

Mari Holm Bakke

Bruk av skolebibliotekets ressurser i tospråklig
opplæring



Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Mai 2011

Forord

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært mye om hvilken omfattende prosess et slikt arbeid er. Produktet som nå er ferdigstilt begynte som en overordnet skisse over hva jeg ønsket å undersøke som en del av skoleutviklingsprosjektet ”Multiplisitet, myndiggjøring og medborgerskap. Inkludering gjennom bruken av skolebiblioteket som læringsarena”. Den originale arbeidstittelen ble forandret kontinuerlig i løpet av forskningsperioden min, og funnene mine farget i stor grad fokuset på oppgaven. Å se oppgaven forme seg selv på denne måten har vært fascinerende og lærerikt, og jeg føler at kildene mine har fått muligheten til å formidle den informasjonen de ønsket. Jeg vil derfor takke dem for deres engasjement og åpenhet under feltarbeidet mitt. De bidro til å øke mitt engasjement rundt temaet i oppgaven.

Jeg har vært så heldig å få være en del av et forskerteam i arbeidet med masteroppgaven min, da den er en del av et større prosjekt. Dette har gjort at jeg har fått muligheten til å delta på møter med forskergruppen. Her har jeg fått et innblikk i hvordan et stort skoleutviklingsprosjekt tar form over tid, og dette har vært nyttig input i arbeidet med min oppgave. Jeg vil derfor benytte anledningen til å takke forskergruppen bestående av Joron Pihl, Thomas Eri, Eva Michaelsen, Ingebjørg Tonne, Kristin Skinstad Van der Kooij og Agnete Bueie for inspirasjon underveis, og informasjon om prosjektet. En spesielt stor takk rettes til min veileder Joron Pihl, som gjennom sitt engasjement i prosjektet og faglige tyngde har vært til uvurderlig støtte i skriveprosessen. Jeg vil også trekke fram Thomas Eri som skriver sin doktorgrad under prosjektet. Både som seminarleder for klassen i skriveprosessen, og som deltakende på nettverksmøter sammen med meg, har det vært av stor betydning for meg å få faglige og prosessorienterte tilbakemeldinger fra ham i denne prosessen. Jeg vil i tillegg takke min medstudent Monika Saggat som har skrevet sin masteroppgave under samme prosjekt i denne perioden. Det har vært en positiv opplevelse å ha noen å dele erfaringer med og reflektere sammen med, både under feltarbeidet og i skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke Else Stjernstrøm og Bente Sandstad for korrektur, gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger.

Oslo, April 2011

Mari Holm Bakke

Sammendrag

Temaet i denne oppgaven er bruk av skolebibliotekets ressurser i morsmålsopplæring for minoritets elever. Jeg har gjort feltarbeid på en skole på Østlandet med stor andel minoritets elever. Skolen har siden høsten 2007 vært med på et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt i samarbeid med lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Buskerud og Drammensbiblioteket. FoU-prosjektet “**Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av skolebiblioteket som læringsarena (MMM-prosjektet)**” dreier seg om bruk av skjønnlitteratur og faglitteratur i undervisningen, og bruken av skolebiblioteket som læringsarena. På bakgrunn av prosjektet startet skolen med morsmålsundervisning på skolebiblioteket våren 2010, der hensikten var at minoritets elevene skulle få tilgang til et rikt utvalg litteratur på sitt eget morsmål i undervisningen. Jeg gjorde en kvalitativ studie på Trollskogen skole i fem uker, der jeg brukte forskningsdesignet ”case study”. Hoveddelen av forskningen min besto i observasjon av morsmålstimene på skolebiblioteket, men jeg gjennomførte også intervjuer med rektor, skolebibliotekar og to morsmåls lærere. Rektor er opptatt av å ha en bevissthet rundt ressursynet på mangfold. For at alle elevenes bakgrunn skal bli anerkjent har skolen lagt vekt på at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev slik at hver elev opplever mestring. Målet skal ikke bare være resultatoppnåelse, men også at kulturelt, etnisk og språklig mangfold blir anerkjent i utdanningen. Begrepet “tilpasset opplæring” får et nytt innhold gjennom bruken av morsmåls litteratur på skolebiblioteket og bygger dermed argumenter for tospråklig opplæring. Trollskogen kan plasseres innenfor ”New Literacy Studies” da de ønsker å bevare flerkulturelle litterasiteter blant tospråklige og flerspråklige barn, og ser på dette som noe verdifullt. Biblioteket er et rom der både integrering, tilpasset opplæring, litterasitet og funksjonell tospråklighet kan virkeliggjøres. Her kan elevene velge bøker ut fra eget mestringsnivå og interesser. De kan velge bøker fra sitt eget opprinnelseslandet på morsmål, bøker av norske forfattere oversatt til deres morsmål og bøker på norsk av forfattere fra eget hjemland, noe som kan styrke identitetsfølelsen til elevene, og gi dem muligheten til å definere sin egen identitet. Skolen har forsøkt å involvere foreldrene i bruken av morsmåls litteratur på skolebiblioteket. Dette er en utfordring skolen må jobbe videre med. Prosjektet på Trollskogen er i en oppstartfase, og både morsmåls lærer og skolebibliotekar arbeider kontinuerlig for å forbedre innholdet og utviklingen av undervisningen på skolebiblioteket.

