i MMM-prosjektet hvor jeg benytter deltagende observasjon og kvalitativt intervju som metoder. Inspirert av *whole language*-baserte bokbad-prosjekter har lærerne endret undervisningspraksis fra tradisjonell lærebokbasert undervisning til litteraturbasert undervisning på en rekke områder gjennom samarbeid med folkebiblioteket. Klasserommene ble fylt av bøker for å tilgjengeliggjøre et mangfold av interessevekkende og meningsfull litteratur for elevene. Elevene bearbeidet det de leste gjennom muntlig gjenfortelling, skriftlig produksjon av forskjellige slag, tegning og dramatisering. I tillegg har elevene i to av klassene startet med jevnlig besøk på folkebiblioteket i skoletiden. Et vesentlig teoretisk perspektiv som tas opp her er at det norske skolesystemet har blitt stadig mer markedsorientert, noe som blant annet har resultert i omfattende testing av elevene. Læreres undervisning og profesjonalitet er under press til å bli konformt med myndighetenes begreper om undervisning og lærerprofesjonalitet. Dette er utdanningspolitiske rammebetingelser som skoleledelsen og lærerne forholder seg til. Samtidig har skoleledelsen og lærerne ved Trollskogen skole, ved at de har prioritert arbeid med litteraturbasert undervisning og vurdert dette som viktige pedagogiske grep for elevenes tilegnelse av literacy, vist at lærerprofesjonalitet også kan karakteriseres som profesjonsutvikling innenfra lærerprofesjonen selv, og nedenfra i utdanningssystemet. Lærerne forholder seg således til krav som utdanningspolitiske myndigheter stiller samtidig som de utøver profesjonell autonomi og fagutvikling gjennom sitt arbeid med litteraturbasert undervisning.

ABSTRACT

This thesis explores how teachers in three fourth grade classes in a multicultural school work with literature based instruction. The thesis is a part of the research based school development project *Multiplicity, Empowerment, Citizenship. Inclusive education based on use of the library as learning arena* (The MMM project). In this project, researchers, teachers and librarians work together to promote literacy acquisition through literature based instruction. My research questions are:

- *How do teachers implement literature based instruction and use of the public library as an arena for learning at Trollskogen multicultural school?*
- *How does educational policy influence teachers' work with literature based instruction and use of the public library as an arena for learning?*

This thesis is a case study integrated in the MMM project, where the methods used are participant observation and qualitative interview. Inspired by "whole language"-based book-flooding programs, the teachers have changed their teaching from traditional textbook instruction to literature based instruction through cooperation with the public library in several ways. The classrooms were inundated with books to make a multiplicity of meaningful and interesting literature available to the students. The students worked with what they read through oral retelling, written production of different kinds, drawings and dramatization. In addition, two of the classes have started visiting the public library regularly in school hours. One of the main theoretical perspectives posed here is that the Norwegian school system has become increasingly market oriented. This has resulted in extensive testing and a pressure on teachers to conform to the educational authority's conception of teacher professionalism. Within this context, the school leadership and the teachers at Trollskogen school have, by prioritizing literature based literacy teaching, exercised professional development from within the profession itself. This can be characterized as "bottom-up" professionalism or occupational professionalism. Thus, the teachers deal with demands from educational policy while at the same time exercising professional autonomy through their work with literature based instruction.

FORORD

Jeg vil takke Joron Pihl for meget gode og presise tilbakemeldinger i prosessen det har vært å skrive denne masteroppgaven. Din veiledning og oppmuntring har vært til stor hjelp. Jeg vil også rette en takk til Hege Sjølie som fungerte som ekstern veileder de siste månedene før levering. Til slutt vil jeg takke ”de flerkulturelle” ved masterstudiet i flerkulturell og internasjonal utdanning for gode samtaler, oppmuntring og konstruktiv kritikk.

Christer Espevoll

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	9
2 SKOLEN, LOKALMILJØET OG PROSJEKTET	13
2.1 Trollskogen skole, lokalmiljøet og demografi	13
2.1.1 Levekårsindeks	13
2.1.2 Demografisk sammensetning.....	14
2.3 Rammebetingelser for MMM.....	15
2.3.1 Økonomi.....	15
2.3.2 Oppbyggingen av forskjellige team	15
2.3.3 Kunnskapsløftets syn på literacy	16
2.4 Organisering av prosjektet på Trollskogen skole.....	17
3 METODE	19
3.1 Sannhet eller paradigmatisk antagelse?.....	19
3.2 Case-studie	20
3.3 Deltagende observasjon	21
3.4 Kvalitativt intervju	21
3.4.1 Intervjuguide & semistrukturert intervju	23
3.4.2 Egen rolle i intervjusituasjonen	24
3.4.3 Opptak og transkribering	24
3.4.4 Analyse av datamaterialet	25
3.5 utfordringer og valg i feltarbeidet	26
3.6 MMM – et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt i en lærende skole.....	29
3.6.1 Forskere og forskningsdeltageres roller i interaktiv aksjonsforskning.....	31
3.7 Reliabilitet og validitet	32
4. LITTERATURBASERT UNDERVISNING	35
4.1 Whole language	35
4.2 Literacy	37
4.3 Bibliotekets betydning i litteraturbasert undervisning.....	39
4.4 Listiga räven	41
4.5 Bokbad	44
4.6 Multiplisitet eller mangfold som avvik fra det normale?	44
4.7 Utdanningspolitiske rammebetingelser	46
4.7.1 New Public Management.....	46
4.7.2 Målstyring.....	47
4.7.3 Målstyring og læreplaner	48
4.7.4 Testing og nivå-differensiering	49
4.7.5 En markedsorientert skole	50
5 LITTERATURBASERT UNDERVISNING OG BRUK AV FOLKEBIBLIOTEKET	53
5.1 Hvordan arbeider lærerne med litteraturen?	53
5.1.1 Bokdrage og boklogg.....	58
5.1.2 Lesevake	59
5.2 Hvordan foregår samarbeidet med folkebiblioteket?	60
5.3 Forskerintervensjoner og FoU-samarbeid	61
5.4 Drøfting	63
5.5 Lærernes refleksjoner og praksis i en markedsstyrt skole	67
5.5.1 Nasjonale prøver & Kartleggingsprøve i lesing	67
5.5.3 Damms leseunivers	71
5.6 utfordringer og muligheter.....	74
6 AVSLUTNING.....	79

LITTERATURLISTE	85
VEDLEGG	89

1 INNLEDNING

Denne avhandlingen er skrevet innenfor FoU-prosjektet *Multiplisitet, Myndiggjøring, Medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena 2007-2011* (MMM-prosjektet). Hovedmålet i MMM-prosjektet er å utvikle teori og metode om utvikling av literacy og inkludering i en flerkulturell urban kontekst basert på interprofesjonelt og institusjonelt samarbeid om bruk av biblioteket som læringsarena.

Delmål i MMM-prosjektet

- Studere hvordan lærere og skoleledere forstår og implementerer 'tilpasset og inkluderende undervisning' i en flerkulturell kontekst.
- Studere utvikling av literacy og mestring blant elever basert på utvidet bruk av skjønnlitteratur og faglitteratur i undervisningen og bruk av biblioteket som læringsarena.
- Studere interprofesjonelt samarbeid mellom lærere, bibliotekarer og forskere om literacy og bruk av biblioteket som læringsarena.

Forskningsspørsmål i MMM-prosjektet

- På hvilke betingelser kan samarbeid mellom lærere og bibliotekarer/skolen og biblioteket bidra til literacy, myndiggjøring og medborgerskap i en flerkulturell kontekst?
- Hvordan kan inkluderende undervisning utvikles gjennom systematisk samarbeid mellom lærere, bibliotekarer og forskere?

Bakgrunn

Skolen, lærerprofesjonen og samfunnet står overfor store utfordringer når det gjelder å kvalifisere og inkludere alle elever i en skole som kjennetegnes av større heterogenitet enn noen gang tidligere i historien, grunnet migrasjon og globalisering og et utdanningssystem som formelt er inkluderende. Utdanningspolitiske myndigheter og pedagogiske forskningsmiljøer har definert individuelt tilpasset undervisning som et sentralt virkemiddel for å løse disse utfordringene i Norge. Dette forutsetter omfattende individuell kartlegging av elever og utstrakt individualisering av undervisningen. En hovedoppgave for lærere blir å differensiere undervisningen slik at den tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. Likevel viser internasjonale undersøkelser at skoleprestasjonene i norsk

skole i lesing, matematikk og naturfag ligger betydelig under gjennomsnittet i OECD. I Norge ligger prestasjonene blant minoritets elever ytterligere to år under majoritetspråklige elevers prestasjoner (Kjærnsli 2007).

Prestasjonene blant minoritets elever i Norge er vesentlig svakere enn minoritetspråklige elevers prestasjoner i andre nordiske land som det er rimelig å sammenlikne med. Omfanget av spesialundervisning i Norge, der elevene følger en redusert læreplan og ofte tas ut av ordinær undervisning, er relativt høyt (Vislie 2003). Undersøkelser viser at minoritets elever ofte er sterkt representert innenfor spesialundervisning (Pihl 2005). Resultatene indikerer at utdanningspolitikk og pedagogikk i Norge ikke imøtekommer skolens målsetting om kvalifisering og inkludering på en tilfredsstillende måte. Resultatene kan tyde på at ”individuell tilpasset opplæring” er vanskelig å realisere, og at dette pedagogiske prinsippet ikke bidrar til å løse skolens grunnleggende utfordringer, slik det forutsettes. På denne bakgrunn er det behov for innovasjon og teori og metodeutvikling som introduserer nye innholdsmessige og metodiske elementer i lærerprofesjonenes arbeid for å realisere skolens samfunnsmandat. Det er behov for teoriutvikling som opererer med alternative forståelse av heterogenitet og forskjell.

MMM-prosjektet er et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt der forskere ved to lærerutdanningsinstitusjoner samarbeider med et folkebibliotek og to grunnskoler om litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena. Prosjektets antagelser er at et systematisk og intensivt samarbeid mellom skole og bibliotek blant annet vil kunne resultere i bedre tilpasset undervisning, økt leselyst og lesekompetanse og økt opplevelse av mestring og trivsel. Literacy er et sentralt begrep i MMM-prosjektet, og et av målene er å undersøke hvordan bruk av biblioteket som læringsarena bidrar til literacy. I motsetning til lærebøker, som sjelden verken er av høy litterær kvalitet, eller differensiert, kan biblioteket tilby mengder av kvalitetslitteratur innen alle tenkelige temaer og til lesere på alle nivåer.

Min studie er en delstudie innenfor prosjektet Multiplisitet, Myndiggjøring, Medborgerskap (MMM). Delstudien er gjennomført på den ene prosjektskolen skoleåret 2008-2009.

Lærerne som deltar i FoU-prosjektet forholder seg til stat og kommune på den ene siden og forskere i prosjektet på den andre. I denne situasjonen gjør lærerne profesjonelle valg og

prioriteringer med hensyn til hva de skal vektlegge i undervisningen. I denne avhandlingen undersøker jeg lærernes handlingsrom og valg i denne situasjonen.

Mine problemstillinger er følgende:

- Hvordan arbeider lærere med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena ved Trollskogen flerkulturelle skole?
- Hvilken betydning har utdanningspolitiske rammebetingelser for lærernes arbeid med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena?

Hensikten med MMM-prosjektet er å bidra til å utvikle skoler som lærende organisasjoner ved at tilpasset opplæring blir realisert gjennom samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner, forskningsmiljøer og skoler og biblioteker i lokalmiljøet. Gjennom forskningsbasert skoleutvikling sikter prosjektet mot å bidra til en høyere kvalitet på undervisningen i skolen, samt å forbedre elevenes læringsutbytte og deres tilhørighet og integrasjon i lokalmiljøet.

Aktører i prosjektet er lærere, skoleledere, lærerutdannere, forskere og bibliotekarer. To barneskoler i en by på Østlandet er involvert, Trollskogen og Askeladden skole. På Trollskogen skole er hele 4. trinnet i skoleåret 08/09 delaktige i prosjektet, mens det samme gjelder for 5. trinnet på Askeladden skole. Begge trinnene skal følges av forskerne i hele prosjektperioden. Prosjektets hovedansvar er å initiere og studere de forskjellige aktørenes samarbeid i forhold til bruk av biblioteket som læringsarena som en del av skolers undervisning. Prosjektet utvikles ut fra en hypotese om at samarbeid på tvers av profesjoner, mellom lærere og bibliotekarer, kan være et viktig bidrag til å realisere sentrale målsettinger i Kunnskapsløftet og skolens demokratiske målsetting om integrasjon og tilpasset opplæring.

Prosjektleder for MMM, Joron Pihl (2008), beskriver en del forhold rundt samarbeid mellom skole og bibliotek, og lærere og bibliotekarer som kan forklare hvorfor slikt samarbeid er så lite utbredt. For det første har det historisk sett vært lite fokus på bruk av skolebiblioteket til undervisningsformål. Det har også vært svært lite forskning på bibliotekets rolle i utvikling av literacy i utdanning. Videre påpeker hun at bruk av bibliotek ikke er en integrert del av lærerutdanningen, og at lærere i svært liten grad

integrerer bruk av skolebiblioteket i sin undervisning. På et utdanningspolitisk nivå er det også lite fokus på bruk av bibliotek som en læringsarena.

Et viktig spørsmål blir da hvordan samarbeid mellom lærere, forskere og bibliotekarer, og mellom skole og bibliotek kan fremme literacy i grunnskolen. For å kunne svare på dette vil jeg undersøke barrierer og muligheter i samarbeidet med spesielt fokus på lærernes arbeidssituasjon og de prioriteringene de må foreta i forbindelse med medvirkning til realisering av prosjektets målsetting om litteraturbasert undervisning og bruk av bibliotek som læringsarena.

2 SKOLEN, LOKALMILJØET OG PROSJEKTET

2.1 Trollskogen skole, lokalmiljøet og demografi

Trollskogen er en barneskole i en by på Østlandet med i underkant av 600 elever, hvor tre fjerdedeler av elevene har minoritetsspråklig bakgrunn. Cirka 30 land er representert i elevmassen, mens omtrent 40 prosent av skolens ansatte har minoritetsspråklig bakgrunn. Området skolen befinner seg i har et drabantbypreg og består av tre boområder hvorav ett har hovedsakelig blokkbebyggelse, mens de to andre stort sett består av rekkehus og eneboliger. Skolen fikk sine første minoritetsspråklige elever på 70-tallet. Det økende antallet minoritetsspråklige elever på 80-tallet var en kilde til bekymring på skolen. Da skolen kom til det punktet at de majoritetsspråklige elevene var i mindretall foretok ledelse og lærere imidlertid et fokusskifte fra å definere denne utviklingen som et problem, til å se på mangfoldet i elevenes bakgrunn som en ressurs, noe som førte til at *normen er ulikhet* ble definert som skolens pedagogiske grunnlag (Kristiansen 2008). De største minoritetsspråkene på skolen er tyrkisk, urdu og albansk.

2.1.1 Levekårsindeks

Kommunen hvor Trollskogen skole er lokalisert har i følge Statistisk Sentralbyrås årlige levekårsundersøkelse for 2007 dårligere levekår enn gjennomsnittet for kommuner i Norge¹. Basert på undersøkelsen lages det en *levetårsindeks* hvis formål er å belyse forskjeller i sosiale problemer mellom ulike kommuner og bydeler². Indeksen består av følgende 7 indikatorer: sosialhjelpstilfeller, dødelighet, uførepensjonister, attføringspengetilfeller, registrerte arbeidsledige, mottakere av overgangsstønad og andel med barne- og ungdomsskolenivå som høyeste utførte utdanning i aldersgruppen 30-39 år. Hensikten med indeksen er å sammenligne kommunene med hensyn til omfanget av sosiale problemer. De syv indikatorene er samlet sett ment å gi et representativt uttrykk for de sosiale problemene i kommunene.

Verdiene innenfor de forskjellige indikatorene spenner fra 1-10, hvor 1 betyr at kommunen eller bydelen tilhører de 10 prosent med lavest verdi på indikatoren, mens 10 betyr at

¹ Fra kommunens handlingsplan for skolene.

² <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9906/5.shtml>

kommunen eller bydelen tilhører de 10 prosent med høyest verdi på indikatoren³. Dette innebærer at jo høyere verdi på indeksen, jo flere levekårsproblemer sammenlignet med andre kommuner eller bydeler. Bydelen Trollskogen skole befinner seg i har en levekårsindeks på 8,7, den høyeste av 14 bydeler. På seks av sju indikatorer scorer den 10, mens på den indikatoren som handler om mottakere av overgangsstønnad scorer den 2. Dette betyr at bydelen Trollskogen skole befinner seg i kommer dårligst ut på seks av sju levekårsindikatorer, og totalt sett har de dårligste levekårene av samtlige bydeler i kommunen.

2.1.2 Demografisk sammensetning

Fjerde trinn på Trollskogen skole har vært gjenstand for mitt feltarbeid. Trinnet består av tre klasser, Blå, Grønn og Rød. Antallet elever totalt på trinnet, 84, er imidlertid så stort at det er blitt tildelt ressurser til å opprette en klasse til. Det har skolen ikke plass til. Dermed blir lærerressursene tilsvarende en ekstra klasse fordelt ut over de tre eksisterende klassene. I tillegg har fire elever ekstra ressurser knyttet til seg på grunn av spesielle behov, noe som innebærer at hver klasse i mesteparten av tiden har to lærere tilstede i klasserommet. 38 av elevene på fjerde trinnet får morsmålsundervisning. Dette gjelder tyrkiske og pakistanske elever.

Den demografiske sammensetningen av klassene er slik at klassene Blå og Grønn hovedsakelig består av elever fra området med blokkbebyggelse, mens elevene i Rød hovedsakelig kommer fra områdene med rekkehus og eneboliger. Begrunnelsen lærerne kommer med for en slik geografisk inndeling handler om trygg skolevei, og at det er den vanlige måten å dele inn klasser på. Tanken er at elever som bor nærme hverandre skal gå til skolen sammen og være i samme klasse. Til tross for at det kun er to elever i Blå som ikke er født i Norge, har klassen ingen majoritetsspråklige elever. Rød har 5 majoritetsspråklige elever og Grønn har 6 stykker. Skoleledelsens begrunnelse for en slik inndeling hvor én av klassene ikke har noen majoritetsspråklige elever, er i følge lærerne at man ønsker å ha et visst antall majoritetsspråklige elever fordelt på klassene Grønn og Rød for at det ikke skal bli for få per klasse. I følge Kristin, en av lærerne i Blå klasse, har det tradisjonelt vært litt murring blant foreldre til minoritetsspråklige elever som ikke har

³ <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200204/12/index.html>

kommet i klasse med majoritetsspråklige elever fordi det finnes en forestilling om at det er bra for elevens norskspråklige utvikling å gå i klasse med, og gjerne bli venn med, majoritetsspråklige elever. Alle lærerne på fjerdetrinnet har majoritetsspråklig norsk bakgrunn.

2.3 Rammebetingelser for MMM

2.3.1 Økonomi

Fra skolen sin side har lærerne for skoleåret 08/09 fått 38 timer per lærer, det vil si én time i uka, til bruk på MMM-prosjektet. Disse timene ligger innenfor lærernes ordinære arbeidstid. Prosjektet startet uten noen form for økonomisk støtte, men for 2008 ble det innvilget 300.000,- fra fylkeskommunen. Pengene ble fordelt på følgende måte:

Bemanning lønn bibliotekarer	160.000
Bokinnkjøp til 2 skoler	80.000
Forfatterbesøk ved 2 skoler	20.000
Transport til hovedbiblioteket 2 skoler	10.000
Ekskursjon 2 skoler til bibl. eller annet	20.000
Ekskursjon og utstilling elever Trollskogen	10.000
Sum	240.000

I tillegg støtter hovedbiblioteket prosjektet med 500.000,- i form av bibliotekarbeid. Forskerne som er med i prosjektet driver forskning hovedsakelig innenfor rammene av egen FoU-tid. Noe av forskningen gjøres også av masterstudenter. Innkjøp av bøker ble gjort i samarbeid mellom bibliotekar og lærere, hvor førstnevnte sto for forslag til utvalg mens lærerne hadde muligheter til å komme med innspill.

2.3.2 Oppbyggingen av forskjellige team

MMM-prosjektet er et samarbeid mellom to høgskoler, ett hovedbibliotek med tilhørende filial i nærheten av Trollskogen skole, og to barneskoler. Planleggingen og gjennomføringen av prosjektet foregår på flere nivåer med forskjellig team. *Styringsgruppa* består av prosjektleder, rektorene på de to skolene, leder av hovedbibliotek

og representanter fra de to høyskolene. Styringsgruppa tar hånd det formelle og er ansvarlige for hovedlinjene i prosjektet. På neste nivå holdes det *prosjektgruppemøter*. På disse møtene er alle deltagerne i prosjektet med: lærere, bibliotekarer, forskere, rektorer og prosjektleder. I tillegg holdes det *forsker møter* hvor kun forskerne deltar. På skolenivå holdes det *planleggingsmøter* kun for lærere og møter hvor lærere, bibliotekar og forskere er med.

2.3.3 Kunnskapsløftets syn på literacy

Literacy er et sentralt tema i MMM-prosjektet. Dermed blir det viktig å finne ut hva Kunnskapsløftet sier om literacy. Kunnskapsløftet fokuserer sterkt fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene er:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne lese
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

På utdanningsdirektoratets nettsider kan vi lese følgende:

De fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet [...] kan på mange måter sammenlignes med en verktøykasse for kompetanseutvikling, på samme måte som det engelske begrepet literacy, og dermed som ”fundamental tools for every form of learning”. Den norske satsingen på å utvikle grunnleggende ferdigheter kan ses i sammenheng med FNs Literacy-tiår, der en viktig del av den strategien som blir anbefalt, er å definere mål for literacy på alle nivåer i utdanningssystemet. [...] De grunnleggende ferdighetene forholder seg til fagenes spesielle innhold, og er knyttet til fagkompetansen på ulike måter i ulike fag. For eksempel er det å lese fagtekster i naturfag noe annet enn å lese skjønnlitterære tekster i norskfaget.⁴

Ut fra dette sitatet kan man forstå de fem grunnleggende ferdighetene som Kunnskapsløftets definisjon av lese- og skrivekyndighet, eller literacy. Dette er en snever definisjon som fokuserer på literacy som et sett med ferdigheter (Barton 2007), noe jeg

⁴ http://udir.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Grunnleggende-ferdigheter/

skal komme tilbake til i kapittel 4.2.

2.4 Organisering av prosjektet på Trollskogen skole

Da MMM-prosjektet startet høsten 2007 var det kun Rød klasse som skulle være med i prosjektet. Sommeren 2008 ble det imidlertid enighet mellom kontaktlærer i Rød klasse, rektor og prosjektleder om at alle tre fjerdeklassene skulle være med fordi den andre skolen i prosjektet også var representert med alle klassene på et trinn. Før prosjektet startet hadde ingen av klassene noe formalisert samarbeid med folkebiblioteket. Klassene samarbeidet heller ikke med den lokale filialen til tross for at den ligger kun 200 meter fra skolen. Skolebiblioteket på Trollskogen var i skoleåret 07/08 bemannet 10 timer i uka av en adjunkt med 12 års erfaring på skolebiblioteket med utdanning i skolebibliotek-kunnskap¹, men ble i liten grad brukt som en del av undervisningen i klassene. Det samme timeantallet ble opprettholdt i 08/09, men på grunn av sykdom sto skolebiblioteket ubemannet i to måneder. Denne situasjonen løste seg på høsten 08 ved at en pensjonert lærer med bibliotekerfaring som tidligere hadde jobbet på Trollskogen skole kom inn i denne stillingen.

3 METODE

Temaet for denne avhandlingen er litteraturbasert undervisning i en flerkulturell skole. Jeg forsøker å besvare følgende problemstillinger.

1. Hvordan arbeider lærere med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena ved Trollskogen flerkulturelle skole?
2. Hvilken betydning har utdanningspolitiske rammebetingelser for lærernes arbeid med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena?

For å svare på disse problemstillingene har jeg undersøkt utdanningspolitiske rammevilkår som vesentlige forutsetninger for lærernes arbeid. I tillegg har jeg undersøkt forskernes intervensjoner i undervisningspraksisen på skolen, lærernes deltagelse i FoU-prosjektet og deres arbeid med litteraturbasert undervisning i klasserommet. Disse undersøkelsen er gjort gjennom deltagende observasjon i tre klasser på fjerde trinn på Trollskogen flerkulturelle skole og i forsker- og prosjektgruppemøter i FoU-prosjektet, samt kvalitative intervjuer med lærerne i de samme klassene. Hovedtemaet i intervjuene er rammebetingelser for lærernes muligheter til å drive litteraturbasert undervisning. Jeg har brukt case-studie som min metodiske tilnærming til forskningsfeltet. Caset er imidlertid integrert i det store prosjektet, MMM, og sees derfor hele tiden i sammenheng med dette. Skolen, klassene og lærerene som er nevnt i avhandlingen er anonymisert ved at de har fått fiktive navn.

3.1 Sannhet eller paradigmatisk antagelser?

Spørsmålet om kvalitativ forsknings vurdering av validitet avhenger av ontologiske og epistemologiske perspektiv. Det avgjørende punktet handler om hvorvidt fenomener anses å være objektive størrelser som kan måles objektiv, eller om de anses å være sosiale konstruksjoner, der sosiale aktører er med på å skape disses eksistensberettigelse, også kalt *konstruktivisme* (Bryman 2004). I et postmoderne flerkulturelt Norge er det vanskelig å se for seg noe annet utgangspunkt for sosialvitenskaplig forskning enn en samfunnsskapt virkelighet der individ og samfunn står i et dialektisk forhold til hverandre (Berger & Luckmann 2006). Mennesket skaper og blir skapt av samfunnet, og den samfunnsskapt virkelighet endres kontinuerlig. Ingen kultur eller samfunn er gitt en gang for alle. Dette innebærer at man i samfunnsforskning ikke søker å finne universale sannheter. Det er heller snakk om en fortolkende tilnærming hvor man tolker menneskelig atferd for å prøve

å forstå den.

3.2 Case-studie

Jeg har valgt å gjøre en case-studie av 4. trinnet på Trollskogen skole og deres befatning med litteraturbasert undervisning innenfor MMM-prosjektet. Case-studie som forskningsstrategi springer ut fra et ønske om å forstå komplekse sosiale fenomener. Yin (2003:13) definerer case-studie som "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within it's real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident". Videre påpeker han at

The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as an other result benefits from the prior development of theoretical prepositions to guide data collection and analysis (Yin 2003:13-14).

Det er spørsmålene *hvorfor* og *hvordan* som står sentralt i en case-studie i det man ønsker å undersøke *real-life* hendelser i samtiden som forskeren har liten eller ingen kontroll over. Forskeren tillates ved å bruke case-studie som metode å "fange" holistiske og meningsfulle karakteristikk ved disse hendelsene (Yin 2003). Mitt forskningsdesign er en single-case-studie hvor klassene på 4. trinn på Trollskogen skole, og hvordan lærere og elever forholder seg til MMM-prosjektets inntreden i deres hverdag, er caset.

En av de vanligste motforestillingene mot case-studie-metoden er at det er vanskelig å generalisere funn gjort i slik forskning. Slik kritikk er i følge Yin (2003) feilslått fordi man dermed overfører idéen om at et utvalg kan brukes for å generalisere en populasjon fra *survey research* til case-studie-forskning. Han skiller derfor mellom *statistisk* generalisering og *analytisk* generalisering, hvor førstnevnte er den tradisjonelle måten å forstå generalisering på, hvor forskningen representerer et utvalg av en populasjon, mens sistnevnte handler om å utvide teorier ved å generalisere spesifikke forskningsfunn.

På grunn av MMM-prosjektets kvalitative metodiske design var det naturlig for meg å ha en tilsvarende induktiv tilnærming til forskningen. Dermed ble deltagende observasjon og semistrukturert intervju foretrukket som metoder innenfor case-studiet.

3.3 Deltagende observasjon

Empirien som ligger til grunn for denne oppgaven har hovedsaklig blitt innhentet gjennom deltagende observasjon og kvalitative intervjuer. Jeg brukte datamaterialet jeg samlet inn gjennom deltagende observasjon til å besvare problemstilling 1, *Hvordan arbeider lærere med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena ved Trollskogen flerkulturelle skole?* Observasjonen foregikk over en periode på seks uker, fra slutten av august til begynnelsen av oktober. De tre klassene som var gjenstand for observasjon, Blå, Grønn og Rød klasse, består av henholdsvis 27, 28 og 29 elever. I denne perioden var *på havets dyp* tema i norskundervisningen, noe som tilsvarte åtte skoletimer i uka. Jeg var i klasserommene kun de gangene *på havets dyp* var tema for timen, noe som gjaldt ca en dag i uka. Observasjoner som er gjort utover dette er innhentet i friminutt, før og etter timene eller på pauserommet til lærerne. I og med at tre klasser var involvert ble det en utfordring å velge hvilken klasse jeg skulle følge fordi de ofte hadde undervisning knyttet til temaet i de samme timene. Jeg kunne valgt å følge én klasse, men jeg valgte å observere alle tre, og dermed få en bredere observasjon hvor jeg kunne se forskjeller og likheter mellom klassene i forhold til hvordan de jobbet med litteraturen innenfor temaet. Jeg valgte imidlertid å observere noe mer i Rød klasse enn det to andre klassene for slik å få et mer helhetlig inntrykk av klassens arbeid med litteratur. Av mine sju observasjonsseanser var fire i Rød klasse, to i Blå klasse, og én i Grønn klasse.

Jeg ble fortalt av Katrine i Rød klasse før jeg startet min observasjon at elevene var vant til at andre voksne enn lærerne var til stede i klasserommet. Dette gjaldt både morsmåslærere eller assistenter og forskere fra prosjekter skolen har vært med i tidligere. Under observasjonen noterte jeg med penn og papir. Jeg noterte observasjoner og tolkning av observasjoner i separate kolonner. Selv om jeg av forskjellige grunner ikke alltid fikk det til, var det et mål for meg å skrive feltnotatene inn på PC så fort som mulig etter observasjon. Dermed kunne jeg gå gjennom inntrykkene i rolige omgivelser og legge til nye tolkninger og kommentarer.

3.4 Kvalitativt intervju

I forbindelse med problemstilling 2, *Hvilken betydning har rammebetingelsene for lærernes arbeid med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som*

læringsarena? har jeg benyttet det kvalitative forskningsintervjuet for å finne svar.

Intervjuene med lærerne i fjerdeklassene varte fra 1 til 1½ time og ble gjennomført en tid etter min deltagende observasjon. Intervjuene foregikk etter skoletid i lærernes respektive klasserom, noe som gjorde at vi stort sett fikk sitte uforstyrret. Dette var viktig for meg, både fordi jeg ønsket minst mulig bakgrunnsstøy, og fordi jeg ville at intervjuobjektene skulle bli minst mulig forstyrret av kolleger. Samtidig ønsket jeg at de skulle kunne si hva de ville uten å måtte være redd for at andre overhørte svarene deres, noe som kunne vært tilfelle hvis jeg hadde gjennomført intervjuene på kontoret deres, hvor det sitter flere andre lærere, eller på lærerværelset.

Jeg valgte å intervju dem klassevis to og to – de to lærerne som sammen hadde ansvar for klassen - både av praktiske hensyn, men også fordi lærerne slik ville kunne utfylle hverandres uttalelser, samtidig som eventuelle uenigheter forhåpentligvis ville bli diskutert der og da. Lærersammensetningen i to av klassene var slik at én lærer var erfaren og hadde jobbet på skolen i flere år, mens den andre var ung og nyutdannet. Intervjuene gjenspeilet denne situasjonen ved at de erfarne lærerne pratet betydelig mer enn de nyutdannede. Det kan tenkes at de unge lærerne kunne synes det var vanskelig å uttrykke egne meninger med erfarne kolleger til stede. I den ene klassen så dette imidlertid ikke ut til å være tilfellet da den unge læreren tydelig ga uttrykk for uenighet med sin kollega i et spørsmål om elevenes sosiokulturelle bakgrunn. I den tredje klassen hadde lærerne omtrent samme alder og arbeidserfaring innen læreryrket. Begge snakket omtrent like mye under intervjuet. For øvrig var alle lærerne kvinner bortsett fra en av de unge, nyutdannede.

Det at jeg intervjuet lærerne to og to gjør at det ikke er helt enkelt å plassere fremgangsmåten innenfor kjente metodiske kategorier. Hvis jeg skal forsøke å klassifisere intervjuene jeg foretok nærmere, vil jeg si at de var semistrukturerte (Bryman 2004). Selv om jeg intervjuet lærerne to og to, og slik sett kanskje kan kalle det et gruppeintervju, vil det være riktigere å si at jeg intervjuet dem individuelt, men med to informanter til stede samtidig. Allikevel kom noe av gruppedynamikken fram under intervjuene ved at uenigheter mellom lærerne viste seg. Disse uenighetene måtte lærerne forholde seg til i intervjusituasjonen og dermed antagelig i enda større grad enn om de hadde vært alene, reflektere over sine egne standpunkter. Nettopp denne dynamikken var noe av grunnen til at jeg ønsket å intervju lærerne to og to. I tillegg må det tas i betraktning at forskningen er en del av en masteroppgave og dermed underlagt et stramt tidsskjema.

I skriveprosessen i etterkant av transkriberingen av intervjuene dukket det opp en del nye spørsmål som jeg ikke fikk stilt under de opprinnelige intervjuene. Disse noterte jeg underveis og gjennomførte et oppfølgingsintervju med Katrine i Rød klasse tre måneder etter de første intervjuene. Selv etter oppfølgingsintervjuet kom jeg på spørsmål jeg trengte svar på fra en av lærerne. Disse sendte jeg og fikk besvart på e-post av Katrine i Rød klasse. Katrine kan således anses som en *nøkkelinformant* (Wadel 1991), både fordi vi opparbeidet et personlig forhold og fordi hun inntok en rolle som representant for lærerne inn i MMM-prosjektet. Dette viste seg ved at hun fra ledelsen på skolen fikk 16 timer mer til disposisjon innenfor arbeidstiden i prosjektet enn de andre lærerne. Dermed ble det naturlig for meg henvende meg til Katrine for å få svar på spørsmål som omhandlet antall elever i klassene, resultater på nasjonale prøver eller andre konkrete opplysninger.

3.4.1 Intervjuguide & semistrukturert intervju

For å belyse problemstillingen brukte jeg en intervjuguide med fem temaer⁵:

- Nasjonale prøver
- Kartleggingsprøver i lesing
- Nivådeling/tilpasset opplæring
- Elevenes sosiokulturelle bakgrunn
- Lærerens frihet/handlingsrom under kunnskapsløftet

Til hvert tema hadde jeg fra ett til sju spørsmål jeg ønsket å få svar på. Under intervjuene startet jeg med de mest åpne spørsmålene av typen *Hvilke tanker gjør du deg rundt nasjonale prøver?*, noe som førte til at jeg ofte slapp å stille en del av de andre spørsmålene jeg hadde tenkt ut fordi de kom opp i samtalen allikevel.

Mye av hensikten med semistrukturerte intervjuer er at man som intervjuer og forsker ikke skal begrense intervjuobjektens muligheter for ytringer vedrørende de temaer man forsker på. Fordi man ikke er bundet til intervjuguiden kan man stille spørsmål man kommer på i løpet av intervjuets gang, man kan stille oppfølgings spørsmål ut fra hva intervjuobjektet har svart og man kan forandre på rekkefølgen på spørsmålene fra intervju til intervju

⁵ Se vedlegg IV

(Bryman 2004). Nettopp dette opplevde jeg under alle intervjuene jeg foretok. Den fleksible intervjuformen gjorde at lærerne i stor grad hadde mulighet til å styre intervjuet dit de selv ville. Som et resultat av dette dukket det opp mye verdifull informasjon som jeg ikke ville fått hvis intervjuene hadde gitt mindre rom for fleksibilitet.

3.4.2 Egen rolle i intervjusituasjonen

Ovenfor brukte jeg ordet samtale om informasjonsutvekslingen som foregikk under intervjuene. Fordi jeg i forkant av intervjuene hadde vært deltagende observatør i klasserommene til lærerne jeg skulle intervjuer, opplevde jeg at det oppstod en grunnleggende tillit oss i mellom. Selv om det var helt tydelig at vi var i intervjusituasjoner, opplevde jeg intervjuene mer som samtaler enn som formelle intervjuer. En annen grunn kan være at lærerne oppfattet meg som en som forstod deres perspektiver på grunn av min allmennlærerutdannelse. Det var viktig for meg å prøve å forstå lærernes perspektiver og tanker rundt sin arbeidshverdag, og jeg tror at en mer strukturert intervjusituasjon kunne ha ført til at mye av den informasjonen som kom fram i den uformelle samtalen ikke kom fram.

3.4.3 Opptak og transkribering

Opptaksutstyr kan være en flaskehals i intervjusituasjoner, både hva gjelder intervjuobjektets villighet til å snakke fritt, og selve kvaliteten på utstyret (Bryman 2004). Jeg valgte å bruke min bærbare MacBook Pro av flere grunner. For det første var det utstyr jeg ikke trengte å gå til anskaffelse av, for det andre hadde jeg innspillingsprogrammet GarageBand installert, for det tredje visste jeg at kvaliteten på innspillinger med GarageBand var godt nok for mitt formål (det testet jeg på forhånd) og for det fjerde unngikk jeg problematikken med å måtte skru av og på en diktafon eller minidiskspiller under transkribering. I tillegg har GarageBand funksjonen *automatisk nivåkontroll*, en funksjon som automatisk justerer innspillingsvolumet ut fra hvor høyt eller lavt en person snakker, noe som i en hver intervjusituasjon kommer godt med, men særlig når flere skal intervjues samtidig.

Ingen av lærerne hadde noen motforestillinger mot lydopptak av intervjuene, og jeg opplevde ikke at det at intervjuene ble tatt opp dempet lærernes engasjement eller lyst til å svare på spørsmålene. Svarene jeg fikk var til dels svært utfyllende og lange. En mulig grunn til at jeg ikke har møtt noen form for motstand er at lærerne er innforstått med at de er en del av et forskningsprosjekt, og at det er forventet at de samarbeider med forskerne.

Under transkriberingen alternerte jeg mellom Pages (Apples svar på Word) og GarageBand ved å bruke Exposé, et program som med kun et tastetrykk gir tilgang til alle åpne vinduer ved å vise dem i miniatyrformat. Dette, i tillegg til at start og stopp av opptaket ble gjort ved å bruke mellomromstasten, gjorde at jeg aldri trengte å flytte hendene mine fra tastaturet og dermed fikk en fin flyt i transkriberingen. Underveis i transkriberingen gjorde jeg også noen valg med tanke på hvor nøyaktig jeg skulle gå fram. Til å begynne med skrev jeg inn alle pauser, latter, avbrytelser og lignende. Etter hvert vurderte jeg for eksempel pauser innenfor en setning som lite betydningsfullt, og sluttet dermed å skrive disse inn i transkriberingen.

3.4.4 Analyse av datamaterialet

I case-studier er det ikke gitt noen spesifikke retningslinjer eller metoder for analyse og tolkning av datamateriale (Yin 2003). Dermed kan denne prosessen være en utfordring. Når det gjelder intervjuanalyse skisserer Kvale (1996) imidlertid opp flere alternativer. Det som ligger nærmest min analyse av intervjumaterialet er det han kaller å generere mening gjennom ad hoc-metoder. Dette er den vanligste formen for intervjuanalyse og innebærer bruk av forskjellige teknikker og tilnærminger for å generere mening (Kvale 1996). Etter å ha lest grundig igjennom intervjuene kategoriserte jeg svarene slik:

- Nasjonale prøver
- Opplevelse av å jobbe på en skole som har under gjennomsnittlige resultater på nasjonale prøver
- Klasseinndeling av elevene (sosiokulturell bakgrunn)
- Kartleggingstest i lesing
- Utvelgelse til bibliotekgruppa
- Damms leseunivers
- Nivådeling (bibliotekgruppa)

- Kunnskapsløftet vs L97 i forhold til metodefrihet
- Lærernes arbeidshverdag

Noen steder trakk jeg ut hovedessensen i det som ble sagt, mens andre steder klippet og limte jeg fra transkriberingen. Under analysen lagde jeg et skjema med tre kolonner, en for hver klasse, for slik å kunne sammenligne og finne kontraster informantene imellom. Dette var naturlig å gjøre i og med at alle intervjuene tok utgangspunkt i den samme intervjuguiden. Analysen av datamaterialet har for meg vært en pågående prosess mens jeg har lest teori og arbeidet med å skrive oppgaven.

Kategoriseringen av funnene i min deltagende observasjon har vært mindre tydelig enn kategoriseringen av intervjumaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i teori og empiri om litteraturbasert undervisning og gjort sammenligninger med hvordan lærerne arbeider med den tilgjengelige litteraturen i sin undervisning. Ut over dette har jeg ikke kategorisert materialet, noe som heller ikke er nødvendig i deltagende observasjon da kategorisering ikke bør være et mål i seg selv (Fangen 2004). Analysen av funnene som ble gjort under min deltagende observasjon er gjort i lys av teori om litteraturbasert undervisning og i lys av fem prinsipper i *whole language*-tilnærming til undervisning av literacy. Disse prinsippene er:

- Omslutning av meningsfull tekst
- Tilfeldig språktilegnelse
- Integrering av muntlig og skriftlig språk
- Fokus på mening heller enn på form
- Høy indre motivasjon

Prinsippene er nærmere forklart i kapittel 4.1 og 5.4.

3.5 utfordringer og valg i feltarbeidet

I og med at denne avhandlingen skrives inn i et større forskningsprosjekt er det helt andre typer utfordringer som gjør seg gjeldende enn hva det ville vært om jeg hadde vært alene om forskningen. Mens andre kanskje ville møtt utfordringer i forhold til for eksempel tilnærming til forskningsfeltet, utvalgsriterier og informanter, var disse i mitt tilfelle allerede gitt på det tidspunktet jeg kom inn i prosjektet. Fordi prosjektet startet allerede i

2007 ble det ikke noen spørsmål om hvilken skole eller klassetrinn jeg skulle gjøre feltarbeid på. Rektor, lærere og elever var inneforstått med prosjektet, og således var det ingen utfordringer for meg knyttet til valg av skole, klassetrinn eller *gatekeeper*-problematikk (Bryman 2004) der man må skape tillit til nøkkelpersoner for å få tilgang til forskningsfeltet. En fordel ved å bli med i et forskningsprosjekt som dette er dermed at man på mange måter får en del ting gratis. En annen fordel er at jeg får forskningserfaring fra deltagelse i et større prosjekt.

Det som imidlertid skulle vise seg å bli en utfordring var samarbeid og kommunikasjon mellom et stort antallet involverte i prosjektet. Samarbeid og planlegging skulle foregå mellom seks lærere som opplever at de har en hektisk hverdag, prosjektleder som har en prosessorientert tilnærming i prosjektet, en veileder som ble sykemeldt og meg selv.

Da jeg begynte min deltagende observasjon høsten 2008 var det i utgangspunktet tanken at jeg skulle observere en gruppe på rundt 15 elever fordelt på de tre klassene på 4. trinnet. Dette skulle være elever som skåret rundt kritisk grense på en obligatorisk kartleggingstest i lesing fra lesesenteret ved Universitetet i Stavanger gjort i slutten av tredje klasse. Gruppen skulle tas ut av klasseundervisningen og følges til biblioteket som ligger like i nærheten av skolen, hvor de i et samarbeid mellom bibliotekar og lærere skulle jobbe med skjønnlitteratur i forbindelse med temaet *på havets dyp*. Jeg ønsket å observere denne gruppen elever for å finne ut hvordan lærere, bibliotekar og elever arbeidet med litteraturen på biblioteket.

Forskerne som var knyttet til Trollskogen var i utgangspunktet skeptiske til en slik nivåinndeling fordi prosjektets målsetting blant annet er å utvikle literacy hos *alle* elevene ved å bruke biblioteket som differensiert læringsarena, uten å dele elevene inn i nivåbaserte grupper. En samstemmig lærergruppe forsvarte på sin side nivådelingen med at dette var elever som trengte ”litt ekstra”. I motsetning til de elevene som skåret under kritisk grense i nevnte lesetest, fikk ikke disse elevene noen ekstra ressurser i form av såkalte *paragraftimer*⁶. En annen begrunnelse fra lærernes side for en slik utvelgelse var at det på grunn av begrensede ressurser bare var et fåtall elever som kunne være med i en slik gruppe. Det ble også presisert at det ikke bare var resultatene fra lesetesten som ble lagt til grunn for utvelgelsen, men også skjønn. Elevers hjemmesituasjon, stille og forsiktige

⁶ Lærerne brukte ordet *paragraftimer* om de ekstra ressursene som var knyttet til enkelte av elevene i form undervisning som foregikk utenfor den ordinære undervisningen.

elever, elever som nylig har ankommet Norge og som ikke har bibliotekerfaring, ”slække” elever og lærernes vurdering av elevers språklige ferdigheter er i intervjumaterialet nevnt som eksempler på skjønnsvurderinger lærerne tok i forbindelse med utvalget til bibliotekgruppa.

Etter ønske fra lærerne skulle jeg observere denne gruppen elever og deres ukentlige møte med skjønnlitteratur på biblioteket. Dette ble det imidlertid av forskjellige grunner aldri noe av i den perioden jeg hadde til disposisjon i klassen. Lærerne på fjerde trinn skulle i begynnelsen av skoleåret ha et planleggingsmøte på trinnet hvor de skulle planlegge igangsettingen av *havdyptemaet*, bestilling av *havdypbøker* og inndeling av elever i bibliotekgruppa. Det skulle imidlertid vise seg at dette møtet ikke ble holdt som planlagt. Den første gangen møtet var tiltenkt ble avlyst fordi Lars i Rød klasse var på ferie. Senere ble møtet gjentatte ganger ikke avholdt fordi Anne Lise i Grønn klasse var på Aski Raski-kurs⁷ og Miriam i Blå klasse kun jobbet visse dager i uka. Etter hvert som tiden gikk ble det klart at det ikke ville bli etablert noen bibliotekgruppe i den perioden jeg observerte klassen. Denne situasjonen er et eksempel på lærernes hektiske og til tider uforutsigbare arbeidshverdag og at feltarbeid i kvalitativ forskning ikke alltid går som planlagt. I en forskningssituasjon hvor både informanter og forskere er forskningsdeltagere, som i MMM-prosjektet, er det behov for en kombinasjon av planlegging og improvisasjon. Det er ikke ønskelig å planlegge alt til minste detalj fordi prosjektutviklingen er prosessstyrt og dermed dynamisk.

Det at det ikke ble noen bibliotekgruppe i perioden jeg gjorde feltarbeid var utfordrende fordi jeg hadde en idé om at jeg skulle observere bibliotekgruppa. I stedet ble det til at jeg observerte de tre klassenes arbeid med temaet *på havets dyp* i klasserommene. Det bygde seg opp en følelse av kaos og mangel på kontroll i og med at det tok såpass lang tid før det ble avklart at det *ikke* ble noe av bibliotekgruppa. Jeg måtte reorientere meg og observere arbeidet i klasserommet med skjønnlitterære bøker og fagbøker innenfor temaet *på havets dyp*.

⁷ Aski Raski er et databasert lesetreningsprogram (<http://www.askiraski.no/>).

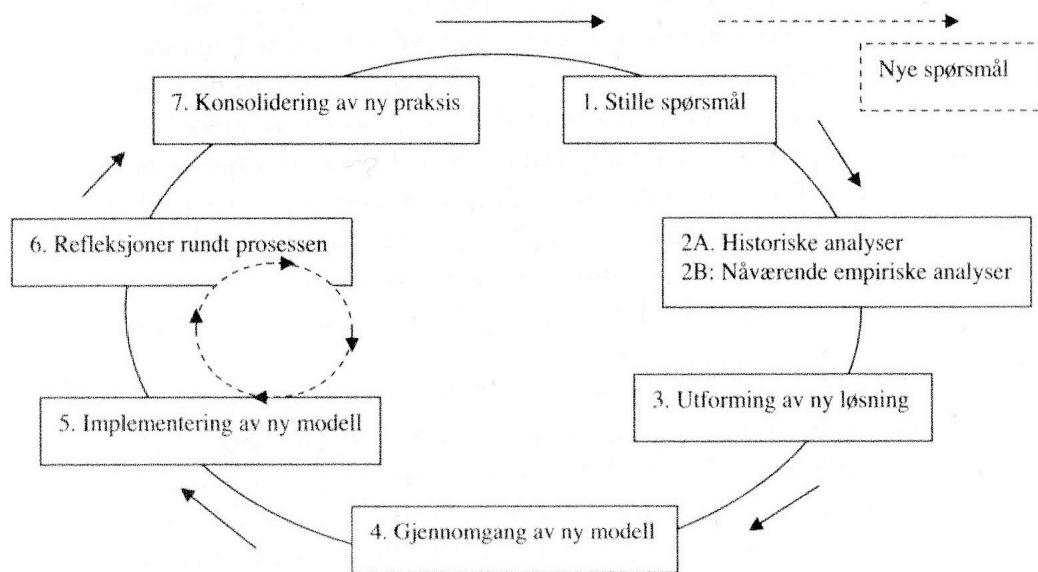
3.6 MMM – et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt i en lærende skole

MMM er et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt og har som grunntanke idéen om skolen som en lærende organisasjon. At skolen skal være en lærende organisasjon kan kanskje høres selvsagt ut med tanke på at det at læring skjer er skolens eksistensberettigelse. For skolen innebærer det å være en lærende organisasjon imidlertid mer enn at elevene lærer som et resultat av lærernes undervisning. Også lærernes læring må ivaretas. Lillejord (2006) påpeker at skolen skiller seg noe fra andre organisasjoner ved at den er mindre fokusert på at den faktisk er en organisasjon. Dette viser seg ved at man i skolen gjerne betrakter lærere som ferdig utdannet når de blir ansatt og dermed må klare seg selv, mens det i andre organisasjoner er vanlig å få en form for opplæring av mer erfarne ansatte. For at det skal være mulig for lærere å lære må skolene i større grad bli lærende organisasjoner hvor ledelsen gir rom for refleksjon og fornyelse (Lillejord 2006).

Med tanke på at min forskning er en del av MMM-prosjektet vil jeg i det følgende gjøre rede for aksjonsforskning, og senere komme tilbake til hvilke dilemmaer og muligheter som oppstår i møtet mellom lærernes arbeidssituasjon og forskerne. All aksjonsforskning er tosidig i den forstand at den fokuserer både på handlinger og forskningen rundt disse handlingene (Postholm 2007). Postholm (2007) lanserer begrepet *interaktiv aksjonsforskning* for å løfte fram det gjensidige forholdet mellom forskere og forskningsdeltagere. Begrepet rommer både selve forskningen som foregår, aksjonsforskning, og læringsutbyttet som oppnås gjennom slik forskning, aksjonslæring. Hensikten med interaktiv aksjonsforskning er å utvikle et praksisfelt innenfor en organisasjons rammer gjennom likeverdig samarbeid mellom forskere og forskningsdeltagere. Det er med andre ord en bevisst strategi at forskningen skal utvikle praksis underveis i forskningen.

Initiativet til interaktiv aksjonsforskning kan komme både fra praksisfeltet og fra forskerhold (Postholm 2007). MMM-prosjektet er initiert fra forskerhold, og dermed må idéen bak prosjektet ”selges inn” til aktører innen praksisfeltet man ønsker å forske på. Til tross for at det innebærer opplevelse av kaos og usikkerhet, viser Tom Tillers (2004) erfaring fra aksjonsforskning i skolesammenheng at mange lærere er villige til å inngå slike samarbeid mellom forsker og forskningsdeltager som aksjonsforskning krever, så lenge prosjektet oppleves relevant. Som oftest har forskere en teoritung bakgrunn, mens praktikere naturlig nok har en mye mer pragmatisk tilnærming til sin profesjon.

Postholm (2007) har videreutviklet Engströms (2001) utviklings sirkel, en grafisk fremstilling av utviklingsprosesser, for å skissere hvordan endringene kan foregå i aksjonsforskning. De stiplede linjene er Postholms tolkninger.



Figur 1 Engströms (2001) utviklings sirkel

Hun skisserer hvordan møtene mellom teori og praksis kan forandre og utvikle ikke bare praksis, men også teorier. Det må finne sted en kunnskap om det bestående så man kan stille spørsmål ved eksisterende praksis. Analyser av gjeldende praksis bør suppleres med historiske analyser. På basis av disse analysene blir det utformet et forslag til ny praksis, som blir gjenstand for en kritisk gjennomgang. Etter at den nye modellen har blitt implementert i praksis, vil det reflekteres over de handlingsprosesser den har innebært, før de konsolideres som ny praksis. Dersom man kommer fram til at de nye løsningene ikke er gode nok vil de forkastes, og modellen må justeres før den kan konsolideres (se stiplet sirkel figur 1). Hele utviklings sirkelen kan repeteres når nye problemstillinger dukker opp, og dermed vil utviklings sirkelene utgjøre fundamentet for stadige endringer i praksis (Postholm 2007).

Nye måter å tenke og gjøre ting på blir ofte møtt med motstand og forsvar av det etablerte. Men fordi aksjonsforskning skiller seg fra andre forskningsmetoder ved inngripen, endring og utprøving, ser Tiller (2004) på aksjonsforskning som en forhandlingsprosess der møtene mellom det nye og det etablerte er gjenstand for forhandling. For MMM-prosjektets del vil

disse forhandlingene foregå mellom forskere, lærere, bibliotekarer og rektorer. Dermed blir det viktig med tilstedeværelse og deltagelse ikke bare i beslutningssituasjoner, men også på de mer uformelle arenaene for å være oppdatert på holdninger og synspunkter.

En annen mulig barriere som Tiller (2004) peker på er tidsaspektet. Hans erfaring er at selv i mindre forskningsprosjekter med entusiastiske lærere, er det svært tidkrevende å utvikle og omsette idéer til praksis fordi det innebærer omfattende møtevirksomhet og informasjonsflyt. Erfaringen viser at skriftlige innspill, tilbakemeldinger og andre dokumenter krever tid som selv de mest entusiastiske deltagerne ikke greier å rydde plass til i en hektisk hverdag.

3.6.1 Forskere og forskningsdeltageres roller i interaktiv aksjonsforskning

Postholm (2007) påpeker at forskere og forskningsdeltagere har forskjellige muligheter og utfordringer til tross for at de jobber sammen. Forskerne har en teoretisk bakgrunn, og må bruke den til å bringe inn i forskningen teori som kan åpne for nye tanker og idéer inn i utviklingen av praksis. ”Teorien vil fungere som et filter som gjør at forskere får en analytisk distanse til handlingsprosessene” (Postholm 2007 25). Forskerne skal også samle inn data fra handlingsprosessene slik at disse kan knyttes opp mot aktuelle problemstillinger, og videre benyttes som grunnlag for refleksjon og diskusjon mellom forskere og forskningsdeltagere. Videre påpeker Postholm (2007) at det nære samarbeidet mellom forsker og forskningsdeltager krever en viss faglig, pedagogisk, sosial og kommunikativ kompetanse hos forskeren. Dette fordi følsomme temaer med stor sannsynlighet vil dukke opp i forbindelse med forskeres bidrag til utviklingsarbeidet, og da er det vesentlig at tilliten mellom de forskjellige deltagerne opprettholdes gjennom ærlig og åpen kommunikasjon. Fordi en av de vanligste problemene i aksjonsforskning er at motstand og angst blir underkommunisert i kollegiale rom, foreslår Tiller (2004) at det etableres en kontrakt som gir rom for og oppmuntrer til motforestillinger og konstruktiv kritikk fra forskningsdeltagernes side, noe som vil legitimere å gi uttrykk for det han kaller kaos- og innovasjonsangsten.

Tiller (2004) mener det kan være risikofylt å benytte seg av aksjonsforskning i skolesammenheng dersom den faglige og pedagogiske kompetansen hos forskerne ikke er god nok; de risikerer at manglene på disse områdene kommer fram i lyset, noe som vil

bekreftede en vanlig oppfatning hos lærere av forskere som teoritunge og fjerne fra skolehverdagens virkelighet. Han påpeker også at slike oppfatninger ”kan fungere som forsvar mot innspill og løsningsforslag som kunne ha fortjent en sjanse” (Tiller 2004 36). Videre skriver han at en annen barriere mot aksjonsforskning kan være at det forventes at forskerne stiller som eksperter med svar og ferdige løsninger på en hver situasjon som måtte dukke opp, en holdning som ofte kan gå hånd i hånd med nevnte teoriforakt. ”Slike tilskrivninger er dels urealistiske og dels lite i pakt med aksjonsforskningens utgangspunkt om at veien blir til mens vi går den – sammen” (Tiller 2004 37).

Postholm (2007) nevner som en forutsetning for interaktiv aksjonsforskning at forskningsdeltagerne har en aktiv forskningsrolle. For MMM-prosjektets del innebærer dette at lærerne skriver underveis i den tidlige fasen av utvikling hvor planlegging, gjennomføring og refleksjoner finner sted. Hun nevner observasjonsnotater og føring av loggbok som gode redskaper som kan tas med inn i samtale og diskusjon om praksis med forskerne. Innenfor MMM-prosjektet er elementer fra aksjonsforskning tillempet den konkrete situasjonen ved Trollskolen skole. Ressursene til samarbeid har vært meget begrenset. Forskerne har derfor primært innhentet lærernes refleksjoner gjennom samtaler. Disse samtalene vil igjen styre fokus for observasjonene. På den måten vil forskningen påvirkes av hvordan praksis forandres underveis, og slik kan man snakke om en prosessstyrt implementeringsfase i prosjektet. Den endelige forskningsteksten er det forskerne som produserer på grunnlag av materiale som er samlet inn av dem selv og forskningsdeltagerne.

3.7 Reliabilitet og validitet

I sin tilnærming til gyldighetsspørsmålet når det gjelder kvalitative intervjuer ønsker ikke Steinar Kvale (1996) å avfeie de tradisjonelle begrepene generalisering, reliabilitet og validitet, men å rekonseptualisere dem i former som er relevante for intervju som forskningsmetode. Hans syn representerer en moderat postmodernisme som utelukker idéen om en objektiv universell sannhet, men som samtidig anerkjenner mulige spesifikke lokale og personlige former for sannhet. Slik settes fokus på heterogenitet og kontekstualisering av kunnskap, og dermed flyttes fokus fra generalisering til kontekstualisering (Kvale 1996). Gyldighet blir da et spørsmål om hvor relevant

forskningen er i en gitt kontekst, med andre ord om forskeren observerer, identifiserer og ”måler” det han påstår å gjøre (Bryman 2004), og om forskningen er godt nok utført kvalitetsmessig (Kvale 1996).

Det finnes flere måter å kvalitetssikre kvalitativ forskning på. To av disse er respondentvalidering og triangulering (Bryman 2004). Respondentvalidering går ut på at forskeren tilbyr de han har forsket på en mulighet til å se gjennom det han har kommet fram til under forskningen. Målet er å oppnå en så god korrespondanse som mulig mellom forskerens funn og forskningsobjektens perspektiver og erfaringer. For min del handler dette om å la de lærerne jeg har intervjuet se igjennom sitater og uttalelser som blir brukt i forskningsteksten. To av informantene nevnte selv at de gjerne ville se gjennom eventuelle egne uttalelser og sitater før forskningsteksten ble trykket. Dette ønsket ble oppfylt, nettopp fordi en bekreftelse på at deres syn og erfaringer kommer fram i forskningen vil være vesentlig i et validitetsperspektiv. En utfordring med slikt gjennomsyn kan være at informantene ikke evner å analysere egne utsagn ut fra et forskerståsted. Dermed vil det kun være informantens uttalelser som er gjenstand for deres vurdering, ikke mine tolkninger av disse. Respondentvalidering innebærer derfor i dette tilfellet at informantene bekrefter uttalelser de har kommet med, og at eventuelle feilsitater blir påpekt og rettet opp.

Med triangulering menes at man tar i bruk flere enn en metode eller informasjonskilde i forskning. Selv om triangulering ofte har vært assosiert med kvantitativ forskning, forekommer det ofte blant annet innen etnografi ved at etnografer bruker intervjuer for å finne ut om observasjonene deres stemmer, eller om de kan ha misforstått noe (Bryman 2004). I mitt feltarbeid har jeg fulgt det samme mønsteret ved at jeg først var deltagende observatør i klassene, for så å intervjuer lærerne i de samme klassene. Dette styrker forskningens validitet fordi man som forsker da har mulighet til å sammenligne egen observasjon med informantens intervjuuttalelser. I tillegg har jeg i noen grad drevet dokumentanalyse av Damms leseunivers.

Jeg mener at reliabilitetsspørsmålet i denne avhandlingen er tatt godt nok hensyn til med tanke på grundigheten som er lagt til grunn i de forskjellige fasene av den deltagende observasjonen og de kvalitative intervjuene som redegjort ovenfor. I tillegg er triangulering og respondentvalidering med på å styrke reliabiliteten. Med tanke på at ett enkelt case ikke kan representere noen form for generalisering handler validitet i single-

case-studier og kvalitativ forskning generelt i stor grad om problemstillingene blir besvart eller ikke. Jeg har innhentet svar på problemstillingene mine gjennom deltagende observasjon og semistrukturerte intervjuer. Jeg har funnet ut hvordan lærerne på Trollskogen skole arbeider med litteraturbasert undervisning og bruk av biblioteket som læringsarena, og jeg har pekt på utdanningspolitiske rammebetingelser og hvilken betydning disse har for lærernes arbeid med litteraturbasert undervisning. Selv om det ikke går an å generalisere funnene i denne avhandlingen - alle skoler og lærere er tross alt ulike - vil det finnes kontekster som ligner den på Trollskogen. Jeg mener derfor at de erfaringene MMM-prosjektet har høstet om bruk av litteraturbasert undervisning i en flerkulturell kontekst kan være relevante for andre lærere og skoleledere som ønsker å iverksette lignende tiltak.

4. LITTERATURBASERT UNDERVISNING

4.1 Whole language

Whole language-tilnæringer til språktilegnelse innebærer at læring av språk foregår i naturlige omgivelser. Dette er et alternativ til tradisjonelle undervisningsmetoder som vanligvis legger stor vekt på tilegnelse av språklige ferdigheter. Å lære seg å lese ses innen *whole language* på som en naturlig del av språkutviklingen. Det er i barns møte med meningsfulle tekster at leseferdigheten utvikles (Dyberg & Levin 2007). Derfor anvendes ikke nødvendigvis bøker som er spesialtilpasset elevens antatte lesenivå. Det viktige er at innholdet i teksten utfordrer elevens intellekt (Dyberg & Levin 2007). Små barn tilegner seg sitt førstespråk uten at de er under påvirkning av noen formell undervisning, en prosess som skjer mer eller mindre ubevisst. Grunnen til at de lærer språket er at de stadig eksponeres for språk som har mening for dem. I løpet av en slik prosess skjer læring av språk nærmest av seg selv, som et resultat av eksponering, motivasjon til å kommunisere og muligheter til å bruke språket som har blitt tilegnet (Harmer 2004).

Den amerikanske lingvisten Stephen Krashen skiller mellom læring (*language learning*) og tilegnelse (*language acquisition*) av språket. *Lært språk*, et resultat av undervisning av språk som grammatikk og vokabular, er ikke tilgjengelig for spontan bruk. Språk som *tilegnes* ubevisst derimot, kan brukes spontant i samtale fordi det er raskt tilgjengelig når man trenger det, og det er dette språket som ”kommer av seg selv” (Harmer 2004). Dette knytter Harmer (2004) opp mot at man absorberer mer effektivt det som oppdages av en selv, enn det som blir lært bort. Han peker videre på psykologen Carl Rogers’ tanker om at undervisning bør oppleves relevant for elevene på et personlig nivå, i motsetning til bare å bli ”opplært”.

Harmer (2004) snakker om *Communicative Language Teaching* (CLT) som en motsats til den tradisjonelle språkundervisningen i skolen. CLT er en tilnærming til læring av språk som er beslektet med *whole language* og idéen om at språk ”kommer av seg selv”. Tilnærmingen fokuserer på viktigheten av en massiv eksponering mot språk *i bruk* og å hele tiden gi elever muligheter til å bruke det. Kontrasten til tradisjonell språkundervisning viser seg ved at aktiviteter innen CLT innebærer *realistisk kommunikasjon* hvor oppnåelse av selve kommunikasjonen er viktigere enn om språkbruken er grammatisk korrekt (Harmer 2004). Med realistisk kommunikasjon menes kommunikasjon som har en hensikt utover å skulle gi læreren det rette svaret. Dermed søker man å gi elevene et ønske om å kommunisere noe, for slik å kunne bruke språket i en tilnærmet naturlig kontekst.

Nettopp tanken om å skape læringskontekster hvor lesing og skriving skjer med en hensikt står sentralt i *the integrated language arts*-tilnærmingen (Morrow m.fl. 1997). Dette er en tilnærming som ser på lesing og skriving som funksjonelle verktøy til bruk i naturlige aktiviteter heller enn som ferdigheter som skal mestres isolert fra slike aktiviteter.

Integreringens hensikt er å hjelpe elevene til å forstå at det de lærer i ett fag kan overføres til andre fag. Målet med en slik tilnærming er å øke elevers literacy og kunnskap om faginnhold ved å sørge for et fleksibelt rammeverk for begrepslæring (Morrow m.fl. 1997). I følge Morrow m.fl. (1997) bekrefter flere undersøkelser fordelene ved at elevene får daglige muligheter til å erfare litteratur på aktive og lystbetonte måter gjennom lesing og historiefortelling; å integrere litteratur i fagundervisningen, og å få barn til å dele det de har lest ved å respondere til litteraturen gjennom skriftlig og muntlig språk. I tillegg påpeker han at elevenes engasjement i barnelitteratur oppmuntrer til diskusjon, rollespill og muntlig og skriftlig gjenfortelling. Dette er aktiviteter som aktivt konstruerer mening fra tekst.

Morrow m.fl. (1997) undersøkte i en studie av seks flerkulturelle tredjeklasser i USA hvilken effekt integrering av litteraturbasert undervisning i lese- og skriveopplæringen og naturfag hadde på elevenes skoleprestasjoner. De seks klassene ble tilfeldig inndelt i tre grupper: to eksperimentgrupper og en kontrollgruppe. I den ene eksperimentgruppa ble litteraturbasert undervisning integrert i den vanlige naturfagsundervisningen og i lese- og skriveundervisningen. I den andre eksperimentgruppa gjaldt integreringen av litteraturbasert undervisning kun lese- og skriveopplæringen. Kontrollgruppa fortsatte med vanlig undervisning i lese- og skriveopplæringen og naturfag.

Bruk av lærebøker i naturfag er naturlig nok svært utbredt, men tekstene i slike bøker er ofte ikke tilpasset den enkelte elev. I undersøkelsen er man kritiske til at én lærebok skal brukes av alle elevene i en klasse fordi det for mange elever oppstår et misforhold mellom lesekompetanse og krav til leseforståelse. I tillegg kritiseres læreboka for å unngå kontroverser og for å begrense naturfaglige temaer på grunn av plasshensyn.

Barnelitteratur med naturfaglig innhold derimot har få begrensninger og kan gi leseren innsikt utover ren faktakunnskap. I tillegg til at flere studier viser at bruk av barnelitteratur forbedrer både utviklingen av literacy og barns interesse for lesing, er det også påvist at elever forstår vanskelige naturfaglige begreper når de har fått undervisning i naturfaglig innhold ved hjelp av skjønnlitteratur (Morrow m.fl. 1997).

Studien til Morrow m.fl. (1997) gir støtte til integrering av litteraturbasert undervisning i lese- og skriveopplæring og naturfag i tredje klasse med hensyn til utvikling av språkkompetanse og naturfagkunnskap. De elevene som fikk litteraturbasert undervisning i naturfag skåret betydelig høyere på samtlige målinger av literacy i undersøkelsen enn elevene i kontrollgruppene. I tillegg skåret de høyere på to av tre målinger av kunnskap i naturfag. Dette viser at framgangen i literacy ikke kom på bekostning av framgang i naturfag. Framgang i naturfag og framgang i literacy skjedde samtidig.

Elevene i litteratur/naturfaggruppa uttrykte i intervjuer at integreringstilnærmingen gjorde lesing og skriving mer interessant og at den økte deres forståelse av naturfag. Et annet interessant funn var at majoriteten av elever i litteratur/naturfaggruppa sa at de likte naturfag, mens majoriteten av elevene i de to andre gruppene rapporterte at de ikke likte naturfag. Den vanligste grunnen til at de to sistnevnte gruppene ikke likte naturfag var kjedelig naturfagundervisning. Resultatene i undersøkelsen støtter påstander om at lærebokundervisning resulterer i faktakunnskap på bekostning av stimulering av læringsprosesser, så vel som påstander om at integrering av litteraturbasert undervisning i tradisjonell naturfagsundervisning kan ha en betydelig effekt på utvikling av naturfaglig forståelse. Morrow m. fl. (1997) understreker at det er kombinasjonen av litteraturbaserte aktiviteter og tradisjonell lærebokundervisning som i undersøkelsen var mer virkningsfullt enn kun tradisjonell undervisning, og at det slik sett ikke trenger å være et enten eller mellom de to. De anbefaler et balansert undervisningsopplegg hvor begge tilnærminger er til stede.

4.2 Literacy

I MMM-prosjektet benyttes literacy-begrepet framfor den ofte brukte norske oversettelsen lese- og skrivekyndighet. *New Literacy Studies* refererer til studier og litteratur som de siste par tiårene, på tvers av forskjellige disipliner, har forsøkt å forandre det dominerende synet på skriving og lesing (Barton 2007). *New Literacy Studies* står ikke for en entydig homogen forståelse av lesing og skriving, men har til felles at literacy-begrepet forstås i et sosiokulturelt perspektiv. Lesing og skriving forstås med andre ord i sammenheng med den sosiale konteksten det praktiseres og tilegnes i. Slik blir literacy mer enn bare å kunne lese og skrive; det handler vel så mye om at kunnskapen anvendes i bestemte kontekster der

den har en bestemt hensikt (Barton 2007). Resultatet av et slikt holistisk syn på literacy innebærer for språkundervisning at fokuset flyttes fra form og metode til kommunikasjon og mening.

De vanligste synene på literacy tar utgangspunkt i hvor literacy blir lært bort, nemlig i klasserommet, noe som innebærer at de dominerende definisjonene av literacy er skolebaserte (Barton 2007). Slike definisjoner er ofte i konflikt med hva folk opplever i hverdagslivet da den typen lesing og skriving som foregår der ofte er svært forskjellig fra hvordan lesing og skriving i skolesammenhenger arter seg. Barton (2007) hevder at hverdags-literacy (*everyday literacy*) gir et rikere syn på literacy, noe som krever en ny definisjon, en ny måte å tenke om hva lese- og skrivekyndighet innebærer. Han kritiserer en ensidig forståelse av literacy som et sett med *ferdigheter*, et syn som har vært rådende på alle nivåer innen utdanning. Et slikt syn reduserer det å lære seg å lese og skrive til tekniske problemer og blir forstått som *ting* som folk eier eller innehar. Literacy blir dermed vurdert som et psykologisk fenomen som kan måles og vurderes. Han påpeker videre at ferdighetssynet hovedsakelig fokuserer på det mekaniske i å lære seg å lese, noe som gjør at formen på undervisningen blir det sentrale. Når det tekniske aspektet ved å lære seg å lese på denne måten kommer i forgrunnen brytes læringen ned i avgrensede komponenter hvor man starter med det enkleste og gradvis tilegner seg ferdigheter på høyere nivåer. Slik skapes det i følge Barton (2007) en forestilling om at læring foregår trinnvis, hvor de separate ferdighetene læres i en lineær orden, med en underforstått idé om at det kun finnes én måte å lære seg å lese på.

Ulike syn på literacy blir i følge Barton (2007) uttrykt gjennom metaforer. De ulike metaforene har ulike implikasjoner for hva man vil gjøre med og hvordan man vil gå fram for å gjøre noe med analfabetisme.

For example, if illiteracy is a disease, then the people involved are sick, it should be eradicated, and experts need to be called in to do the job. If it is a psychological problem, then therapy or counselling are needed. Other metaphors call for training, empowerment, special education or social support. The participants might be construed as students, customers, clients or recipients. The blame, if it is blameworthy, might be attributed to fate, the individual, the school, the family, or the social structure (Barton 2007:12).

Problemet med mange av metaforene for literacy, som sykdoms- og ferdighetsmetaforene, er at de har begrenset spennvidde og er dermed ikke i stand til å fange bredden i hva lese-

og skrivekyndighet innebærer. For å eksemplifisere dette skriver Barton (2007) at synet på literacy som et sett med ferdigheter kan føre til at tanken om nivåer og ferdigheter blir måten foreldre snakker om sine barns framskritt på. Ut fra en slik tilnærming kan man blant annet tenke seg at lesing som et sett med ferdigheter kun bør læres bort av en lærer, at det å lære seg å lese bør isoleres fra annen læring og at foreldre ikke bør ha noen selvstendig rolle i barns leselæring. I stedet argumenterer han for å bruke økologi som en metafor for literacy. Ved å bruke et slikt begrep om menneskelig aktivitet, i dette tilfellet literacy, rettes fokus mot et dialektisk forhold mellom aktiviteten og omgivelsene. Økologimetaforen legger til grunn at literacy er en del av omgivelsene og samtidig av den gjensidige påvirkningen som foregår mellom literacy og omgivelsene. En økologisk tilnærming vektlegger også variasjon, og slik får literacy en viktig rolle i å opprettholde et spekter av mangfold i språk. Barton (2007) prøver med dette å sammenfatte de forskjellige synene på literacy. I stedet for å isolere literacy-aktiviteter fra de sammenhenger de finner sted i for å prøve å forstå dem, handler den økologiske tilnærmingen blant annet om å forstå hvordan literacy er knyttet til det sosiale liv. Det er en slik sosiokulturell, holistisk tilnærming til literacy MMM-prosjektet tar utgangspunkt i.

4.3 Bibliotekets betydning i litteraturbasert undervisning

En av utfordringene i litteraturbasert undervisning er å få til et samarbeid mellom lærere og bibliotekarer. Tradisjonelt har skolebiblioteket og samarbeid mellom lærere og bibliotekarer fått lite oppmerksomhet i skoleforskning (Dressman 1997, Pihl 2009). Situasjonen i Norge er slik at loven ikke spesifiserer noen offentlig minimumsstandard for skolebibliotek (Pihl 2009). Dette fører til at standarden på skolebibliotekene er svært forskjellig fra skole til skole, noe som indikerer en motstand mot prioritering av skolebiblioteket i lavere utdanning (Pihl 2009). En grunn til dette kan være tendensen til å se på skolebiblioteket som grunnleggende underordnet klasserommets aktiviteter og læreplaner (Dressman 1997). I et slikt perspektiv dissosierer lærere seg med skolebibliotekarer, noe som resulterer i at skolebiblioteket gjøres til en sak mellom bibliotekar og elever (Rafste 2001). Når skolen har begrensede ressurser vil bruk og prioritering av skolebiblioteket dermed kunne bli sett på som noe som tapper læreren og klasserommet for ressurser (Pihl 2009). En annen grunn til at tverrprofesjonelt samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, og prioritering av skolebibliotek ikke foreløpig er definert

inn som et sentralt element i skolens arbeid med tilpasset opplæring, kan være at lærere ikke kvalifiseres gjennom lærerutdanningen til pedagogisk bruk av biblioteket og samarbeid med bibliotekarer (Pihl 2009).

Til tross for en slik forståelse av skolebiblioteket, som underordnet klasserommet, peker Dressmans (1997) studie av tre skolebiblioteker i en storby i USA i retning av at skolebibliotekers rolle er mer autonome enn først antatt:

...they have different histories than schools and classrooms, with complementary but differently articulated agendas than those of classroom teachers, and consequently with ways of conceptualizing the use of time and space that differ significantly from classrooms – so much so that this evidence warrants reconsideration of school libraries as unique domains with their own ways of enculturating children as readers (Dressman 1997:270-271).

Han påpeker at lærerprofesjonen og bibliotekprofesjonens hovedfokus er forskjellige; mens læreren i stor grad må fokusere på oppnåelse av målbare resultater for å tilfredsstille krav i læreplaner, har bibliotekaren en mindre rigid agenda som fokuserer på innprenting av ”god smak” i lesemateriale istedenfor en overføring av kultur som kunnskap. Innenfor en slik agenda er skjønnlitteraturen det viktigste virkemiddelet bibliotekaren har i interaksjon med barn. Tilegnelsen av ”kulturell” literacy avhenger i stor grad av tilegnelse av ”god smak” og kritisk tilnærming til bruk av skjønnlitteratur, noe bibliotekarer i egenskap av sine tradisjoner, profesjonelle utdanning og egne litterære standarder har et godt utgangspunkt for å formidle (Dressman 1997).

I et slikt perspektiv vurderes skolebiblioteket som en selvstendig og unik arena for barns utvikling av literacy, og som et potensielt utvidet klasserom. Dette er i tråd med MMM-prosjektets antagelse om biblioteket som en differensiert læringsarena. Et slikt syn må ses i sammenheng med kritikk mot en undervisningspraksis der læreboka er nærmest enerådende. Multiplisitet møtes av skoler og utdanningsinstitusjoner med standardiserte kvalifikasjonskrav og normer (Pihl 2009). Et eksempel på dette er læreboka. Dens muligheter til å imøtekomme elever hvis kapasitet av forskjellige grunner ikke er i overensstemmelse med utdanningens kvalifikasjonskrav, er mer begrenset enn omfanget av lærebokbasert undervisningspraksis skulle tilsi. Det er svært vanskelig, for ikke å si umulig for en lærer å skulle tilpasse lærebøker, som i utgangspunktet kun er i overensstemmelse med noen få elevers kapasitet og behov, til alle elevene i en klasse på 20-30 elever.

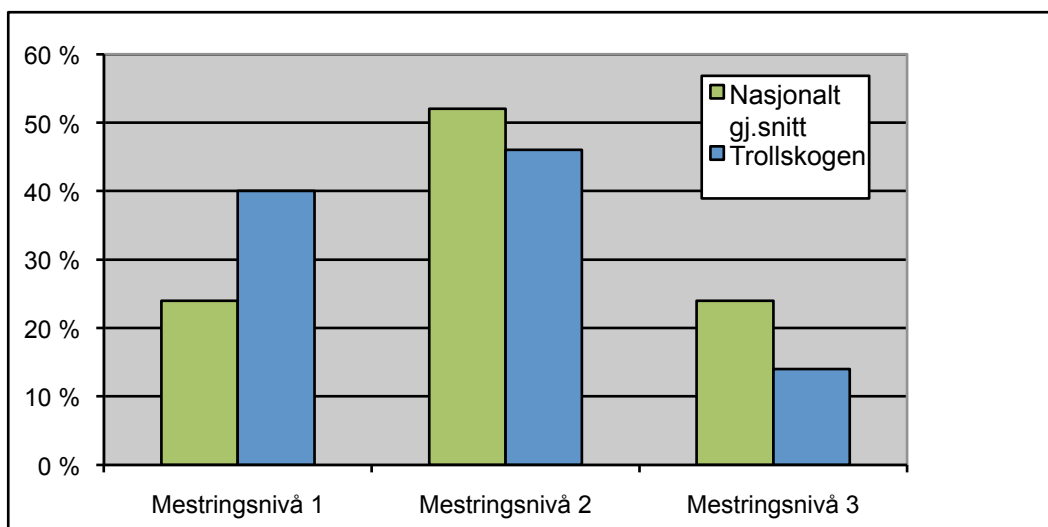
Mot en slik bakgrunn får biblioteket en betydelig rolle i litteraturbasert undervisning. Biblioteket blir en ressurs for læreren ved at det tilbyr et mangfold av litteratur som er i stand til å dekke klassens multiplisitet. Det offentlige bibliotek er en differensiert læringsarena med bøker og annet materiale som kan møte interesser, kompetanser og kvalifikasjoner hos elevgrupper preget av ulikhet (Pihl 2009). Istedenfor at lærere skal bruke tid og krefter på å differensiere læringsinnhold som er definert av lærebøker eller læreplaner, ved stadig å måtte utvikle nye læringsmaterialer og didaktiske metoder, foreslår Pihl (2009) at de kan bruke skolebibliotek og offentlig bibliotek i arbeid med spesifikke emner. Forutsetningen er at lærere og elever er i stand til å benytte seg av biblioteket som ressurs.

4.4 Listiga räven

Det pedagogiske arbeidet i tilknytning til MMM-prosjektet er i stor grad inspirert av språk- og kultursatsingen *Listiga räven* som har vært gjennomført i Kvärnbyskolan i Rinkeby, en forstad til Stockholm med overveiende flerspråklig befolkning (Axelsson 2000). Da *Listiga räven* ble initiert hadde 98 % av forstadens innbyggere minoritetsspråklig bakgrunn mens 43 % mottok en eller annen form for trygd mot 7 % for Stockholm som by (Pihl 2009). Rinkebys språklige multiplisitet viser seg ved at det snakkes cirka 100 språk i forstaden, mens kun én prosent av barna har svensk som morsmål (Wagner m.fl. 2008). Dette resulterer i at klasser med 10-15 forskjellige morsmål er det vanlige i Kvärnbyskolan, og at svært få av disse elevene har klassekamerater med svensk morsmål. Rinkeby er en forstad med store sosiale problemer, noe som tradisjonelt har gitt seg utslag i dårlige skoleresultater. Skoleåret 1999 fikk for eksempel over 50 % av elevene *ikke godkjent* i ett eller flere av fagene svensk, matematikk eller engelsk (Wagner m.fl. 2008).

Situasjonen i drabantbyområdet der Trollskogen skole befinner seg har fellestrekk med Rinkeby med hensyn til sosioøkonomiske og demografiske forhold. En overveiende del av befolkningen har et annet morsmål enn norsk, mens Statistisk Sentralbyrås levekårsundersøkelse for 2007 viser at dette området kommer dårligst ut i sin by. I tillegg viser resultatene fra nasjonale prøver at skolen ligger under landsgjennomsnittet. Nasjonale prøver fra 2008 for 5. trinn viser at Trollskogen skole får under gjennomsnittlige resultater i lesing, engelsk og regning. Resultatene fra nasjonale prøver deler elevene inn i tre

mestringsnivåer hvor 1 er det laveste og 3 er det høyeste. I lesing havnet 40 % på nivå 1, 46 % på nivå 2 og 14 % på nivå 3. Landsgjennomsnittet for nasjonale prøver i lesing er 24 % på nivå 1, 52 % på nivå 2 og 24 % på nivå 3.



Figur 2 Nasjonale prøver i lesing - 5. trinn på Trollskogen skole.

I *Listiga räven* har man en filosofi om at barnets nysgjerrighet skal tas vare på og utvikles. Dermed blir ikke lesing og skriving kun sett på som tekniske ferdigheter, noe som lett kan komme i veien for barns nysgjerrighet, men også som en nødvendighet for barns motivasjon, selvtillit, forståelse og generelle utvikling. De viktigste elementene i *Listiga räven* handler om å stimulere barnas leselyst, å utvikle en positiv innstilling til det å lære, og at det skapes høye forventninger til elevene (Wagner m.fl. 2008). Det er også et viktig poeng at barna selv får velge hvilke bøker de vil lese på andrespråket svensk (Axelsson 2000).

Det lokale folkebiblioteket forsynte skolen med alle bøkene barna leste i *Listiga räven*-prosjektet. Biblioteket ble en møteplass for stimulering av språket gjennom mange forskjellige aktiviteter. Slike aktiviteter kan være dansegrupper, teatergrupper, forfatterbesøk, utstillinger av elevers arbeid osv. Tanken er at elevene skal få møte det svenske språket i så mange ulike former som mulig, og dermed sørge for at lesing og tilegnelse av språk ikke blir oppfattet som et skolefag på linje med andre fag, men som en viktig og naturlig del av livet (Wagner m.fl. 2008).

Axelsson (2000) påpeker viktigheten av at minoritetsspråklige elever har stor tilgang til litteratur i skolen. Hun refererer til en svensk studie om niåringers leseferdigheter fra 1995 gjort av Taube & Fredrikson som viser at minoritetsspråklige elever ofte har et betydelig mindre antall bøker og aviser hjemme enn majoritetsspråklige elever, og at dette slår ut negativt for leseforståelsen. Det kommunale biblioteket i Rinkeby har etter flere års samarbeid gjennom *Listiga räven* opprettet egne fulltidsstillinger som er knyttet opp mot de forskjellige skolene, de har bygd opp et solid antall bøker på mer enn femti språk, og de har flere ansatte med flerspråklig bakgrunn som hjelper til med de forskjellige språkene. Barnelitteraturen blir ansett som en kulturskatt som alle barn skal få glede av, og som noe som vil skape felles referanserammer senere i livet (Wagner m.fl. 2008).

I *Listiga räven*-prosjektet var klasserommene fulle av bøker i forskjellige sjangere, blader, aviser og annet lesestoff slik at alle skal kunne finne noe som falt i smak. Et vesentlig poeng er at litteraturen blir bearbeidet på mange forskjellige måter,

Barna blir lest for, og de leser høgt selv. De skriver egne eventyrbøker, brev til lærerne (som de får svar på), arbeider med parlesing, eller trener ordforråd ved hjelp av ordspill. Det å *fortelle og gjenfortelle* står svært sentralt. Når lærerne leser høgt, får barna alltid i oppgave å gjenfortelle innholdet i bøkene. Slik bygger de opp et variert ordforråd, tilegner seg fortellerkompetanse (...), og lærerne kan dessuten følge med på at barna faktisk forstår det som blir lest (Wagner m.fl. 2008: 176).

Denne måten å bearbeide språket på resulterer i stor egenproduksjon hos elevene, noe som bekrefter at de har forstått det de har lest; ”man väljer en bok, lyssnar och läser, svarar på frågor om innehållet, gör uppgifter, berättar om det man läst och recenserar boken” (Axelsson 2000:10). Denne typen systematisk og målrettet arbeid med litteratur og språktilegnelse resulterer i at en gjennomsnittlig elev ved Kvärbyskolan på slutten av tredje klasse har lest og gjenfortalt ca 400 bøker på svensk. *Listiga räven* har også sørget for en økning av bøker i hjemmene ved at elevene får bøker av biblioteket i gave, og at skolen gir bøker som julegaver (Wagner m. fl. 2008). Dette viser at dersom forholdene legges til rette for intensiv og lystbetont språklæring, er det mulig for minoritetsspråklige barn fra vanskeligstilte områder å lykkes godt i en majoritetsskole.

4.5 Bokbad

Warwick B. Elley viser i sin studie fra 1991 til resultater fra ni forskningsprosjekter på barneskoler i Niue, Fiji, Singapore, USA, Storbritannia, Canada, New Zealand og Israel, som bruker bokbad (book floods) som metode for tilegnelse av et andrespråk. Det som kjennetegner alle disse studiene er at prosjektene eksponerer elevene for store mengder litteratur som vekker elevenes interesser. Mens den mer tradisjonelle språkundervisningen er preget av øvelser, repetisjoner, systematisert instruksjon og kontrollert praksis av innlæringspråket, er bokbad-metodene inspirert av *whole language*-tilnærminger (Elley 1991, Axelsson 2000).

Elley (1991) sammenfatter fem hovedtrekk ved de ni bokbad-prosjektene som skilte undervisningen fra tradisjonell språkundervisning. Det første handler om at elevene omsluttet av lesemateriale som er av interesse for dem. For det andre lærer barna vokabular og syntaks i tråd med forventninger for alderen ved gjentagende interaksjon med gode fortellinger. Det tredje er at nytt muntlig språk kommer som et naturlig resultat av lesing, og at diskusjoner blir etterfulgt av skriving. For det fjerde fokuseres det på innhold framfor form; barn tilegner seg syntaks og nytt vokabular gjennom å lese og arbeide med tekst som er genuint interessant for dem, og som dermed gir mening. Det siste punkt handler om høy indre motivasjon hos elevene; når barn hører på eller leser meningsfulle tekster er det større sannsynlighet for rask læring, i motsetning til når motivasjonen er basert på å behage læreren. I tillegg blir elevene mer motivert til å bruke slik tekst som grunnlag for videre læring.

Det oppsiktsvekkende ved Elleys analyse er at evaluering av samtlige bokbad-prosjekter viser at når disse fem vilkårene oppfylles, og tilegnelsen av språket springer ut fra bøkene heller enn tradisjonelt fokus på grammatikk og vokabular, skjer det raske forbedringer i barns tilegnelse av andrespråk. Forbedringene gjelder ikke bare lese- og høreforståelse men overføres til alle aspekter ved andrespråket (Elley 1991).

4.6 Multiplisitet eller mangfold som avvik fra det normale?

Multiplisitet er et begrep om forskjell som grunnleggende kategori. Det innebærer at forskjell er det normale. Gilles Deleuze har lansert tanken om ren forskjell (*pure*

difference) eller forskjell i seg selv (*difference in it self*), og argumenterer for en verden hvor forskjell, fremfor likhet er den primære relasjonen (Patton 2000). Dette innebærer at

The production of a concept of difference "in itself" goes hand in hand with the elaboration of an ontology in which disparity or difference is the fundamental principle and the identity of objects is understood as something produced from the differences of which they are composed (Patton 2000:34).

Dermed blir identitet sekundært i forhold til forskjell. I praksis er det imidlertid ikke helt enkelt å skille mellom disse fordi konsepter om forskjell og identitet er uløselig knyttet til hverandre, og dermed blir det vanskelig å prioritere det ene framfor det andre. En identitet impliserer en forskjell fra noe, og fordi forskjell alltid er ulikt i forhold til noe, impliserer det en referanse til en eller annen form for identitet. "Identities presuppose differences and are inhabited by them, just as differences inevitably presuppose and are inhabited by identities" (Patton 2000:46). For Deleuze handler det om å forsvare det særskilte mot alle former for universalisering eller representasjon, og dermed forstå forskjell som det grunnleggende (Patton 2000).

Multiplisitetetsbegrepet er interessant i norsk sammenheng fordi mangfold i en flerkulturell kontekst gjerne sees på av majoriteten som avvik fra det normale. Grunnlaget for en slik forståelse er å finne i hvordan likhetsbegrepet oppfattes. Seeberg (2003) opererer med to forståelser av likhet: *equality as sameness* og *the right to be different*. Hun påpeker at likhet som *sameness* er den rådende forståelsen i norsk kontekst, og at den gjør seg gjeldende i læreplaner som med sin hegemoniske posisjon reflekterer en generell norsk likhetsideologi. Den norske enhetsskolen er i følge Seeberg (2003) nært knyttet til likhet, og er ment å fungere som et verktøy for å redusere sosial ulikhet og økonomiske forskjeller, og som et viktig element i etableringen og opprettholdelsen av særskilte nasjonale verdier. Problemet med en slik likhetsforståelse er at annerledeshet blir ansett som noe negativt, noe som fører til en underkommunikasjon av annerledeshet;

The force of this veritable machinery of homogenisation and normalisation comes into view especially clearly through a concept of difference (...) as a deficiency or as morally negative (Seeberg 2003:28).

Seeberg (2003) konkluderer med at det ser ut til det norske likhet som *sameness* vanskelig lar seg kombinere med idéer om det flerkulturelle fordi likhet som *sameness* undertrykker annerledeshet, mens det flerkulturelle forutsetter annerledeshet.

4.7 Utdanningspolitiske rammebetingelser

Lærerprofesjonen må i sitt arbeid forholde seg til læreplaner, reformer og Opplæringsloven. Disse er med på å sette betingelser for lærernes arbeid og har innvirkning på lærernes profesjonelle autonomi. Hvilket handlingsrom gis lærerne i kryssilden mellom nasjonale og lokale krav og forventninger knyttet til forskningssamarbeidet i MMM? Hvilke begrensninger må lærere forholde seg til i prioritering av innhold og metode i undervisningen?

I følge Imsen (2009) har lærernes profesjonsstatus blitt degradert de siste tiårene. Fra å være anerkjent som udiskutabel autoritet for kun noen tiår tilbake, må læreren i dag legitimere sine handlinger overfor barn, foreldre, kolleger og offentlighet. Dette kommer av at “alle” i dagens kunnskapssamfunn synes å vite hva lærerarbeid innebærer, noe som lett kan føre til mistro og mangel på respekt for det faglige grunnlaget i skolen (Steinsholt 2009). Læreryrket mangler med andre ord et “selvstendig vitenskapelig basert kunnskapsgrunnlag å handle ut fra”, noe som er et av de viktigste kjennetegnene ved profesjoner (Steinsholt 2009:54). I det vestlige kunnskapssamfunnet er det utprøvd teoretisk kunnskap, den profesjonelles kunnskap, som gir status. Det er en fare for at lærerprofesjonen ender opp som lavstatusprofesjon, hvis den ikke allerede har gjort det, om den ikke greier å styrke sin profesjonelle autonomi.

4.7.1 New Public Management

Degraderingen av lærerprofesjonen må sees i sammenheng med at det norske utdanningssystemet de siste tiårene har blitt omstrukturert innenfor en målstyringstenkning som en del av en større reformbevegelse. Karlsen (2006) referer til denne reformvirksomheten som *The New Public Management* (NPM), en samlebetegnelse den har fått innenfor statsvitenskapen. Utgangspunktet for NPM var kritikk mot en for stor og byråkratisk offentlig sektor i den sosialdemokratiske velferdsstaten, og resultatet ble en samling av virkemidler for rasjonalisering og effektivisering. Karlsen (2006) skisserer tre hovedelementer innen NPM. For det første vektlegges individualisme og tilhørende valgfrihet. For det andre er desentralisering og fristilling brukt som virkemidler for bedre ressursutnyttelse. Fristilling handler her i hovedsak om virkemidler. Hvordan en oppgave

ble gjort var mindre viktig så lenge målene ble nådd i form av resultater som kunne dokumenteres. Det ble også mindre viktig hvem som stod for tjenesteyting og produksjon;

Det viktigste var at brukerne fikk de tjenester de hadde krav på, til en akseptabel kvalitet. Det innebar at offentlig produksjon kunne erstattes med privat dersom den samlet sett var mer effektiv (Karlsen 2006:33).

Dette førte til det tredje hovedelementet i NPM, privatisering og markedsorientering hvor konkurranse ble drivkraften. For utdanningssektoren sin del gjorde NPM seg som nevnt gjeldende innenfor målstyringskonseptet. Stadig omorganisering og restrukturering måtte til for å forsøke å nå overordnede mål, samt å oppnå både effektivisering og bedre kvalitet. For å sikre kvaliteten ble det stilt krav om systematisk dokumentasjon og omfattende rapportering fra egen virksomhet, en svært arbeidskrevende oppgave (Karlsen 2006).

4.7.2 Målstyring

Imsen (2009) påpeker at skolens posisjon og anseelse i samfunnet har endret seg drastisk de siste tiårene, og særlig under 80-tallet hvor lærernes prestisje og politiske innflytelse ble satt på prøve. Hun ser dette i sammenheng med NPMs påvirkning på skolen i form av målstyring. Fra slutten av 80-tallet kom målstyringen som styringskonsept inn i utdanningssektoren for fullt ved at den i St.meld. nr 37 om organisering og styring av utdanningssektoren (1990-1991) ble introdusert som et overordnet styringsprinsipp. Målstyring er i følge Karlsen (2006) ensidig instrumentell i sin oppfatning av styring som planlegging, effektivisering og kontroll. Dermed utviklet forholdet mellom skoleledelse og lærere seg til å bli en instrumentell relasjon hvor lojaliteten til ledelsen hovedsaklig lå hos overordnet myndighet, mens lærerne ble objekt for handlingene. Målstyringsmodellen som søker å få mest mulig ut av menneskelige og materielle ressurser omslutter altså både elever og lærere.

Samtidig som målstyringen begynte å gjøre seg gjeldende i utdanningssektoren ble makten sentralisert ved at fagråd hvor lærerne var representert ble lagt ned (Imsen 2009).

Grunnskolerådet, Rådet for videregående opplæring og Lærerutdanningsrådet ble erstattet av nye organer som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) og Utdanningsdirektoratet (Karlsen 2006). Disse organene har som oppgave “innenfor politisk

gitte rammer å videreføre og kontrollere virksomhetene med vekt på en resultatorientert, dokumenterbar kvalitetsforståelse” og “inngår i styringsformer som kjernen i en omfattende reformering av utdanningssektoren” (Karlsen 2006:28).

4.7.3 Målstyring og læreplaner

L97 var et resultat av målstyringskonseptet og skulle vise seg å bli kanskje den mest styrende læreplanen vi har hatt ved at både innhold og arbeidsformer ble definert i detalj. Imsen (2009) påpeker at mange fagpedagoger hadde ventet en større motstand mot målstyring blant lærerne, samtidig som at lærerne på sin side antagelig opplevde et større handlingsrom og dermed økt autonomi ved at de selv kunne konkretisere målene. Videre hevder hun at målstyring ble et redskap for å løse mange oppgaver som tilpasset opplæring, foreldresamarbeid, samt kravet til dokumentasjon på hva som gjøres i undervisningsøyemed. Dette medførte at papirarbeidet til lærerne økte til et omfang som skolen aldri har opplevd før.

Med Kunnskapsløftet (K06) ble målstyringen opprettholdt, om enn i en annen form (Imsen 2009). K06 har færre mål og større metodefrihet enn L97, men samtidig er målene mer spisset mot hva elevene skal kunne. Dette gir lærerne en større handlingsfrihet. Spørsmålet er imidlertid hvor reell denne friheten er. Som et resultat av målstyringslogikken vil myndighetene i større grad kontrollere og evaluere om målene er nådd. Dermed blir handlingsrommet til lærerne strammet inn av evalueringssystemer på forskjellige nivåer, fra nasjonale prøver, eksamener og fylkesmennenes tilsyn på sentralt nivå, og strategiplaner, lederkontrakter, og målstyringssystemer og vurderingsordninger på kommunalt og fylkeskommunalt nivå (Imsen 2009). Når det gjelder nasjonale prøver hevder Imsen (2009) at evalueringen i skolen med disses inntreden har forskjøvet seg fra den tradisjonelle funksjonen med å styrke elevenes læring, til å bli integrert i et overordnet kontroll- og styringsregime. Karlsen (2006) på sin side hevder at de nasjonale prøvene antagelig har hatt større innvirkning på skolens innhold enn fagplanene, og ser dermed ut til å støtte et slikt syn.

4.7.4 Testing og nivå-differensiering

Nasjonale prøver, kartleggingsprøver og annen testing av elevene hvor målet er å rangere elevene på forskjellige nivåer har blitt en del av den norske skolehverdagen. Et viktig spørsmål å stille seg er om slik testing har ønsket effekt. Amrein & Berliner (2003) har undersøkt sammenhengen mellom såkalt *high-stakes testing* og elevers motivasjon og læring i USA. Begrepet *high-stakes testing* henspiller på at mye står på spill ved at det er knyttet belønning og konsekvenser til resultatene på slike tester, noe som er ment å øke motivasjonen til de som ikke er motivert til å lære. Forskning viser imidlertid at når belønning og sanksjoner er knyttet til prestasjoner på tester blir elever mindre motivert til å lære, og det er mindre sannsynlig at de tar del i kritisk tenkning. I tillegg er det påvist at slike tester gjør at lærere tar større kontroll over elevenes læringserfaringer ved at de nekter elevene å styre sin egen læring. Dermed oppmuntres ikke elevene til å utforske temaer og konsepter som interesserer dem (Amrein & Berliner 2003).

Amrein & Berliner (2003) påpeker faren ved en for stor vektlegging av testresultater. De enkelte skolene kan velge å fokusere på de emnene de tror vil komme på testene på bekostning av andre emner, for slik å øke sjansene for gode resultater. I tillegg viser erfaringer fra USA at mange skoler kjøper testforberedende materialer for å forbedre testresultatene til tross for at slikt materiale underminerer testenenes gyldighet. Det er også mulig å påvirke testresultater ved å nekte minoritetsspråklige elever og elever med spesialundervisning å ta testene. Denne muligheten finnes også i den norske skolen. I retningslinjene for gjennomføring av nasjonale prøver fra Utdanningsdirektoratet⁸ finner vi at:

For det første kan elever som får spesialundervisning etter opplæringsloven kapittel 5 fritas, dersom det er klart at prøvene ikke vil ha mye å si for opplæringen til eleven. Videre vil også elever som får særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 2-8 kunne fritas.

Spørsmålet Amrein & Berliner (2003) stiller som utgangspunkt for sine undersøkelser er om *high-stakes testing* har ført til at elever har lært mer enn tidligere. Deres funn viser at elevene ikke har det. Snarere tvert i mot viser analysene de gjennomførte at testingen var skadelig for elevenes læring heller enn til hjelp. Testing sett i lys av NPM og *accountability*-tanken legger press på lærere og skoleledere til hele tiden å levere bedre resultater. Dette er problematisk fordi fokuset for undervisningen slik står i fare for å bli

⁸ <http://udir.no/Artikler/Korleis-gjennomfore-nasjonale-prover/>

flyttet fra hva som er elevenes beste til å skulle tilfredsstille krav og forventninger fra politikere, foreldre og skoleledere.

4.7.5 En markedsorientert skole

Til grunn for den nyliberalistiske omfavnelsen av utdanning som gradvis har funnet sted de siste tiårene ligger TINA-tesen, ofte tillagt Margareth Thatcher. TINA er en forkortelse for *There is no alternative*, og “henspeiler på en holdning og tenkemåte i samfunn der bruk av markedet og tiltro til markedskreftene er stor” (Karlsen 2006:109). Til tross for at mange er skeptiske til større markedsretting finnes det ingen reelle alternativer, og dermed blir markedet en premisslegger med krav om tilpasning og innordning (Karlsen 2006).

Utdanningssektoren er intet unntak. I et slikt markedsparadigme dominerer idéen om et system med kunder og tilbydere, hvor all virksomhet reduseres til et spørsmål om tilbud og etterspørsel og kjøp og salg av varer og tjenester. Statens rolle har i følge Karlsen (2009) beveget seg fra å regulere og styre markedet til å legge til rette for markedet med det resultat for utdanningssektoren at man nå snakker om et utdanningsmarked hvor kunnskap og kompetanse har blitt en “vare” som tilbys og etterspørres. I et slikt perspektiv blir skolene tilbydere av “varen” kunnskap. Foreldre med sine barn blir kunder eller brukere av de tjenestene skolene tilbyr.

Imsen (2009) påpeker at det er problematisk hvis ikke skolen får et klart statlig mandat til å utføre sine oppgaver. Ved at dette mandatet overlates til et foretningsforhold mellom foreldrene og skolen svekkes lærernes autoritet fordi det i en foretningsrelasjon alltid vil være kunden som har rett. Videre er hun skeptisk til idéen om *accountability* som synet på skole og hjem som en tilbyder/kunderelasjon har ført med seg. *Accountability* handler om at det som skjer i skolen skal være tilgjengelig for innsyn, og at resultater skal dokumenteres gjennom målinger. Det må med andre ord finne sted en offentlig redegjørelse fra de som har ansvaret for undervisningen og opplæringen, om hva deres mål er, hva som er oppnådd og hvordan man planlegger å forbedre seg. Slike krav om åpenhet gjør at søkelyset uunngåelig settes på skole og lærere, og synliggjør samtidig et dilemma hvor retten til innsyn i skolen veies opp mot personvern og utstilling av skoleelevers læring og utvikling (Imsen 2009). Det er nettopp dette dilemmaet som står sentralt i diskusjonen om nasjonale prøver og offentliggjøring av resultatene. Nærværet av *accountability* i utdanningssystemet presser skolene til å fokusere på image, og introduserer dermed

markedsføring som en ny utfordring for skolene for ikke å framstå som identitetsløse. Faren i dette er at skoler kan komme i skade for å prioritere fasade framfor innhold, og dermed tilpasse skolen til vurderingssystemene (Imsen 2009).

En annen utfordring i skolen er idéer om et mer vitenskapelig evidensbasert kunnskapsgrunnlag for å øke læreres profesjonsstatus samtidig som man effektiviserer skolen. Både Imsen (2009) og Steinsholt (2009) advarer mot denne utviklingen fordi den kan virke mot sin hensikt. Evidensbasert kunnskap handler kort fortalt om å forske seg fram til hvilke undervisningsmetoder, styringsstrategier og organiseringsformer som gir best resultater, for så å legitimere disse fremgangsmåtene som en normgivende standard som alle skal følge. Det problematiske med dette er at læreren står i fare for å bli henvist til en funksjonærrolle hvor hans tause kunnskap og skjønn blir nedvurdert i forhold til forskning. Læreren oppgave blir dermed

å ta ansvaret for resultatet, for å iverksette programmet, metoden, kartleggingsmaterialet og administrere prøvene. Læreren har det daglige ansvaret for at de planer, programmer og testmateriale som er utarbeidet langt unna praksis, håndheves og “sklir ned hos eleven”. Læreren inntar nærmest funksjonærens rolle, og språket som brukes hentes ikke lenger fra pedagogikken, men fra sosialøkonomi, management og social engineering (Steinsholt 2009:56)

Alle disse utdanningspolitiske faktorene er i større eller mindre grad med på å forme hverdagen til dagens lærere. Lærerne på Trollskogen skole er intet unntak. Fra sentralt hold er de pålagt å gjennomføre nasjonale prøver, og selv om resultatene pr i dag ikke offentliggjøres på skolenivå, så er det ingen garanti for at det vil fortsette å være slik også etter neste stortingsvalg. Uansett er det et prestasjonspress i forhold til nasjonale prøver, både på klassenivå og på skolenivå. Hvem ønsker vel å være en under gjennomsnittlig skole eller klasse? Fra kommunalt hold må de forholde seg til den visjonen politikerne har for skolene og følge handlings- og tiltaksplaner som har kommet i stand for å nå denne. Dette innebærer blant annet at bystyret, med utgangspunkt i visjonen og de verdiene det ønsker at skolene i kommunen skal kjennetegnes ved, har vedtatt et eget målekart for skolene hvor krav til resultater er tydeliggjort, og hvor måloppnåelse måles gjennom brukerundersøkelser for elever og foreldre. Dette springer ut fra kommunens overordnede styringsverktøy, balansert målstyring (BMS). Skoleledelsens og lærernes arbeid vurderes med andre ord i henhold til dette styringsverktøyet. Profesjonelt skjønn og autonomi

utøves innenfor de skolepolitiske rammebetingelsene jeg har nevnt ovenfor. Jeg undersøker i det følgende hvordan lærere implementerer litteraturbasert undervisning i lys av dette.

5 LITTERATURBASERT UNDERVISNING OG BRUK AV FOLKEBIBLIOTEKET

Litteraturbasert undervisning på Trollskogen skole er initiert gjennom MMM-prosjektet. Slik undervisning er forskjellig fra tradisjonell lærebokorientert undervisning ved at skjønnlitteratur tas i bruk. I det følgende gjør jeg rede for hvordan lærerne iverksatte litteraturbasert undervisning i sine klasser. Er det motsetninger mellom litteraturbasert undervisning og lærebokorientert undervisning, og hvordan løser lærerne i så fall disse?

5.1 Hvordan arbeider lærerne med litteraturen?

Min deltagende observasjon i klasserommene i fjerde klasse på Trollskogen skole ble gjort helt i den begynnende fasen av samarbeidet mellom bibliotekar og lærere i MMM-prosjektet. I det følgende gir jeg en oversikt over hvordan lærerne arbeidet med den litteraturen de hadde tilgang til gjennom samarbeidet med den lokale bibliotekfilialen, og hvordan dette samarbeidet fungerte. *På havets dyp* var tema for litteraturbasert undervisning i den perioden jeg observerte de tre klassene. Norsktimene, som utgjorde åtte timer i uka, var satt av til slik undervisning. Det ble ikke kjøpt inn bøker i denne temaperioden, men det ble i samarbeid med en bibliotekar ved det lokale biblioteket lånt inn 66 bøker som kunne relateres til temaet *på havets dyp*⁹. Enkelte av titlene var det flere eksemplarer av. Disse bøkene ble fordelt i bokkasser som de tre fjerdeklassene delte på å bruke. I tillegg til en tur til en strand for å gjøre elevene kjent med ord og begreper tilknyttet havet, var det enighet blant lærerne om at alle elevene skulle lage en liten ”bok” som skulle inneholde en fantasifortelling som kunne relateres til havdyptemaet, samt tegninger på forside og inni ”boka”. De valgte imidlertid å gjennomføre dette på litt forskjellige måter.

Lars og Katrine er lærere i Rød klasse. Det første som blir gjort i Rød klasse i forbindelse med havdyplitteraturen er at Katrine fordeler bøker fra bokkassene utover en benk. Klassen er delt inn slik at 4-6 elever sitter sammen rundt bordene. En og en gruppe får så gå og hente bøker (en pr. elev) som de sitter på plassene sine og blar i. De fleste bøkene inneholder mange og fargerike illustrasjoner. Noen av elevene blar raskt gjennom boka og finner seg en ny, andre leser høyt, mens andre igjen ser ut til å lese inni seg. De fleste av

⁹ Se vedlegg I for oversikt over lånte bøker i *havdyp*-perioden.

elevene prater med sidemannen om det de ser i bøkene, og mange roper på Katrine for å vise henne bilder i boka de ser i. Prosessen med å gjøre seg kjent med havdypbøkene er preget av engasjement og entusiasme fra elevene sin side, og samtlige elever blar i en bok helt til timen er slutt. Elevene fikk cirka 25 minutter til å utforske bøkene.

Som forberedelse til at elevene skal skrive og tegne sin egen ”bok” om havdypet har Rød klasse en seanse der Katrine spør hver enkelt elev om de kan komme på noen ord som har med temaet *på havets dyp* å gjøre. Ordene skrives på tavla som et tankekart, og spenner fra de mer vanlige sild, torsk, tang og tare til de mer eksotiske korallrev, anemone, piraya og dragefisk. Deretter sier hun noe om at alt er lov i en fantasifortelling, etterfulgt av noen av elevenes idéer om hva de skal skrive om. Blant annet er det en elev som vil skrive om flyvefisk på en fiskeflyplass. Katrine går også kort igjennom noen bøker, blant annet *Den lille svarte fisken*, for å vise eksempler på bøker som har både bilder og tekst. Katrine uttrykker at hun har stor tro på gruppearbeid der de faglig sterke elevene påvirker de faglig svake elevene i positiv retning. Hun er skeptisk til rene nivådelte grupper fordi hun mener at de elevene som har et dårlig ordforråd vil lide under en begrenset språklig eksponering. I blandede grupper derimot vil de faglig svake elevene ha tilgang til et større ordforråd og et videre språk gjennom elever som er faglig sterkere enn dem selv.

Derfor legger hun opp arbeidet med å lage havdypboka som gruppearbeid med nivåspredning innenfor hver gruppe. Gruppene er allerede inndelt ved at elevene i utgangspunktet sitter gruppevis rundt pultene i klasserommet. Gruppene må selv bli enige om hvem som skal gjøre hva og hva fortellingen skal handle om, og de oppfordres til å bruke tankekart eller idémyldring som verktøy. Det var noe usikkerhet blant enkelte av elevene om hva tankekart og idémyldring var, men det så ut til at minst en på hver gruppe hadde oversikt over dette. I prosessen med å skrive og tegne kunne elevene plukke fram havdypbøker fra bokkassene og hente inspirasjon til tegning og skriving derfra.

Orange gruppe består av seks elever, tre gutter og tre jenter. Det blir en del diskusjon rundt hvem som skal skrive og hvem som skal tegne. Etter cirka ti minutter blir imidlertid gruppa enige om en løsning med to faste tegnere (Mathias og Awal som var de mest aktive under diskusjonen), mens resten skal dele på å skrive og tegne. Gruppa blir enige om å skrive om en blekksprut og lager et tankekart. Elevene skriver ett stikkord hver på tankekartet til det har fire stikkord. Da begynner Hadi å skrive på fortellingen. Han skriver én setning og sender boka videre til Fatma som skriver én setning og sender boka videre til Ayse som

skriver én setning. Alle setningene samsvarer med stikkordene i tankekartet. Når boka kommer til Mathias begynner han å tegne under det de andre har skrevet. De tre guttene på gruppa er aktive ved at de diskuterer hvor tegningene bør være og hvordan forsiden bør se ut. Jentene er mer passive. Sara ser ut til å være mer interessert i hva jeg skriver enn hva som foregår i gruppa. Hun kikker stadig ned på notatblokken min mens jeg noterer og deltar ikke i diskusjonen i gruppa. Mathias tar mer og mer over styringa, og etter hvert er det han som dikterer hva de andre skal skrive.

Slik arbeidet i denne gruppa utviklet seg kan gruppearbeidmetoden kritiseres for å virke passiviserende. Gruppa blir i stor grad overlatt til seg selv med det resultat at kun én elev om gangen jobbe med havdypboka. Med litt mer styring og ledelse fra læreren kunne kanskje elevene fordelt arbeidsoppgaver slik at alle kunne jobbe med boka samtidig. En annen fare med denne måten å jobbe på er at ledertyper blant elevene lett kan overkjøre eller manipulere de andre på gruppa for å få sin vilje gjennom. En observasjon fra Grå gruppe kan stå som et eksempel på dette. Gruppa består av fire elever, to gutter og to jenter. Selv om skriveingen går på rundgang er det to av dem, Emine og Hemen, som er de aktive, og lederne i gruppa. Etter å ha observert dem en stund spør jeg de to andre på gruppa, Yasmin og Abdi, om de er enige i det Emine og Hemen blir enige om. Før de får tid til å svare kommer det kontant fra Emine og Hemen i kor, med tydelig fornærmelse i stemmene: ”Ja!”.

I begge de andre klassene valgte lærerne å ha individuelt arbeid med havdypboka. I Blå klasse, hvor Kristin og Miriam er lærere, hadde man som i Rød klasse tidlig i havdypperioden en time hvor elevene bladde i og gjorde seg kjent med bøkene fra biblioteket. I tillegg leste elevene hver for seg en tekst fra en lærebok om typisk ”norske” ord i forbindelse med havet som tang, tare, reker, torsk osv. Elevene skulle streke under de ordene de ikke forstod. Da alle var ferdige med å lese skulle en og en elev si ett ord de hadde streket under som så ble forklart av en av lærerne. Blå klasse ble delt i to grupper da arbeidet med å lage havdypbok skulle settes i gang, slik at hver av lærerne fikk en mindre gruppe å forholde seg til. Gruppene var ikke nivådelt.

Hos Miriam hadde de først en samling der hele gruppa var med på å starte en fortelling sammen ved å bruke et *hvem-hva-hvor-når-skjema*, dette for å forklare elevene hvordan man bruker et slikt skjema. Tanken er at man skal lage en kort disposisjon før man begynner å skrive en fortelling ved å bestemme seg for hvem fortellingen handler om, hva

som skal skje, hvor det skjer og når handlingen finner sted. Elevene skulle så finne inspirasjon til foretellingen sin ved å bruke rundt 10 minutter på å bla i bibliotekbøkene og skrive stikkord inn i *hvem-hva-hvor-når-skjemaet*. Under hele havdypperioden hang Blå klasse opp *havord* på tavla etter hvert som elevene lærte seg nye ord etter å ha lest i bibliotekbøkene. Dette foregikk på den måten at lærerne spurte én og én elev om de hadde lært noen nye havord, for så å skrive ordene på blå lapper som ble hengt opp på en tavle. Elevene ble oppfordret til å bruke disse havordene under arbeidet med havdypfortellingen. Slik lærte elevene nye begreper som de kunne bruke i fri skriving.

Anne Lise og Anette jobber i Grønn klasse. En situasjon jeg observerte i denne klassen kan stå som et eksempel på det motsatte av hva MMM-prosjektet forsøker å få til gjennom bruk av litteratur i klasserommet. Klassen hadde begynt å jobbe med havdypboka på et tidligere tidspunkt og skulle bruke timen til å gjøre seg ferdig med denne. I Grønn klasse var dette arbeidet, som i Blå klasse, individuelt. To av guttene var allerede ferdige med havdypboka, og fikk utdelt et oppgaveark med spørsmål knyttet til havdyptemaet som de skulle svare på. De fikk også utdelt noen av havdypbøkene fra biblioteket som de skulle bruke til å løse oppgavene med. En av tingene de skulle finne ut var forskjellen på flo og fjære. Til å begynne med bruker guttene bibliotekbøkene aktivt for å finne informasjon om flo og fjære. De finner en tekst om temaet, men greier ikke helt å få tak på hva flo og fjære er. Dermed begynner de å lete i andre bøker uten at de finner ut noe mer. Jeg peker på et avsnitt i den første boka hvor det står om flo og fjære for å gi et hint om hvor de kan lese for å løse oppgaven. Det ser ikke ut til å hjelpe nevneverdig da de leser gjennom avsnittet og blar om til neste side uten å svare på oppgaven. Om dette skyldes at de ikke leser nøye nok eller ikke forstår det de leser er vanskelig å si. Etter hvert kommer Anette bort til guttene og prøver å forklare flo og fjære. Hun tar utgangspunkt i den nevnte boka og snakker om at ”vannet løfter seg og trekker seg tilbake”, og kobler dette opp mot høyvann og lavvann og flo og fjære. Guttene skriver ned disse stikkordene som svar på oppgaven, og går videre til neste oppgave.

En stund senere kommer Anne Lise bort til guttene og uttrykker at hun ikke er fornøyd med svarene på oppgaven om flo og fjære. Hun gir guttene andre stikkord enn Anette gjorde; hun snakker om at vannet stiger og synker, og illustrerer dette med piler på tavla. Guttene sier at de synes oppgaven er vanskelig. Når Anne Lise har gått for å hjelpe noen andre spør en av elevene meg: ”når det [vannet] stiger, går det oppover?” Jeg svarer: ”ja,

når noe stiger går det oppover.” Eleven visker ut det han allerede hadde svart på oppgaven, og skriver: ”Flo=Når det stiger går det oppover”. Ikke lenge etter kommer Anette tilbake og sier at svarene på oppgaven om flo og fjære ikke er bra nok, hvorpå en av elevene spør om hun kan skrive svaret på tavla for dem. Hun sier at hun ikke kan gjøre det, men at hun kan hjelpe dem.

I elevenes videre arbeid med oppgavene ser det ut til at de har slått seg til ro med at det er lærerne som besitter de rette svarene, og at det først om fremst gjelder å få tak i disse svarene for at lærerne skal bli fornøyde. En av de andre oppgavene handlet om å nevne åtte dyr eller fisker som lever i havet. Hver gang Anette kom for å se til de to elevene benyttet de muligheten til å stille henne spørsmål om hvilke svar de skal skrive ned:

Elev1: “Skal jeg skrive laks?”

Anette nikker bekreftende

Elev2: “Hai?”

Anette: “Ja”

Elev1: “Piraya?”

Anette: “Ja”

Fra å bruke bibliotekbøkene som kilde til informasjon om flo og fjære skjer det en endring til at elevene bruker Anette som kilde. Det kan virke som de anser læreren som innehaver av den “riktige” kunnskapen om flo og fjære. Dermed blir det viktigere for elevene å tilfredsstille læreren enn å bruke den tilgjengelige litteraturen for å tilegne seg kunnskap om flo og fjære.

Slik kommunikasjon mellom lærer og elev beskrives av Lidén (2005) som *lukket* og kjennetegnes ved at lærerens respons på elevens svar betinger at det finnes en “riktig” måte å besvare spørsmålet på. Hun forstår slik kommunikasjon som et uttrykk for et underliggende felles trekk ved skolens læringskultur hvor det foregår en kontinuerlig formidling av hvordan fenomener skal oppfattes. Elevene læres dermed opp til å prøve å finne ut nøyaktig hva læreren mener med sine spørsmål slik at det forventede riktige svaret kan avgis. Dersom slik kommunikasjon er det vanlige, er det fare for at elevene i liten grad kobler sine egne erfaringer til skolesituasjonen, fordi de føler seg usikre på om de kjenner de rette svarene. I en situasjon utenfor klasserommet er det vanskelig å se for seg at elevene i eksempelet ovenfor ikke skulle vite, med basis i egne erfaringer fra et akvarium, noe de har lest i en bok eller sett på TV, at laks, hai og piraya er fisk som alle lever i

vannet. Slik skapes forskjeller mellom elevenes hverdagskunnskap og skolens definisjon av hva som er riktig kunnskap; kunnskapen tilhører ulike sfærer, noe som fører til at barns forståelse og bruk av ferdigheter blir situasjonsbestemt (Lidén 2005).

Ut fra situasjonen som er beskrevet ovenfor er det betimelig å spørre seg hvordan lærere kan arbeide som veiledere når barn skal bruke egne kilder. I dette tilfellet er elevene forholdsvis små, og kunne nok trengt en noe tydeligere veiledning i kildebruk. Et annet spørsmål som melder seg ut fra et *whole language*-perspektiv er om denne typen oppgaver, hvor lærerne i så stor grad legger premissene for elevenes læring, bør forkastes til fordel for oppgaver hvor elevene i større grad får velge litteratur selv og skape skriftlig produksjon på bakgrunn av naturlig og kommunikativ omgang med lesestoffet.

5.1.1 Bokdrage og boklogg

På havets dyp-perioden varte fra skolestart til høstferien. Etter høstferien og fram til jul ble det jobbet med et nytt tema, *grøss og gru*. Elevene leste mye i bøker om havdyptemaet. Disse ble først og fremst brukt som inspirasjon og kilder til informasjon om havets dyp i prosessen med å lage egne ”bøker” om havdypet. Til tross for at bokkassene fra biblioteket innholdt omtrent dobbelt så mange skjønnlitterære bøker som faktabøker var det i hovedsak faktastoffet som ble vektlagt i undervisningen og arbeidet med elevenes *havdypbøker*. Det elevene fikk med seg av skjønnlitteratur i denne perioden var i hovedsak en Ruffen-bok som ble brukt som høytlesingsbok i alle klassene. Det ble også jobbet med ”en del vanskelige begreper” i forhold til Ruffen-boka (Katrine i Rød klasse).

I *grøss og gru*-perioden endret dette seg da det aller meste av tilgjengelig litteratur, både det som var lånt fra biblioteket og det som ble kjøpt inn, var skjønnlitteratur¹⁰. Elevene leste både på skolen og hjemme. På skolen foregikk lesingen i spisefri og på *arbeidsdager*, som holdes en gang i uka. En *arbeidsdag* foregår slik at det blir delt ut et arbeidsprogram som elevene skal bruke hele dagen på å jobbe med. En av oppgavene i dette programmet er å lese i 30 minutter. I tillegg lånte elevene med seg hjem bøker som var tilgjengelig i klasserommet, både de som var lånt inn fra biblioteket og de som var kjøpt inn. Fordelt på de tre klassene var det kjøpt inn 90 bøker og lånt 71 bøker fra biblioteket i *grøss og gru*-

¹⁰ Se vedlegg II for oversikt over lånte bøker, og vedlegg III for oversikt over innkjøpte bøker i *grøss og gru*-perioden.

perioden. Lærerne uttykte at det var positivt å ha flere eksemplarer av samme bok, da elevene slik kunne samtale om en felles bok i grupper.

For enkelt å kunne dokumentere hvilke, og hvor mange bøker elevene leser, samt å motivere elevene til å lese bøker, startet alle klassene med byggingen av en bokdrage i denne perioden. Et dragehode ble tegnet og hengt opp på veggen i klasserommet. Når en elev har lest ferdig en bok skal han/hun, på et farget ark klippet ut som en sirkel, skrive ned navnet sitt, tittel på boka og et terningkast for å angi hvor bra han/hun synes den er. ”Dragedelen” festes så inntil hodet, og dermed har kroppen til dragen begynt å vokse. Etter hvert som elevene leser bøker blir nye ”dragedeler” hengt opp og dragen vokser seg lenger og lenger. I tillegg til dette har hver elev fra prosjektet fått en egen liten skrivebok som de bruker som boklogg, hvor de også skriver ned titlene på bøker de har lest, gir terningkast og tegner tegninger knyttet til det de har lest.

Elevene oppfordres også til å skrive korte bokomtaler, men dette er frivillig da noen av elevene ikke ønsket å lese bøker fordi de synes det var vanskelig å skrive om dem. Lærerne kom dermed til enighet om at elevene ikke skulle oppleve et press til å skrive for å lese. I hvert av klasserommene henger det også et skjema hvor elevene krysser av for hvor mange bøker de har lest. De fleste elevene lager skriftlig omtale av bøker de har lest selv om det er frivillig, mens muntlig gjenfortelling er noe alle må gjøre. Slik gjenfortelling kaller lærerne for bokomtaler og innebærer at elevene forteller litt om innholdet i boka, om forfatteren, om illustrasjonene og om de synes disse passer til boka, og til slutt om de vil anbefaler andre å lese boka. En positiv bivirkning av slik gjenfortelling er at elevene leser bøker som de andre elevene har anbefalt. Gjenfortelling av og skriftlige aktiviteter i tilknytning til litteraturen som leses står helt sentralt i *Listiga räven* og er viktige elementer i utviklingen av literacy i et *whole language*-perspektiv.

5.1.2 Lesevake

I *gröss og gru*-perioden hadde Blå og Grønn klasse overnatting på skolen med lesevake. Rød gruppe dro på en overnattingstur til en hytte i nærheten av skolen og hadde lesevake der. Elever, lærere og noen av foreldrene gikk sammen fra skolen og opp til hytta, en halvtimes tur, etter mørkets frembrudd. Dette for å få litt *gröss og gru*-stemning. Da de kom fram ble det tent bål og grillet pølser. Etter spisingen ble det arrangert en refleksløype

som lærerne hadde lagt opp i skogen rundt hytta. Det var hengt opp reflekser i trær og busker som elevene måtte finne ved å bruke lommelykt. Elevene ble delt inn i grupper, og når man fant en refleks måtte man løse eller svare på skolefaglige oppgaver eller spørsmål. Senere på kvelden gikk man inn i hytta hvor elevene leste 20-30 minutter i medbrakte bøker. Deretter fikk gruppene utdelt en tekst som de skulle dramatisere og fremføre for resten av klassen. Dagen etter skulle elevene skrive en spøkelsesfortelling. Dette foregikk også gruppevis. Hver gruppe fikk utdelt en start på en fortelling som de skulle fortsette på og avslutte. Til slutt ble disse fortellingene lest opp for resten av klassen.

Aktivitetene som foregikk under lesevaken viser at litteraturbasert undervisning ikke bare handler om lesing. Vel så viktig er *bearbeiding* av tekstene barna leser, gjennom muntlig og skriftlig bokomtale, tegning, dramatisering, rollespill og lignende aktiviteter. Slik bearbeidning var en av de viktigste elementene i *Listiga rävén*; barnas egen produksjon var omfattende og viste at de hadde forstått det de hadde lest (Axelsson 2000).

5.2 Hvordan foregår samarbeidet med folkebiblioteket?

Før MMM-prosjektet startet fantes det ikke noe formelt samarbeid mellom lærerne og bibliotekarene ved den lokale bibliotekfilialen. Denne ligger 200 meter fra skolen.

Tradisjonelt begrenser elevenes møte med biblioteket i skoletiden seg til én obligatorisk klasseset til lokalbiblioteket i løpet av tredje klasse. På denne turen får de omvisning, blir leste for av bibliotekaren og får utdelt lånekort. Etter at Trollskogen skole ble med i MMM-prosjektet har det blitt etablert et samarbeid mellom lærerne på fjerde trinnet og en av bibliotekarene ved kommunens bibliotek som både jobber på hovedbiblioteket og filialen i nærheten av skolen. Dette samarbeidet innebærer for det første at bibliotekaren foreslår litteratur som kan brukes i de forskjellige temaperiodene, både til utlån fra biblioteket og til innkjøp med midler fra prosjektet.

For det andre ble det i grøss og gru-perioden satt sammen en såkalt bibliotekgruppe, en gruppe på 15 elever som skåret rundt kritisk grense på kartleggingstesten i lesing som ble gjennomført i slutten av 3. klasse. Disse elevene, fordelt i jente- og guttegrupper, var på biblioteket en time hver tirsdag i denne perioden. Lærernes tanke med denne gruppen var at elevene skulle få "litt ekstra" med håp om å oppnå økt interesse for lesing. Ved å ha såpass få elever fikk bibliotekaren mulighet til å ta seg mer av hver enkelt elev for slik å

kunne veilede dem til lesing ut fra interesser. I disse bibliotekseansene var ikke lærerne til stede. Etter jul ble det satt i gang arbeid med et nytt tema: *Eventyr*. Da ble bibliotekgruppene utvidet til å gjelde alle elevene. En av klassene har imidlertid ikke prioritert bibliotekbesøk for sin klasse våren 2009. Dermed er det bare to av klassene som jevnlig besøker biblioteket. Klassene ble delt slik at halve klassen var på biblioteket den ene uka, mens den andre halvparten dro på biblioteket uka etter. Elevene får altså besøke biblioteket to ganger i måneden. I tillegg var bibliotekaren på besøk i klassene og hadde korte presentasjoner av skjønnlitterære bøker. En slik formidling er svært viktig for å øke elevenes leseinteresse. Slike besøk av bibliotekar i klasserommene har kommet i stand som et resultat av MMM-prosjektet.

5.3 Forskerintervensjoner og FoU-samarbeid

Fordi MMM-prosjektet er et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt er det ikke bare legitimt, men også forventet, at forskerne på forskjellige måter intervensjoner i lærernes og bibliotekarenes praksis. Så langt i prosjektet har disse intervensjonene gått ut på følgende. For det første har det kommet i gang felles planlegging av undervisning hvor bibliotekarer, lærere og forskere deltar. For det andre har bibliotekarer vært deltagende i teammøter for lærerne ved å foreslå lån og innkjøp av litteratur innen de forskjellige temaene. For det tredje har det kommet i stand jevnlig elevbesøk til biblioteket i skoletiden, og for det fjerde har bibliotekarer hatt bokprat med elevene i klasserommene.

I tillegg ble det arrangert en lansering av prosjektet for foreldre og familie ellers, elever og andre deltagere i prosjektet på hovedbiblioteket. Her hadde prosjektleder, lokalpolitikere, biblioteksjef og en representant fra kunnskapsdepartementet appeller, mens elever og lærere fra de to skolene i prosjektet hadde framføringer av sanger og beskrivelser av klassenes arbeid med litteraturbasert undervisning. Under lanseringen fikk elevene en bokgave og en bok de kan skrive i om det de har lest.¹¹

Utviklingen av MMM-prosjektet som et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt er bygd opp rundt forskjellige team som beskrevet i kapittel 2.3.2. Som forsker i prosjektet har jeg vært deltagende på forskermøter og prosjektgruppemøter i løpet av skoleåret 08/09 og har

¹¹ Se vedlegg V for oversikt over gavebøkene

således deltatt i og observert samarbeid forskerne imellom og forskere, lærere og bibliotekarer imellom. Slik deltagelse og observasjon blir dermed en del av det empiriske grunnlag for mitt case-studie. Studien er en integrert del av MMM-prosjektet og beskriver dermed caset på to nivåer. Den handler ikke bare om et løsrevet case, men også om utviklingen av det store prosjektet som sådan og casets plass i dette.

Tabell 1: Prosjektorganisering

Styringsgruppemøter	Prosjektgruppemøter	Forsker møter
Mai 2008	Juni 2008	September 2008
September 08	Oktober 2008	November 2008
November 08	Februar 2009	Mars 2009
Januar 09	Mars 2009	

Som det fremgår av tabell 1 har det vært holdt jevnlig møter på de forskjellige nivåene innen prosjektet. Prosjektet drives framover av disse møtene som har resultert i en rekke forandringer i undervisningspraksis og samarbeid på Trollskogen skole; planlegging av fagintegriert emneundervisning gjennomføres, bibliotekar forslår og begrunner litteratur til lån og innkjøp, bokkasser av lånte og kjøpte bøker plasseres i klasserommene for å legge til rette for *bokbad* og lansering av prosjektet gjennomføres som en happening på hovedbiblioteket for alle deltagere i MMM. I tillegg har lærerne sine egne planleggingsmøter med og uten bibliotekar. Lærerne har også hatt planleggingsmøter og refleksjonsmøter med forskerne. Refleksjonsmøtene er tenkt å være en arena hvor lærerne kan komme forberedt med observasjoner, idéer og refleksjoner som kan berike forskningen, noe som er i tråd med interaktiv aksjonsforskning. Forskerne i teamet ved hver skole har også hatt en rekke møter i periodene mellom felles forskermøter i prosjektet.

Til tross for at det kunne være ønskelig at lærerne hadde hatt mer tid bundet til prosjektet innenfor arbeidstiden sin, har lærerne brukt mer av sin tid enn det som kan forventes. De fikk 38 timer til disposisjon for skoleåret 08/09. Disse timene var brukt opp allerede i desember 08. Lærerne har investert sin arbeidstid i de ovennevnte aktiviteter, og det er verdt å merke seg at mange av disse foregår utenfor klasserommet, men samtidig innenfor MMM-prosjektet.

Dette er interessant i forhold til Pihls (2009) håndtering av J. Evetts' begreper *organizational professionalism* og *occupational professionalism* i utdanningssammenheng. Dette er to former for profesjonalitet i moderne kunnskapsbaserte samfunn; den første er

top-down og brukes til å overbevise arbeidere om konformitet i oppførsel og utøvelse til det staten eller institusjonen mener er passende, mens den andre er *bottom-up* og karakteriseres av forskning og profesjonell kunnskap innen selve profesjonen (Pihl 2009). Pihl (2009) argumenterer for at betoningen av undervisningens ”hvordan” går på bekostning av undervisningens ”hva” ved at nasjonale, regionale, lokale og internasjonale autoriteter har stor påvirkningskraft på læreplaner og krav i utdanning. Videre påpeker hun at *organizational professionalism* dominerer over *occupational professionalism* innen utdanning fordi utdanningens innhold, slik det er definert i læreplaner i en spesifikk sosial og politisk kontekst av autoriteter innen utdanning, i stor grad er utgangspunktet for forskning i utdanning, lærerutdanningen og lærerprofesjonen. Dermed begrenses lærernes profesjonelle autonomi ved at utgangspunktet for deres profesjonsutøvelse er svært toppstyrt.

Dette er realiteten som lærerne på Trollskogen må forholde seg til. Innenfor rammene av *organizational professionalism* og det utdanningspolitiske rammebetingelsene som er skissert i kapittel 4.7 har lærerne allikevel gjort prioriteringer på grunnlag av sitt engasjement i MMM-prosjektet. De har gjort profesjonelle valg der de har prioritert utviklingen av prosjektet. Dermed tar de på mange måter tilbake sin profesjonelle autonomi ved å bruke tid på et prosjekt hvis hensikt er å forbedre lærerprofesjonen. Prosjektet karakteriseres som et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt og kan således stå som et eksempel på *occupational professionalism*, et *bottom-up* prosjekt som er et alternativ til en toppstyrt forståelse og implementering av profesjonalitet. Et slikt alternativ antar i følge Pihl (2009) at forskning i utdanning og profesjonell lærerkompetanse har den teoretiske kompetansen til å utvikle viktige bidra til utdanning, bidrag som kan være verdifulle i en *organizational professionalism*-kontekst hvor diskurser og praksis baseres seg på politiske bestemmelser.

5.4 Prinsipper for litteraturbasert undervisning

Jeg vil nå analysere og drøfte mine observasjoner av litteraturbasert undervisning i lys av Elleys (1991) fem *whole language*-prinsipper som nevnt i kapittel 3.5. Det første av Elleys prinsipper går ut på at elevene bader i interessant lesemateriale som er ment å leses, diskuteres og deles på varierte måter. Bøkene må appellere til barn og fange deres

interesse. Et viktig virkemiddel i så måte er godt illustrerte bøker. Både i *Havdyp*-perioden og i *Grøss og gru*-perioden hadde elevene på Trollskogen skole tilgang på bøker som er skrevet og illustrert for barn. Mine observasjoner av elevenes første møte med *havdyp*bøkene viste nettopp at bøkene appellerte til barna. De viste engasjement, glede og interesse da de bladde igjennom og leste disse bøkene. Totalt ble 227 bøker lånt fra og kjøpt inn til biblioteket og plassert i bokkasser som igjen ble utplassert i klasserommene i disse periodene som varte fra skolestart til juleferien. Bokkassene har i følge lærerne hatt stor effekt på leseomfanget i klassene; tilgjengeligheten gjør at elevene leser mer. Som det kommer fram av Elleys analyse av de ni bokbad-prosjektene og Axelssons beskrivelse av *Listiga räven* er det imidlertid ikke nok å kun ha litteratur tilgjengelig, eller kun å lese litteraturen. Det er i aktivitetene tilknyttet elevenes lesing av skjønnlitteratur det store potensialet til *naturlig* eller *autentisk* språktilegnelse ligger. Elevene på fjerde trinn ved Trollskogen har gjennom MMM-prosjektets initiering av litteraturbasert undervisning fått tilgang til å utnytte dette potensialet. Tabell 2 viser en oversikt over de aktivitetene som har foregått i forbindelse med litteraturbasert undervisning.

Tabell 2: Arbeidsmåter med utgangspunkt i elevenes lesing av litteratur

På havets dyp	Grøss og gru
"Skumming" av bøker som en introduksjon til temaet	Bygging av bokdrage
Klassetur til strand for å øke kunnskapen om temaet	Gjenfortelling av bøker
Klassene lagde hvert sitt "havdyp" på en vegg i klasserommet hvor ting elevene tok med seg fra stranden som tang, tare, blåskjell osv. ble hengt opp	Skriftlig omtale og vurdering av bøker
Havdypbøker ble skrevet og illustrert individuelt og gruppevis	Dramatisering av fortellinger (gruppearbeid)
<i>Havord</i> ble hengt opp i klasserommet	<i>Lesevake</i> med diverse literacy-relaterte aktiviteter (overnattingstur)
	Sang og presentasjon av skolen på prosjektlansering

Et annet eksempel på at elevene synes litteraturen er interessant er at Katrine i Rød klasse i april kunne fortelle at flere av elevene i klassen hennes fortsatt leste bøker knyttet til *Grøss og gru*-perioden som ble avsluttet fire måneder tidligere. Per medio april 2009 har elevene i Blå klasse lest 287 bøker, Grønn klasse har lest 197 bøker, mens Rød klasse har lest hele

405 bøker. Dette betyr at elevene på fjerde trinn på Trollskogen i et tidsrom på ca 6 måneder¹² har lest nærmere 900 bøker, noe som tilsvarer et gjennomsnitt på over 11 bøker per elev. Gjennomsnittseleven på fjerde trinn på Trollskogen skole har med andre ord i denne perioden lest to bøker i måneden.

Tabell 3: Bøker lest i klassene fra oktober 08 – april 09

Klasse	Antall bøker
Blå	287
Grønn	197
Rød	405

Bibliotekaren har en viktig rolle i forhold til å tilgjengeliggjøre meningsfull tekst for elevene. Det er bibliotekaren som har den profesjonelle kompetansen til å velge ut bøker innenfor et gitt tema som nivåmessig og innholdsmessig er interessant for elever på fjerde trinn. I MMM-prosjektet er det etablert et samarbeid mellom lærere og folkebibliotekar/skolebibliotekar, noe som innebærer at bibliotekarer deltar på planleggingsmøter sammen med lærerne, elever bruker mer av skoletiden på biblioteket uten lærere, og bibliotekarer presenterer skjønnlitteratur i klassene. I dette samarbeidet overføres noe av lærerens makt og kontroll over elevene til bibliotekaren med den hensikt å omslutte elevene med meningsfull tekst. Samarbeidet blir slik en anerkjennelse av de to profesjonenes muligheter og begrensninger, og samtidig en anerkjennelse av viktigheten av biblioteket og bibliotekarens rolle i forståelsen av biblioteket som differensiert læringsarena, eller utvidet klasserom for å bruke Rafstes (2001) begrep.

Det andre prinsippet går ut på at det nye språket som elevene tilegner seg som et resultat av å bli omsluttet med meningsfull tekst springer ut fra bokenes *innhold*, ikke ut fra undervisning i grammatikk som tekniske ferdigheter som må læres i en bestemt rekkefølge. *Whole language*-tilnærmingen antar at barn lærer vokabular og syntaks ”av seg selv” ved gjentatt interaksjon med gode fortellinger, og at slik læring smitter over på andre aspekter ved språket (Elley 1991). På dette tidspunktet i MMM-prosjektet er det vanskelig å si noe om hvilken effekt den litteraturbaserte undervisningen har hatt på elevenes språktilegnelse.

¹² Registreringen av elevenes lesing startet ikke før i grøss og gru-perioden. Derfor gjelder tallene for perioden oktober-april.

Det som imidlertid kan slås fast er at elevene jevnlig er i interaksjon med gode fortellinger ved at de leser bøker, gjenforteller det de har lest, skriver om det de har lest, tegner om det de har lest og dramatiserer det de har lest. Det er et viktig poeng at elevene selv velger hvilke bøker de ønsker å lese. På et slikt grunnlag er potensialet for interesse og motivasjon hos elevene stort i følge *Whole language*-tankegangen.

I de timene jeg observerte fjerdeklassenes litteraturbaserte undervisning foregikk det ingen tradisjonelle grammatiske øvelser eller annen tradisjonell språkundervisning som skulle tilsi et ferdighetssyn på literacy. MMM-prosjektet er i så måte i tråd med en *Whole language*-tilnærming til språktilegnelse.

Det tredje prinsippet handler om at barn i mange tilfeller vil tilegne seg nytt muntlig språk ut fra tekst. Derfor er det ikke nødvendig å føre noe streng kontroll over elevenes språklige input eller å sjekke om muntlig språk mestres før skriftlig. Vi ser av de forskjellige aktivitetene som har foregått i klasserommene og under *lesevaken* at lærerne integrerer muntlig og skriftlig språk i den litteraturbaserte undervisningen. Skriftlig og muntlig omtale, dramatisering og skriving av fantasifortellingen følger av lesing. Det er hele tiden en interaksjon mellom det muntlige og det skriftlige, og alt skjer med basis i tekster elevene selv velger, og som dermed er av interesse for dem.

Det fjerde prinsippet går ut på at barn tilegner seg nytt vokabular og syntaks i sammenhenger hvor de arbeider med meningsfull tekst. Dette er situasjoner hvor eleven er genuint interessert i teksten som arbeides med, noe som gjerne ikke er tilfellet ved en vanlig undervisning som fokuserer på de formelle aspektene ved språk og tekst. Selv om undervisningsseansen om flo og fjære som er nevnt ovenfor ikke direkte fokuserer på slike formelle aspekter, er det åpenbart at litteraturen som er tilgjengelig for dem ikke er spesielt interessant i den konteksten de befinner seg i. Selv om elevene kanskje ville synes at litteraturen isolert sett var meningsfull, blir den i dette tilfellet brukt kun som et middel til å svare på oppgavene. Når elevene i tillegg opplever at det er hos lærerne de ”riktige” svarene er å finne blir litteraturen verken relevant eller meningsfull. En tilnærming mer i tråd med *Whole language*-prinsippene ville være å lage oppgaver eller opplegg med utgangspunkt i litteratur elevene selv valgte og fant meningsfulle. Slik får litteraturen en rolle utover å skulle forsyne elevene med rette svar.

Det femte og siste prinsippet innebærer at barn lærer raskere ved å høre på eller lese gripende historier som inneholder elementer av originalitet, humor og overraskelse enn når

de kun arbeider for å tilfredsstille læreren eller for å bestå en prøve. I tillegg er barn mer villige til å bruke slikt interessant materiale som grunnlag for oppfølgingsaktiviteter. Dette står i kontrast til tradisjonell språkundervisning som krever stor dyktighet av lærere i forhold til å opprettholde høy motivasjon hos elevene. Dette med tanke på at oppgaver elevene får sjelden er genuint kommunikative. Høy indre motivasjon manifesterer seg på Trollskogen i omfanget av elevenes lystlesing. Som et resultat av at elevene selv får velge hva de vil lese fra et rikt litteraturutvalg har elevene på fjerde trinnet lest 900 bøker på et halvt år, noe som tilsvarer et gjennomsnitt på to bøker i måneden. Det er vanskelig å se for seg en tilsvarende leselyst og omfang av lesing med kun lærebøker og Damms leseunivers tilgjengelig i klasserommet.

5.5 Lærernes refleksjoner og praksis i en markedsstyrt skole

5.5.1 Nasjonale prøver & Kartleggingsprøve i lesing

Det ser ut til å være enighet mellom lærerne på 4. trinn om at nasjonale prøver er dårlig tilpasset minoritetsspråklige elever, og at det kan være mye av grunnen til at Trollskogen scorer under landsgjennomsnittet. Vanskelig språk, nyanser i språket og tekstopp-gaver i matte trekkes fram som eksempler på at nasjonale prøver kan være en større utfordring for minoritetsspråklige elever enn for majoritetsspråklige. Ingen av lærerne ser på det å jobbe på en skole som skårer under landsgjennomsnittet på nasjonale prøver som negativt eller motivasjonshemmende. De ser heller på situasjonen som en utfordring, og peker på elevenes individuelle utgangspunkt og utviklingsmuligheter, og skolens gode renommé på andre områder som fokus for yrkesutøvelsen. Lærerne var også samstemte i at man allerede på fjerde trinn burde forberede elevene på nasjonale prøver. Slik forberedelse handler først og fremst om å gjøre elevene kjent med testsjangeren.

Selv om det ikke er en uttalt strategi på skolenivå eller klassenivå å forberede elevene på denne måten, er det helt naturlig at lærerne ønsker å forberede sine elever så godt som mulig til nasjonale prøver. Anne Lise i Grønn klasse uttaler at:

En del av Kunnskapsløftet er at vi jobber mer med småtester. Prøvesituasjonen er ikke så fremmed for dem, for det har de jo nesten ukentlig. De har diktater i engelsk og norsk. [...] etter hvert kapittel i matematikk så har de en liten test der de også skal vurdere seg sjøl, og i engelsk har vi også muligheten for å legge inn tester.

Her ser man et eksempel på hvordan testing får mer og mer plass i skolen. Dette er helt i tråd med idéene om den markedsstyrte skolen som er beskrevet ovenfor (se kapittel 3.7), og i dette tilfellet kan vi se at testing avler testing. Miriam i Blå klasse ser en fare i at dersom det er testingen i seg selv og formidlingen av tall og resultater til foreldre og omverden som blir det sentrale, så kan man lett glemme eleven oppi det hele; hva er det beste for barnets sosiale og faglige utvikling?

Selv om også Katrine i Rød klasse er enig i at nasjonale prøver er dårlig tilpasset minoritetsspråklige elever, synes hun ikke at de bør tilpasses spesielt for minoritetsspråklige. Hun mener at

vi som pedagoger må stille krav både til oss selv og elevene i forhold til læring. Kanskje har vi ikke vært systematiske nok i forhold til begrepsopplæring? Man kan jo alltid bli bedre.

Det at Trollskogen skole skårer under landsgjennomsnittet ser hun som uttrykk for at ”OK, da er ikke elevene flinke nok hos oss i forhold til det prøvene etterspør” og da må det jobbes enda hardere for å oppnå bedre resultater neste gang. Samtidig er hun innforstått med at resultater fra kartleggingsprøver i lesing viser at mange av elevene skårer høyere på prøver tatt på morsmålet enn tilsvarende prøver tatt på norsk. Dermed er det, som også Katrine sier, ”norsken som ikke er bra”.

Det er med andre ord ikke nødvendigvis noe feil med elevenes hode; det er språket, eller rettere sagt mangel på språk, som kan være årsaken til dårlige testresultater. Dette betyr at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers forutsetninger for å besvare nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver er fundamentalt forskjellige. En måling av elevenes grunnleggende ferdigheter, som resultatene fra nasjonale prøver hevder å være, blir dermed misvisende fordi prøvene forutsetter norsk enspråklighet. For mange minoritetsspråklige elever sin del blir det nærliggende å tolke slike målinger mer som et resultat av begrensede norskkunnskaper enn som dårlige grunnleggende ferdigheter.

På Trollskogen skole må alle elevene gjennomføre en kartleggingsprøve i lesing på 2., 3., 5., og 7. klasse. Testen er utviklet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger og er pålagt av kommunen. Det er også laget tester på tyrkisk, urdu, albansk, arabisk, somalisk og vietnamesisk som ikke er identiske, men ”som går på mye av det samme” (Kristin i Blå klasse). De flerspråklige elevene tar kartleggingstesten både på norsk og på morsmålet slik at lærerne kan sammenligne resultatene. Lærerne i Blå og Grønn klasse er kritiske til testen

på norsk fordi den inneholder ”en del gammeldagse ord”, som gjør at mange av oppgavene er vanskelige å forstå, særlig for de minoritetsspråklige elevene. Dette resulterte i at testen ble lest igjennom i klassen på forhånd, og det var

en del ord og begreper som vi måtte øve oss på for at ungene skulle forstå teksten de skulle lese. Da blir på en måte kartleggingstesten litt feil (Anne Lise i Grønn klasse).

Dette er et typisk eksempel på såkalt *teaching to the test*, altså at man legger opp undervisningen etter hva man tror testen kommer til å spørre etter, noe som gjør at testen som målingsverktøy får en begrenset gyldighet.

Som et resultat av at lærerne mener at testen ikke er tilrettelagt for minoritetsspråklige elever i samme grad som majoritetsspråklige elever, synes de at de kan forberede elevene ved å gjennomgå den i klassen først. I og med at resultatene fra kartleggingsprøvene offentliggjøres på kommunens sider, legges det et kontinuerlig press på skole og lærere til å stadig forbedre resultatene. Dette kan føre til en ond sirkel der slike tester får mer og mer oppmerksomhet i undervisningen for å tilfredsstille kravene om forbedrede resultater fra omgivelsene. En for stor vektlegging av testresultater vil kunne resultere i at emner man tror vil komme på testene undervises på bekostning av andre emner. Dette igjen fører til at lærere i større grad kontrollerer elevenes læringserfaringer og dermed begrenser deres muligheter til å utforske temaer og konsepter ut fra egen interesse (Amrein & Berliner 2003).

Resultatene på kartleggingsprøven kom ikke som noen overraskelse i noen av klassene. Kristin i Blå klasse ”visste hvem som kom til å komme under kritisk grense”, og hun ”visste hvem som kom til å gjøre det greit”. Miriam i samme klasse synes generelt det kan være bra å ha noen slike tester fordi det er oversiktlig for læreren og klargjørende overfor foreldre. På spørsmål om hva testene brukes til kom det fram at kartleggingsresultatene brukes til å søke ekstra midler til de som ”ligger under kritisk grense”.

Jeg har allerede nevnt at resultatene fra kartleggingsprøver på minoritetsspråklige elevers morsmål viser at det ikke nødvendigvis er selve *leseferdighetene* som er problemet for de fleste - de skårer bedre på morsmålsvarianten av kartleggingstesten enn på den norske varianten - men heller det at de ikke er gode nok til å lese *på norsk*. Spørsmålet blir etter min mening hvordan skolen bruker de ekstra midlene som utløses ved svake resultater på kartleggingstester. Det norske likhetsidealet som manifesterer seg i opplæringsloven,

Kunnskapsløftet og enhetsskolen (Seeberg 2003) er problematisk for elever med slike resultater fordi det ikke anerkjenner funksjonell tospråklighet som noe verdifullt, med mindre det gjelder språk som engelsk, og senere i grunnskolen tysk, fransk og spansk. Elever som ikke har disse språkene som morsmål risikerer å havne i et kognitivt fengsel hvor de ikke får utløp for sin kunnskap og sine ferdigheter fordi det norske språket begrenser dem. I en slik situasjon må undervisningen tilpasses eleven istedenfor å forvente at eleven skal tilpasse seg skolen. Pihl påpeker at

Når minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger ikke anerkjennes som systematisk forskjellig fra skolens forutsetninger, blir elevenes egne språklige og kulturelle ressurser redusert til *individuell mangel* (1999:135).

Det at minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn på denne måten ikke tillegges egenverdi står i sterk kontrast til Trollskogens språklige og kulturelle multiplisitet. Til tross for myndighetenes nedgradering av mange minoritetsspråklige elevers kulturelle og språklige bakgrunn har Trollskogen skole en grunnholdning til språklig og kulturell multiplisitet som ressurs. Skolen har som pedagogisk grunnlag at *normen er ulikhet* og bruker mye ressurser på morsmålsundervisning.

Det stadig eskalerende testregimet i norsk skole kan kritiseres av flere grunner. Pihl (2005) redegjør for teoretisk kritikk av intelligenstesting i skolen. Noe av denne kritikken kan overføres til andre typer tester som nasjonale prøver og kartleggingstester. Testresultater er aldri et mål på iboende egenskaper ved den enkelte elev, de er kun et prestasjonsmål på de spørsmålene testen stiller. Man kan med andre ord ikke anse slike tester som nøytrale måleinstrumenter som gir objektiv kunnskap. Ved å forstå tester som objektive måleinstrumenter er det en fare for at de pedagogiske utfordringene skolen står overfor når en elev gjør det dårlig på skolen blir *individualisert* (Pihl 2005). Det er eleven som er problemet, ikke skolen. Annen testkritikk går ut på at testene er kulturspesifikke ved at de vanligvis er standardisert til fordel for majoritetsspråklige elever (Pihl 2005), noe også lærerne ved Trollskogen skole gir uttrykk for. Dermed blir slike testers gyldighet i høy grad diskutabel.

Skolen har primært to oppgaver: å kvalifisere og sosialisere barn, og å rangere og sortere dem. Den første oppgaven er lærere svært motivert til å gjøre. Den andre oppgaven er det først og fremst skolemyndighetene som prioriterer høyt. Dette er i tråd med skolens samfunnsmessige rolle som en institusjon som sorterer og rangerer fremtidig arbeidskraft

(Durkheim 1956). I den norske skolediskursen har det utviklet seg en argumentasjon som tilsier at sortering og rangering er en forutsetning for læring. Denne argumentasjonen fremstår som en positiv begrunnelse for å motivere lærere til å teste og rangere elever i utstrakt grad. MMM-prosjektet forsøker å legge til rette for læring uten omfattende testing, rangering og sortering. Det er læring som står i fokus. Prosjektets antagelse er at man ikke trenger testing og nivådifferensiering for at barn skal få mulighet til, og utbytte av å lese, og at testing og nivådifferensiering er mye brukte pedagogiske strategier i testregimet som tar mer og mer plass i skolen. De pedagogiske grepene som gjøres i MMM-prosjektet handler om lærerprofesjonalitet, de handler om å prioritere det som i prosjektet anses som god pedagogisk praksis.

5.5.3 Damms leseunivers

Alle klassene på Trollskogen som er med i MMM-prosjektet har siden første klasse brukt Damms leseunivers i leseopplæringen. Dette er et ferdig leseopplegg utgitt av forlaget Damm med nivådifferensierte bøker på 11 nivåer med totalt 110 lesetitler. På de forskjellige nivåene er titlene delt inn i like antall opplevelses- og faktabøker. På nivå 1, kategorisert som *Førlesing*, har bøkene 8 sider og kun bilder eller ett ord per side. På nivå 11, kategorisert som *Leser for å søke informasjon* har bøkene 32 sider, ca 3000 ord, ca 30 linjer per oppslag, ca 8 bilder, kapittelinndeling og mer avansert språk. Tanken er å tilby elever litteratur som er tilpasset deres nivå. Når en elev har lest ferdig en bok skal han/hun lese et utdrag fra boka for læreren. Læreren stiller så noen kontrollspørsmål for å sjekke hvor mye av bokas innhold eleven har fått med seg. Til slutt skriver læreren en kommentar om hvordan eleven leser og hvor godt han/hun fikk med seg innholdet, en kommentar som skal tas med hjem og returneres med en av foreldrenes underskrift. Opplegget er differensiert, men allikevel standardisert fordi alt materialet som følger med kommer ferdig produsert fra forlaget.

Det er uenighet blant lærerne om hvor bra de synes Damms leseunivers er. Lærerne i Blå klasse valgte å gå bort fra opplegget i fjerde klasse. Kristin synes at bøkene på de høyeste nivåene har litt for ”faglig språk” og blir dermed for vanskelige for elevene. I tillegg mener hun at temaene ikke er interessante nok. Hun er skeptisk til innholdet i bøkene fordi hun synes det er for liten bredde tematisk og fordi språket er for teknisk for de fleste av de

minoritetsspråklige elevene. I Blå klasse har man derfor sluttet med Damms leseunivers og heller gått over til å kun bruke den skjønnlitteraturen som er tilgjengelig gjennom MMM-prosjektet. Før jul brukte de ”*Den vesle bygda som glemte at det var jul*” som felles lesebok, dette for å få fram en felles leseglede man ikke kan oppnå når elevene får hver sine individuelle leselekser. I tillegg skaper dette en felles referanseramme for samtale i klasserommet. Elevene har også hver sin skjønnlitterære ”kosebok” som de leser hjemme. Miriam understreker viktigheten av lystbetont lesing:

Lesing er jo så mangt. Lesing er ikke bare dette hvor du skal lese for å øke ordforrådet og lære, lære, lære. Man leser for å kose seg, og det gjør jo ikke noe om du kanskje skummer et par sider hvor det er litt kjedelig. Så det er noe med å møte litteratur på mange ulike måter.

I Grønn og Rød klasse er de mer positive til Damms leseunivers. Anne Lise i førstnevnte klasse synes det har ”fungert supert” fordi man

i stedet for å sende hjem ei stor lesebok som har ganske lik tekst for alle, så får du med Damms leseunivers tilpasset bøkene til elevenes nivå og evne til å lese.

Den eneste kritikken kommer fra Anette som mener at det er for liten tematisk bredde i bøkene. Katrine i Rød klasse er noe kritisk til noen av faktabøkene på de høyeste nivåene på grunn av vanskelig ordforråd, men er i det store og hele fornøyd. Hun uttrykker at dette er

bøker som er vurdert for oss, så vi slipper å sitte og vurdere dem. Du må jo stole på at når de har laget det og lagt de i nivåer, så har de vurdert ord og innhold og antall ord i en bok.

Med tanke på lærernes hektiske arbeidsdag er det ikke vanskelig å forstå at opplegg som Damms leseunivers ønskes velkommen på skolene. Dets nivåddifferensiering oppfyller tilsynelatende kravene om tilpasset opplæring. Når det i tillegg ikke kreves noe annet av læreren enn å administrere et ferdig laget opplegg kan man skjønne at det tas i bruk. Jeg stiller meg allikevel kritisk til det jeg mener er en manglende profesjonell refleksjonen i sitatet ovenfor. En slik uttalelse kan forstås som en bekreftelse på påstanden om en stadig degradering av lærernes profesjonelle autonomi. Et forlag bør ikke først og fremst ha ansvaret for å vurdere hvilke tekster som egner seg i barns språkopplæring. I lys av teori

om litteraturbasert undervisning bør slike vurderinger foretas av lærere og bibliotekarer i samarbeid.

Et viktig spørsmål er om Damms leseunivers oppnår det sier at det skal oppnå. I ressurspermen som følger med leseopplegget hevdes det at elevene ved bruk av Damms leseunivers sikres en allsidig språkutvikling ved at de får lese tekster i en nøye utarbeidet progresjon (Kvamme 2006). Dressman (1997) advarer mot en praksis hvor barn rutinemessig nektes tilgang til litteratur som synes å være på et for høyt nivå for dem. Med Damms leseunivers tilbys elevene litteratur av begrenset kvalitet og interesse, og slik sett fratras de muligheten til å lese hva de selv vil. I motsetning til Damms leseunivers' og læreres intensjoner motiverer ikke nødvendigvis slike opplegg til videre lesing (Pihl 2009). De er heller ikke i tråd med Lev Vygotskys proksimale utviklingszone (Imsen 2003), en teori som undervises i norsk lærerutdanning. På de laveste nivåene i Damms leseunivers er tekstene og illustrasjonene så enkle at det kan være vanskelig for den tiltenkte leseren å få hjelp til å forstå teksten ut fra konteksten. Dette kan ironisk nok medføre at teksten blir vanskeligere å forstå selv om den framstår som svært enkel. Damms leseunivers kan også kritiseres for knytte til seg fagpersoner¹³ i utviklingen av verket, noe som er med på å gi det utdanningsvitenskaplig legitimitet, samtidig som forlaget er et kommersielt foretak som har som formål å tjene penger. Man kan spørre seg om dette er en heldig kombinasjon.

En målsetning i MMM-prosjektet er å gi elevene tilgang på et rikt utvalg av skjønnlitteratur og faglitteratur slik at de ikke trenger å lese Damms leseunivers. Når kun én av klassene har valgt å gå bort fra leseuniverset må det sies at min registrering av bruken av leseopplegget foregikk i oppstarten av implementeringsfasen i prosjektet som begynte høsten 2008. Kritikken lærerne har mot Damms leseunivers går på manglende tematisk bredde, få interessante temaer, for teknisk språk og vanskelig ordforråd. Det er interessant å merke seg at alle disse punktene kan løses ved bruk av litteraturbasert undervisning i samarbeid med biblioteket. Slike begrensninger er så godt som ikke-eksisterende ved bruk av biblioteket som læringsarena.

¹³ Damms leseunivers er utviklet i Sverige under navnet *Stjärnsvenska* med inspirasjon fra skolen på New Zealand. Damm har oversatt og tilpasset materialet til norske forhold i samarbeid med Liv Engen fra lesesenteret i Stavanger.

5.6 Utfordringer og muligheter

Dagens flerkulturelle situasjon i Norge er en utfordring for den norske skolen. Selv om Norge til alle tider, i større eller mindre grad, har vært et flerkulturelt samfunn (Kjellstadli 2003, Gullestad 2002), er dagens situasjon annerledes ved at mangfoldet av innvandrere er mye større enn tidligere. Dette mangfoldet handler ikke bare om religion og kultur, men også om utdanning, språk og sosioøkonomisk bakgrunn. Også erfaringer hos innvandrere knyttet til politiske forhold, familiestrukturer og kjønn (Pihl 2008), for å nevne noe, er med på å nyansere vårt flerkulturelle samfunn. For femti eller hundre år siden var norske skoleelever en mye mer homogen gruppe enn hva som er tilfellet i dag. Et stort problem med dagens skole er at læreplanene ikke i stor nok grad reflekterer utviklingen som har vært mot en stadig mer heterogen elevmasse. Dette viser seg ved at skoler og utdanningsinstitusjoner møter multiplisitet med standardiserte normer og krav (Pihl 2008).

Et eksempel på dette ser vi når Kunnskapsløftets *Prinsipper for opplæring*¹⁴ slår fast at skolen skal ”bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger” (1), samtidig som opplæringsloven § 2-8 med sin vage ordlyd i beste fall reduserer minoritetsspråklige elevers morsmål til et middel for å oppnå ”tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen”. Elevenes førstespråk er en vesentlig del av mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Allikevel kan skoler i dag, med loven i hånd, unnlate å bygge på og ivareta minoritetsspråklige elevers førstespråk. Dette er ikke i tråd med læreryrkets mål om kvalifisering og demokratisk inkludering av elevene, men bidrar heller til det forskning lenge har påvist, nemlig reproduksjon av sosial ulikhet (Bourdieu 1990). Minoritetsspråklige elever i Norge blir dermed offer for en strukturell forskjellsbehandling hvor tilbudet om opplæring på minoritetsspråket er ment kun som en overgang til elevene har blitt god nok i norsk til å følge den vanlige undervisningen. Dette står i sterk kontrast til likhetsidealet i den norske skolen dersom tanken bak et slik ideal er at alle skal ha like muligheter.

Riktignok har tilpasset opplæring vært et mantra for den norske enhetsskolen de siste tiårene. Målet er å kunne tilby alle skoleelever i Norge en likeverdig utdanning. Den generelle delen av Kunnskapsløftet slår fast at undervisningen i skolen skal tilpasses den enkelte elev. Til tross for dette kan det i mange tilfeller virke som om det er eleven som må

¹⁴ http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

tilpasse seg skolen og ikke omvendt. ”Er det elever som har problemer på skolen, eller er det kanskje heller slik at skolen har problemer med elevene” spør Sølvi Lillejord (2004:37). Dette er et rimelig spørsmål å stille, blant annet med tanke på at minoritetsspråklige elever i den norske skolen jevnt over kommer dårligere ut enn majoritetsspråklige elever, både hva gjelder læringsutbytte og deltakelse i utdanningen (Wagner m.fl. 2008).

I Kunnskapsdepartementets strategiplan *Likeverdig utdanning i praksis!* (2003) kommer det fram at mens 49 % av majoritetsspråklige elever på ungdoms- og videregående skole presterer over det nasjonale gjennomsnittet, gjør kun 36 % minoritetsspråklige det samme. Det slås også fast at nesten dobbelt så mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige elever befinner seg i ”det svakeste prestasjonssjiktet” (4). Også internasjonalt skiller den norske skolen seg ut negativt. I PIRLS 2001 hvor leseforståelse hos tiåringer ble målt, viste det seg at Norge var det landet med størst forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever av 35 medvirkende land i undersøkelsen (Wagner m.fl. 2008). Det viser seg også at majoriteten av minoritetsspråklige elever er født i Norge, noe som også er tilfellet på Trollskogen skole, og at leseresultatene for disse elevene ikke er signifikant bedre enn elever som ikke er født i Norge (Wagner m.fl. 2008).

Tilpasset opplæring gjelder alle, ikke bare de som presterer under gjennomsnittet. Dermed blir det viktig å spørre seg hvordan undervisning kan kvalifisere *alle* elever, og bidra til literacy, inkludering og et demokratisk medborgerskap. I den forbindelse er det viktig å gi elevene tilgang til litteratur på norsk som de mestrer å lese, og som bidrar til at de blir motivert til å lese på egen hånd. Dette igjen bidrar til at de blir gode og kunnskapsrike lesere. MMM-prosjektet undersøker og prøver ut fremgangsmåter for å realisere dette. I prosjektet vurderes biblioteket som en viktig ressurs i forhold til tilpasset opplæring, kvalifisering av alle elever og utvikling av myndiggjøring og medborgerskap. Lærere og bibliotekarer har profesjonell kompetanse som utfyller hverandre ved at både skole og bibliotek har kunnskaps- og kulturformidling, inkludering og demokratisk deltagelse som felles samfunnsmandat. Dermed er mye av grunnlaget for samarbeid mellom skole og bibliotek, og lærer og bibliotekar allerede tilstede. Videre er biblioteket i utgangspunktet differensiert, noe som gjør at potensialet til biblioteket som utvidet læringsarena er stort.

En av de store utfordringene til lærerne er den såkalte tidsklemma. På spørsmål om de opplever at de har god nok tid til å drive, forberede og forbedre undervisningen er svarene fra lærerne entydig negative. Ting som ”kommer i veien” er blant andre

- MMM-prosjektet
- Bare i Rød klasse er det fem forskjellige ukeplaner som skal utarbeides
- Foreldrekontakt (Foreldremøter)
- Utviklingssamtaler med elevene med tilhørende for- og etterarbeid
- Møtevirksomhet i forhold til ledelsen
- Møtevirksomhet på trinnet
- Arbeid i forbindelse med PALS, et atferdsprosjekt skolen er knyttet til
- Veiledning av assistenter som er tilknyttet elever med paragraftimer

Det er ingen tvil om at lærernes arbeidsdag er travel. I tillegg til at de kanskje ikke har tid til å reflektere så mye over sin profesjonsutøvelse, er deres muligheter til å utvise profesjonell autonomi begrenset i forhold til andre profesjoner ved at læreplaner, kommune og skoleledelse er styrende for lærernes handlingsrom. Som jeg har vært inne på står inntoget av NPM i skolen, åpenbart gjennom målstyring, i fare for å redusere lærere til funksjonærer som administrerer og gjennomfører undervisningsopplegg og tester for å tilfredsstille politikere, foreldre og andre som har sterke meninger om hvordan skole bør drives.

Det er denne situasjonen MMM-prosjektet møter i forsøket på å få til litteraturbasert undervisning og samarbeid mellom bibliotek og klasserom. Forskningsbasert skoleutvikling forutsetter en lærende skole med autonome lærere som får lov og tid til å endre sin praksis gjennom refleksjon og implementering av nye idéer. Dermed oppstår det dilemmaer i møtet mellom aksjonsforskningens krav til engasjement og refleksjon fra lærerne inn i forskningen, og en skole preget av målstyring.

En forutsetning for interaktiv aksjonsforskning er at forskningsdeltagerne har en aktiv forskerrolle (Postholm 2007). En optimal situasjon for MMM-prosjektet ville vært at lærerne i større grad kunne være delaktige i forskningsprosessene ved å skrive ned tanker, refleksjoner og observasjoner som kunne legges fram til diskusjon og samtale med forskerne. Prosjektgruppemøtene hvor alle forskningsdeltagerne er samlet har båret preg av først og fremst å være refleksjons-, planleggings- og samarbeidsmøter. Selv om det kunne vært ønskelig med et enda større forskningsengasjement fra lærere og bibliotekarer har disse vært delaktige i forskningsprosessen gjennom planlegging av undervisningen.

Et eksempel på slik delaktighet i forskningsprosessen er opprettelsen av bibliotekgruppa som var på biblioteket en gang i uka i *grøss og gru*-perioden. Dette var en nivåddifferensiert gruppe, noe forskerne i utgangspunktet var skeptiske til, men som man av respekt for lærernes avgjørelse ikke ønsket å prøve å endre på. Uenigheten mellom forskerne og lærerne angående bibliotekgruppa er et godt eksempel på den prosesstyrte utviklingen i MMM-prosjektet. Man vet ikke alltid hva man får til tross for antagelser og målsetninger, fordi også selve forskningsprosessen er et mål i seg selv. Et annet eksempel på lærernes deltagelse i forskningen er at Katrine i Rød klasse sammen med en av forskerne har skrevet og publisert en artikkel om skriveopplæring. Selv om dette ikke har noen effekt på undervisningen i klasserommet er det med på å anerkjenne lærernes rolle som forskningsdeltagere. Et tredje eksempel på lærernes interaktive rolle i prosjekter er når lærerne i Blå klasse forkaster Damms leseunivers og heller ønsker å bruke skjønnlitteraturen som er tilgjengelig gjennom MMM-prosjektet i lese- og språkopplæringen. Dette er en situasjon hvor lærernes deltagelse i prosjektet har påvirket og forandret undervisningspraksis.

6 AVSLUTNING

Fokuset for denne avhandlingen har vært å undersøke hvordan lærere på Trollskogen flerkulturelle skole driver litteraturbasert undervisning og hvordan biblioteket i den forbindelse brukes som læringsarena. Den litteraturbaserte undervisningen foregår innenfor utdanningspolitiske rammebetingelser som lærerne må forholde seg til. Jeg har sett på hvilke utfordringer og muligheter arbeid med litteraturbasert undervisning møter i spenningen mellom utdanningspolitiske rammebetingelser og det forskningsbaserte skoleutviklingsprosjektet *Multiplisitet, Medborgerskap og Myndiggjøring. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena 2007-2011*.

Mange av rammebetingelsene lærerne arbeider innenfor binder opp deres tid og ressurser og kan virke begrensende på deres profesjonelle autonomi. En vesentlig påvirkningsfaktor på norsk utdanning er *The New Public Management* (NPM), en samlebetegnelse for den forvaltningsorienterte reformvirksomheten som har preget norsk politikk siden 70-tallet. Dette er en reformvirksomhet som har hatt som mål å rasjonalisere offentlig sektor (Karlsen 2006). NPM brakte med seg målstyringen inn i skolene blant annet med det resultat at læreplaner ble svært styrende både hva gjelder innhold i og metoder for undervisning. L97 blir omtalt som den mest styrende læreplanen vi har hatt i Norge, mens Kunnskapsløftets metodefrihet karakteriseres som symbolsk ved at lærernes handlingsrom begrenses av diverse evalueringssystemer på forskjellige nivåer, deriblant nasjonale prøver (Imsen 2009). Fagrådene hvor lærere var representert ble lagt ned på 90-tallet og slik ble lærernes muligheter til innflytelse betydelig svekket.

En stadig mer markedsorientert skole der forholdet mellom skole og hjem karakteriseres som en kunde/tilbyderrelasjon har ført med seg krav om *accountability*, et krav om full åpenhet i skolen. Lærere må redegjøre for mål i undervisningen, hva som oppnås og hvordan man vil gå fram for å forbedre resultatene. Som en konsekvens av kravet om *accountability* øker omfanget av testing og kartlegging av elevene. På Trollskogen skole ser vi at kartleggingsresultatene fra lesetesten brukes til å dele inn elevene i nivådifferensierte grupper. Dette gjøres for å motivere elevene til læring, og for å tilfredsstille læreplanens krav om tilpasset opplæring. Med tanke på det høye antallet minoritetsspråklige elever i de tre klassene på fjerde trinn på Trollskogen skole, og med tanke på at de fleste av elevene som tok kartleggingstesten i lesing både på norsk og morsmålet skåret høyere på morsmålstesten, kan slik nivådifferensiering i lys av den norske enhetsskolens likhetsideologi forstås som en degradering av minoritetsspråklige

elevers kulturelle og språklige bakgrunn. Minoritetsspråklige elevers problemer med å tilpasse seg skolen reduseres til individuelle mangler hos eleven selv.

Bokbad-inspirerte prosjekter som *Listiga räven* viser at inndeling av elever i nivådifferensierte grupper ikke er nødvendig for å oppnå tilpasset opplæring. Det er ikke elevene som må differensieres, men undervisningen. Det er ikke eleven som skal tilpasses opplæringen, det er opplæringen som skal tilpasses eleven. I MMM-prosjektet er det biblioteket og dets innhold som står for differensieringen; det er en differensiert læringsarena som er i stand til å ivareta alle elevers språklige forutsetninger. Spørsmålet blir da hvordan lærere og elever kan utnytte bibliotekets potensial som differensiert læringsarena. Bruk av litteraturbasert undervisning er en måte å gjøre dette på. De utdanningspolitiske rammebetingelsene som er skissert ovenfor kan virke begrensende i forhold til omfang av og muligheter til litteraturbasert undervisning. Til tross for hindringer har lærerne et visst handlingsrom som de har benyttet seg av som forskningsdeltagere i MMM-prosjektet; det skjer endringer i lærernes undervisning i forbindelse med prosjektet, og lærerne bruker mer tid på prosjektrelaterte møter og aktiviteter enn de får betalt for.

Lærerne har på mange måter tatt tilbake noe av sin profesjonelle autonomi ved å, i mange tilfeller, vurdere og prioritere litteraturbasert undervisning til fordel for tradisjonell lærebokundervisning og slik bevege seg i en annen retning enn en markedsorientert skole forventer. I en av klassene har lærerne endret lesepraksis ved å gå bort fra Damms leseunivers og heller benytte seg av den litteraturen som er tilgjengelig gjennom MMM-prosjektet i leseopplæringen. I to av klassene besøker alle elevene folkebiblioteket annenhver uke og får hjelp og veiledning av bibliotekar når de låner og leser bøker. I alle tre klassene har elevene blitt omsluttet av litteratur som er lånt fra biblioteket eller kjøpt inn med MMM-prosjektets midler. Elevenes muligheter til å finne bøker som interesserer dem og gir mening er betydelig større i mangfoldet av litteratur som har vært tilgjengelig i klasserommene enn i et begrenset og nivådifferensiert Damms leseunivers. Biblioteket som differensiert læringsarena strekker seg slik inn i klasserommet og får betydning for elevenes tilegnelse av literacy.

Listiga räven og de ni bokbad-baserte prosjektene i Elleys (1991) analyse tar utgangspunkt i *whole language* som tilnærming til undervisning i og tilegnelse av literacy. For at forskjellige aspekter ved språket skal kunne utvikle seg er det ikke nok at elevene kun leser

og omsluttet av interessevekkende litteratur. Litteraturen må også bearbeides i form av muntlig, skriftlig og kunstnerisk elevproduksjon (Axelsson 2000). Som tabell 2 viser har det foregått en rekke aktiviteter med slik elevproduksjon i de tre klassene på Trollskogen. Elevene har skrevet og illustrert egne fantasibøker om livet på havets dyp, de har hatt muntlige gjenfortelling av bøker foran resten av klassen, de har skrevet omtaler av bøkene de har lest og dramatisert egenproduserte *grøss og gru*-fortellinger for å nevne noe.

Lærerne har som forskningsdeltagere i et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt endret sin undervisningspraksis i samspill med forskere og bibliotekarer. Den dominerende formen for profesjonalitet innen utdanning i Norge, *organizational professionalism*, er *top-down* og brukes til å overbevise lærere om konformitet til oppførsel og utøvelse som utdanningsmyndighetene mener er passende (Pihl 2009). Endring av undervisningspraksis slik det har foregått på Trollskogen skole i MMM-prosjekter står for en annen form for profesjonalitet, *occupational professionalism*. Dette er en *bottom-up* profesjonalitet som karakteriseres av forskning og profesjonell kunnskap innen selve profesjonen. Lærernes profesjonelle vurderinger og prioriteringer med hensyn til litteraturbasert undervisning i MMM-prosjektet viser at lærere, til tross for at de jobber i en skole som er preget av målstyring og testing, i stor grad kan utøve profesjonell autonomi samtidig som de forholder seg til utdanningsmyndighetenes rammebetingelser.

Hvilken effekt den litteraturbaserte undervisningen har på elevenes utvikling av literacy gjenstår å se. Det er fortsatt 2 år igjen av MMM-prosjektet. Nasjonale prøver, obligatoriske kartleggingsprøver og målinger prosjektet selv initierer vil gi svar på dette mot slutten av prosjektperioden. Noen vil kanskje mene at det er inkonsekvent å benytte seg av den samme testingen som kritiseres i prosjektet for å måle effekten av litteraturbasert undervisning. Selv om man i prosjektet er skeptiske til slik testing kommer man ikke bort fra at det er de kunnskapene testene måler utdanningsmyndighetene mener er viktige. Utviklingen av literacy i litteraturbasert undervisning vil være mye bredere enn slike tester kan måle fordi MMM-prosjektets syn på literacy innebærer så mye mer enn en ferdighetsforståelse av begrepet (Barton 2007). Allikevel vil forbedringer i slike tester vise at litteraturbasert undervisning har noe for seg uansett hvilket syn man har på literacy.

Da jeg fikk tilbud om å skrive denne avhandlingen som en del av MMM-prosjektet svarte jeg ja fordi jeg synes det hørt spennende og interessant ut. Etter hvert som jeg har jobbet

med avhandlingen, drevet feltarbeid og satt meg mer og mer inn i hva prosjektet innebærer, har jeg også innsett viktigheten av det, og betydningen for de impliserte dersom prosjektet lykkes med sine målsetninger. Dette gjelder først og fremst elevene, men også lærere, bibliotekarer og forskere som da kan vise vei mot en annerledes og mer inkluderende måte å undervise og utvikle literacy på.

Katrine i Rød klasse uttrykker følgende da vi snakket om kartleggingsprøven i lesing som ble gjort på slutten av 3. klasse:

For de kartleggingsprøvene kan du jo både ta på morsmålet og på norsk, og da er det jo sånn at de ligger høyt oppe på sitt eget morsmål [*mange av elevene*], men når de skal ta den på norsk så faller de gjennom, og da er det jo norsken som ikke er bra nok. Men det kan ikke skolen alene gjøre noe med, det må også en innsats til på fritida. Du har jo elever her som ikke snakker norsk annet enn akkurat her på skolen. De er ikke med på noen fritidsaktiviteter, de går i moskeen fire, fem ganger i uka.

Jeg opplever at læreren her uttrykker en frustrasjon over at det er en del faktorer som spiller inn i elevers språkopplæring og generelle skolegang, som lærere har svært liten, eller ingen mulighet til å øve innflytelse over. Ikke overraskende har Katrine rett i at mengden norsk minoritetsspråklige elever snakker hjemme og i fritiden spiller en viktig rolle i deres tilegnelse av norsk som andrespråk (Wagner m.fl. 2008), men hva elevene gjør på fritida er og blir utenfor læreres kontroll.

Det finnes noen barrierer i forhold til å skulle forbedre minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Lovgivningen og utdanningspolitiske rammebetingelser er noen av dem, hjemme- og fritidssituasjonen til minoritetsspråklige elever er andre. Dette er faktorer som lærere har minimal innflytelse over. Til tross for disse barrierene finnes det, med utgangspunkt i suksessen i *Listiga räven*-prosjektet i Rinkeby, Bokbad-prosjektene som Elley analyserer og andre lignende eksempler, ikke lenger unnskyldninger for at minoritetsspråklige elever skal prestere dårlig i skolen. Suksess forutsetter imidlertid at innsatsen fra lærerne settes inn der lærerne kan øve innflytelse, nemlig i undervisningen. Det er nettopp det MMM-prosjektet initierer ved å iverksette litteraturbasert undervisning inspirert av *bookflooding programs*.

LITTERATURLISTE

- Amrein, A. & Berliner, D. 2003: The effects of High-Stakes Testing on Student Motivation and Learning. *Educational Leadership*, February 2003, 32-38.
- Axelsson, M. 2000: Framgång för alla - från at inte kunna til at inte kunna låta bli att läsa. In H. Åhl (Ed.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt Centrum, HLS Förlag.
- Barton, D. 2004: *Literacy – An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Berger, P. & Luckmann, T. 2006: *Den Samfunnsskapte Virkelighet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. 1990: *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE.
- Bryman, A. 2004: *Social Research Methods*. Oxford, Oxford University Press.
- Dressman, M. 1997: Congruence, Resistance, Liminality: Reading and Ideology in Three School Libraries. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 267-315.
- Durkheim, E. 1956: *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Dyberg, F. & Levin, J. 2007: "Det handlar om att marinera ungarna" - Fyra pedagogers perspektiv på ett bilderboksprojekt. Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet.
- Elley, W. 1991: Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language Learning*, 41(3).
- Fangen, K. 2004: *Deltagende Observasjon*: Fagbokforlaget: Bergen.
- Gullestad, M. 2002: *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harmer, J. 2004: *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Imsen, G. 2009: Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre Skole - tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 1 2009, 42-49.
- Imsen, G. 2003: *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. 2006: *Utdanning, Styring og Marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjellstadli, K. (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie Bind 3*. 391-409.
- Kjærnsli, M. 2007: *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006* Oslo: Universitetsforlaget.
- Krisitansen, A. 2008: *Normen er ulikhet – Om avhjelping av lesevansker hos minoritetsspråklige elever*. Masteroppgave i spesialpedagogikk ved det

utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Kvale, S. 1996: *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications ltd.
- Kvamme, A. K. (red.): *Damms leseunivers – Ressursperm*. N.W.Damm & Søn AS.
- Lidén, H. 2005: *Mangfoldig barndom – Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. Institutt for samfunnsforskning.
- Lillejord, S. 2006: *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morrow, L.M., Pressley, M., Smith, J.K. & Smith M. 1997: The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 54-76.
- Patton, P. 2000: *Deleuze & the Political*. New York:Routledge.
- Pihl, J. 2009: *Value of interprofessional cooperation between teachers and librarians in an era of globalization*. I: H. B. Homarsdottir & M. O. Dowd: *Nordic Voices: Teaching and researching comparative and international education in the Nordic Countries*. Rotterdam: Sense Publishing. Under utgivelse.
- Pihl, J. 2008: Paper at 5th Interim Conference ISA RC 52, Centre for the study of Professions, Oslo University College 12.9.08, 12.-13. Sept. 2008, Oslo Norway.
- Pihl, J. 2005: *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. 1999: *Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet* I: Bredal, D. Frihetens kår. Oslo: LIBR. 128-143.
- Postholm, M.B. (red.) 2007: *Forsk Med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Nørhaven: Damm & Søn AS.
- Rafste, E. T. 2001: *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Seeberg, M.L. 2003: *Two classrooms, two countries – A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*. Institute of Social Anthropology, Faculty of Social Sciences, University of Bergen: NOVA Rapport 18/03.
- Steinsholt, K. 2009: Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet?. *Bedre Skole - tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 1 2009, 54-62.
- Tiller, T. (red.) 2004: *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Vislie, L. 2003: From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Wadel, C. 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S.

Yin, R. K. 2003: *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Offisielle publikasjoner

KUF 2003: Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009.

Internettreferanser

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Tilgjengelig fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> [lest 12.05.09]

Statistisk Sentralbyrå. Samfunnsspeilet nr. 6, 1999. Sammendrag. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9906/5.shtml> [lest 12.05.09]

Statistisk Sentralbyrå. Samfunnsspeilet nr. 4-5, 2002. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200204/12/index.html> [lest 12.05.09]

Utdanningsdirektoratet. Korleis gjennomføre nasjonale prøver? Retningslinjer om gjennomføring. Tilgjengelig fra: <http://udir.no/Artikler/Korleis-gjennomfore-nasjonale-prover/> [lest 12.05.09]

Utdanningsdirektoratet. Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/ [lest 12.05.09]

Utdanningsdirektoratet. Grunnleggende ferdigheter. Tilgjengelig fra: http://udir.no/Artikler/_Lareplaner/_Veiledning---lokalt-lareplanarbeid/Grunnleggende-ferdigheter/ [lest 12.05.09]

VEDLEGG

- Vedlegg I: Bøker utlånt til Trollskogen skole høsten 2008 - Tema: På havets dyp.
- Vedlegg II: Bøker utlånt til Trollskogen skole høsten 2008 - Tema: Grøss og gru.
- Vedlegg III: Innkjøp av bøker til Trollskogen skole høsten 2008. Tema: Grøss og gru.
- Vedlegg IV: Intervjuguide
- Vedlegg V: Bestilling av gavebøker til elevene 10.02.09 - Trollskogen skole

Vedlegg I

Bøker utlånt til Trollskogen skole høsten 2008 - Tema: På havets dyp.

- Behrangi, Samad : Den lille svarte fisken
Behrangi, Samad : Den lille svarte fisken
Berg, Øivind : Barnas bok om livet i fjæra
Berg, Øivind : Livet i fjæra : strandboka
Berg, Øivind : Livet i fjæra : strandboka
Berg, Øivind : Sommer
Berg, Øivind : Sommer
Berg, Øivind : Lek og lær i naturen Sommerboka
Berg, Øivind : Se! Ei padde
Berg, Øivind : Fast fisk : fiskeboka
Berggren, Arne : Torsketryne
Bingham, Caroline : Mitt første naturleksikon
Bringsværd, Tor Åge : Ruffen : sjøormen som ikke kunne svømme
Bringsværd, Tor Åge : Ruffen og det hemmelige havfolket
Burnie, David : Miljøet på jorda
- David, Laurie : Miljøboka : alt om global oppvarming
Dipper, Frances : Havet
- Eidissen, Bjørn : Mads og Mia på stranda
Eisner, William Erwin : Moby Dick
Eisner, William Erwin : Moby Dick
Erslund, Bjørn Arild Hansen : På jakt etter gull og gråstein :marinarkeologi for barn
- Falck-Ytter, Oluf Vilhelm : Håkon Håkonsen
Færden, Else : Slørhalefisken
- Gaski, Harald : Sju sorter vann
Gaski, Harald : Sju sorter vann
Greenaway, Theresa : Vannets kretsløp
Greenaway, Theresa : Vannets kretsløp
Gregor, Renata : Den ulydige sjøstjernen
- Hagerup, Inger : Så rart
Hansen, Thore : Madagaskar : jakten på sjørøverdronningen
Hansen, Thore : Sjørøverdronningen
Hansen, Thore : Sjørøverdronningen
Hellstenius, Axel : Hardt vær:
Hellstenius, Axel : Det store smellet
Hole, Stian : Den gamle mannen og hvalen
Holm, Dagny : Regnværsboka
Holm, Dagny : Regnværsboka
- Ingebrigtsen, Dagfinn : Beate og blekkspruten
Ingebrigtsen, Dagfinn : Beate og brennmaneten

Jansson, Tove : Småtrollene og den store oversvømmelsen
Jansson, Tove : Pappaen og havet
Johansen, Elisabeth : Fisk! : boka om fiskeri og havbruk
Johansen, Elisabeth : Fisk! : boka om fiskeri og havbruk

Kjelsen, Reidar : Korallreven
Kjelsen, Reidar : Korallreven
Kove, Torill : Den danske dikteren

Loe, Erlend : Fisken
Loe, Erlend : Fisken

McMillan, Beverly : Havet
McMillan, Beverly : Havet

Newth, Philip : Legg bi og plystre etter vinden
Nilsson-Brännström, Moni : Tsatsiki og Fattern

Pedersen, Torgeir Rebolledo : God natt lille abbor
Piotrowska, Malgorzata : Regnhesten

Ryvarden, Leif : Fisker i hav og ferskvann
Ryvarden, Leif : Smådyr og planter i fjæra
Roestad, Bente : Oppdrag: rent vann!
Røe, Annouso Kousathana : Pelikanen Petros
Røsth, Gro : Respekka og den rare mammaen

Sheldon, Dyan : Hvalenes sang

Torkildsen, Tor : Flukten på floden
Torkildsen, Tor : Diamanter i lasten
Torkildsen, Tor : Forsvunnet på Ben Nevis
Torkildsen, Tor : Gullskatten på revet

Wick, Walter : En dråpe vann
Wick, Walter : En dråpe vann

Vedlegg II

Bøker utlånt til Trollskogen skole høsten 2008 - Tema: Grøss og gru.

Georgie Adams : Tre små hekser

Georgie Adams : Tre små hekser

Lise Blomquist : Taekwondo hjelper ikke mot spøkelser

Sarah Bosse : 5 spennende spøkelseshistorier

Helena Bross : Det spøker på skolen

Anna Dale : Heksekamp

Roald Dahl : Heksene

Roald Dahl : Heksene

Roald Dahl : Heksene

Tor Edvin Dahl : Den forheksede ringen

Tor Edvin Dahl : Gutten med kofferten

Tor Edvin Dahl : Den nådeløse hevneren

Velle Espeland : Den store boka om spøkelse

Velle Espeland : Den store boka om spøkelse

Jon Ewo : Otto mosters grusomme natt

Jon Ewo : Otto monster vil ha søt hevn!

Jon Ewo : Otto monster i familie-trøbbel

Arne Garvang : Det røde huset i skogen

Axel Hellstenius : Titanics ti liv

Marit Gran Ilseng : Den hvite damen på loftet

Marit Gran Ilseng : Vulkanøya

Marit Gran Ilseng : Ridderøysa

Tone Kjærnli : HJELP! det er noen her

Paul van Loon : Grøsserhåndboka - alt om vampyrer, varulver, monstre, spøkelser, hekser og annet fælt

Paul van Loon : Grøsserhåndboka - alt om vampyrer, varulver, monstre, spøkelser, hekser og annet fælt

Chris Mould : Spøkelser - ti klassiske spøkelseshistorier

Chris Mould : Spøkelser - ti klassiske spøkelseshistorier

Ole-Mikal Nilsen : Hvite hemmeligheter

Ole-Mikal Nilsen : Det gule gjenferd

Ole-Mikal Nilsen : Den sorte fare

Jørn Roeim : Barnas aller første grøss

Jørn Roeim : Barnas aller første grøss

Katarina Ros : Spøkelsesklubben

Katarina Ros : Jakten på Forfaren
Katarina Ros : Et oppdrag fra Septuan

Darren Shan : Tunneler av blod
Darren Shan : Vampyrens assistent
Darren Shan : Dødsprøvene
Darren Shan : Skrekkens sirkus
Darren Shan : Vampyrprinsen
Darren Shan : Vampyrfjellet
Angela Sommer-Bodenburg : Den vesle vampyren
Angela Sommer-Bodenburg : Den vesle vampyren
Angela Sommer-Bodenburg : Den vesle vampyren i fare
Angela Sommer-Bodenburg : Den vesle vampyren og den store kjærligheten
Angela Sommer-Bodenburg : Den vesle vampyren på bondegården
Angela Sommer-Bodenburg : Anton og den vesle vampyren. 11. Det gåtefulle programmet
R.L. Stine : Gresskarbanden angriper
R.L. Stine : Iskalde grøss
R.L. Stine : Pass på hva du ønsker
R.L. Stine : Spis mark!
R.L. Stine : Mørke syner
R.L. Stine : De dødes strand
R.L. Stine : Det hodeløse spøkelset
Bram Stoker : Dracula
Bram Stoker : Dracula
Arne Svingen : Tause skrik
Viveca Lärn Sundvall : Monsteret i skapet
Viveca Lärn Sundvall : Mimmi og Ishånden

Ingrid Uebe : Spøkelsesfortellinger
Ingrid Uebe : Spøkelsesfortellinger
Ingrid Uebe : Spøkelsesfortellinger

Martin Widmark : Monsterskolen
Martin Widmark : Varulvene
Martin Widmark : Varulvene
Martin Widmark : Frankensteineren
Martin Widmark : Spøkelsesbutikken
Martin Widmark : De hvite fruene på Lovlunda slott
Colin Wilson : Spøkelses og overnaturlige vesener

Diverse forfattere : Smågrøss
Diverse forfattere : Smågrøss

Vedlegg III

Innkjøp av bøker til Trollskogen skole høsten 2008. Tema: Grøss og gru.

Forfatter	Tittel	Antall
Arne Svingen	Tause skrik	3
Martin Widmark	Monsterskolen	3
Martin Widmark	Frankensteineren	3
Martin Widmark	Varulvene	3
Martin Widmark	Trollmennene fra Wittenberg	3
Martin Widmark	Spøkelsesbutikken	3
Martin Widmark	De hvite fruene på Lovlunda slott	3
Evastina Törnquist	Vi feirer halloween; om skikkene..	3
Pia Strømstad	Spøkelser	3
Chris Mould	Spøkelser; ti klassiske spøkelseshistorier	3
Lise Blomquist	Taekwondo hjelper ikke mot spøkelser	3
Arne Garvang	Det røde huset i skogen	3
Ingunn Aamodt	Kannibalen	3
Ingunn Aamodt	Vampyrnatten	3
Ingunn Aamodt	Siste bane	3
Jon Ewo	Dødens glassøye	3
Jon Ewo	Mannen fra graven	3
Jon Ewo	Straffekolonien	3
Arne Svingen	Den aller ondeste	3
Arne Svingen	Dødelig blitz	3
Arne Svingen	Rattus norvegicus	3
Darren Shan	Skrekkens sirkus	1
Darren Shan	Vampyrens assistent	1
Darren Shan	Tunneler av blod	1
Darren Shan	Vampyrfjellet	1

Darren Shan	Dødsprøvene	1
Darren Shan	Vampyrprinsen	1
Darren Shan	Vampanjegere	1
Darren Shan	Alliansenatten	1
Darren Shan	Skjebnemorgen	1
Darren Shan	Sjelesjøen	1
Darren Shan	Mørkets hersker	1
Darren Shan	Skjebnens sønner	1
Jørn Jensen	Kaldt blod 1-6	3
Anan Singh	En faktahest om å skrive historier	3
Jon Ewo	Otto monster og drittungen	3
Peder Skou	Vandrehistorier	3
Roald Dahl	Heksene	3
Totalt		90

Vedlegg IV

Intervjuguide

Nasjonale prøver

- Hvilke tanker gjør du deg rundt nødvendigheten av nasjonale prøver?
- Har de vært gjennom nasjonale prøver?
- I så fall: Hvordan oppleves det som lærer å kanskje få under gjennomsnittlige resultater?
- Hvordan oppleves det å jobbe på en skole med under gjennomsnittsresultater på nasjonale prøver?

Kartleggingsprøve i lesing/Damms leseunivers

- Katrine mente at kartleggingstesten i lesing fra lesesenteret stavanger var dårlig, utdyp.
- Hvordan forsvare resultatene når man mener at testen ikke holder mål?
- Er dere pålagt å gjennomføre testen?
- Hvilke tanker gjør du deg om at de på 3. trinnet på Askeladden skole ikke har en eneste elev under kritisk grense?
- Hvorfor har dere valgt å bruke Damms leseunivers?
- Hvordan opplever dere at det opplegget fungerer?
- Fantest det andre alternativer da dere valgte å bruke Damms leseunivers?

Nivådeling ved kritisk grense

- Hvorfor har dere valgt å dele inn bibliotekgruppa etter nivå (ved kritisk grense)?
- Hva ønsker dere å oppnå med en slik inndeling?
- Hva gjør dere med de som skårer under kritisk grense?
- Hvordan er elevene i satsingsgruppa valgt ut?

Elevenes sosiokulturelle bakgrunn

- Levekårsundersøkelsen viser at Fjell er den bydelen som har flest sosiale problemer i Drammen, hvilke tanker gjør dere om det?
- Tror dere det er en sammenheng mellom funnene i levekårsundersøkelsen og resultatene på lesetesten?

Kunnskapsløftet

- I forhold til L97 gir Kunnskapsløftet en større frihet til læreren i forhold til emner og fremgangsmåter. Hvilke utslag har dette gitt i din arbeidshverdag?

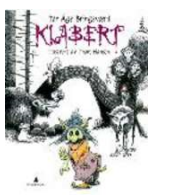
Vedlegg V

Bestilling av gavebøker til elevene 10.02.09

Trollskogen skole



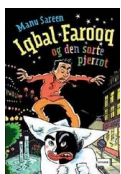
Seidensticker, John. Ville dyr. (Oppdag). 2008. 29 stk.



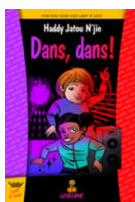
Bringsværd, Tor Åge. Klabert. 2008. 5 stk.



Singh, Anan. Loftet. (Lesehesten). 2008. 11 stk.



Sareen, Manu. Iqbal Farooq og den svarte Pierrot. 2008. 4 stk.



N'jie, Haddy. Dans, dans! 2008. 35 stk.