Abstract

The theme of my research is use of the school library's resources in mother tongue teaching for minority students. My research was conducted in a school with a large percentage of minority students who have been a part of a research based school development project since 2007. This project, called the Multiplicity project (MMM), included Oslo University College, Buskerud University College and Drammen library. The MMM-project emphasizes the use of literature and the use of the school library in teaching. The school started with mother tongue teaching on the school library in the spring of 2010. The intention was that minority students should have a complex selection of literature on their mother tongue in teaching. My research questions were as follows; "What pedagogical arguments argue for the use of the school library and multilingual literature in bilingual education? How do mother tongue teachers use the pupil's first language literature in the school library?" Over the course of five weeks at Trollskogen school I used a case study design at the school library to perform a qualitative study in answer to these questions. As well as interviewing the principal, the school librarian and two mother tongue teachers, I attended and observed mother tongue lessons at the school library. The principal gives importance of having a resource view on diversity. Because of this, the school has emphasized that teaching should be adapted to each student so that each pupil's cultural, ethnic and linguistic background be recognized in their education. The term 'adapted education' acquires a new content through the use of mother tongue literature in the school library, thereby including arguments for bilingual education. Trollskogen can be placed within "New Literacy Studies" as they seek to conserve multicultural literacies among bilingual and multilingual pupils, and see this as valuable. The school library is a room where integration, adapted education, literacy and functional bilingualism can become a reality. It is a place where minority students can choose books that are compatible to their reading levels and interests. They have a choice of books from their family's culture, providing them with the means and opportunity to define their own identity. The school has also tried to involve the parents in the use of mother tongue literature at the school library, a challenge the school keeps a continued focus on. The project is still young, and the school librarian and the mother tongue teachers are continuously working to improve the content and development of the mother tongue classes at the school library.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
ABSTRACT	VII
1. INNLEDNING	1
1.1. TEMA OG PROBLEMSTILLING	1
1.2. BAKGRUNN- KROLLSKOGEN SKOLE OG MULTIPLISITETSPROSJEKTET	2
1.3. KLARGJØRING AV BEGREPER	3
1.3.1 Etniske relasjoner	3
1.3.2 Minoritet	4
2. METODE	7
2.1. FORSKNINGSDESIGN	8
2.2. TILGANG TIL FELTET	9
2.3. HINDRINGER	10
2.4. OBSERVASJON	11
2.4.1. Observasjon av morsmålstimer	12
2.4.2. Observasjon av nettverksmøter, dugnad og Bokkafé	13
2.5. INTERVJU	13
2.5.1. Transkribering og analyse	14
2.6. RELIABILITET OG VALIDITET	15
2.7. ETISKE UTFORDRINGER	16
3. UTDANNING I EN GLOBAL OG FLERKULTURELL KONTEKST	19
3.1. FLERKULTURELL UTDANNING	19
3.2. TILPASSET OPPLÆRING	22
3.2.1 Tilpasset opplæring i en globalisert verden	24
3.3. ”NEW LITERACY STUDIES” OG TOSPRÅKLIG OPPLÆRING	27
3.3.1. Litterasitet som sosial praksis	30
3.3.2. Litterasitet i globaliseringens tidsalder	31
3.3.3. Tospråklig opplæring - Hvorfor er morsmålet viktig?	32
3.3.4. Flerspråklighet som kulturell og symbolsk kapital	35
3.4. BIBLIOTEKET SOM EN PEDAGOGISK RESSURS	37
4. PEDAGOGISKE BEGRUNNELSER FOR BRUK AV FLERSPRÅKLIG LITTERATUR PÅ SKOLEBIBLIOTEKET	41
4.1. TROLLSKOGEN – EN FLERKULTURELL SKOLE	41
4.1.1. Teoretiske begrunnelser for flerkulturell utdanning	44
4.2. VEIEN MOT ET FLERKULTURELT SKOLEBIBLIOTEK	46
4.2.1. Skolebiblioteket som et sted for mangfold	48
4.2.2. Teoretiske rammer for skolebiblioteket som et rom for mangfold	49
4.3. TILPASSET OPPLÆRING OG BRUK AV SKOLEBIBLIOTEKET	50
4.3.1. Rektors syn på tilpasset opplæring	50

4.3.2. Morsmåslærernes syn på tilpasset opplæring	51
4.3.4. Skolebibliotekarens syn på tilpasset opplæring	52
4.3.5. Forskningsbasert syn på tilpasset opplæring på skolebiblioteket	53
4.4. PEDAGOGISKE FORUTSETNINGER FOR TOSPRÅKLIG OPPLÆRING	54
4.4.1. Forskningsbasert tospråklig opplæring	57
5. HVORDAN FOREGÅR FLERSPRÅKLIG LITTERATURBASERT UNDERVISNING PÅ SKOLEBIBLIOTEKET?.....	61
5.1. HVORDAN PLANLEGGES MORSMÅLSTIMENE PÅ SKOLEBIBLIOTEKET	61
5.1.1. Teoretiske begrunnelser for samarbeid om bruken av skolebiblioteket.....	64
5.2. MORSMÅLSTIMENE PÅ SKOLEBIBLIOTEKET	68
5.2.1. Litteraturbasert undervisning på urdu	69
5.2.2. Litteraturbasert undervisning på tyrkisk	70
5.2.3. Skolebibliotekarens og morsmåslærers refleksjoner rundt morsmålstimer på skolebiblioteket	72
5.2.4. Skolebiblioteket som arena for tospråklig litteraturbasert undervisning.....	74
5.3. BOKKAFÉ.....	76
5.3.1. Forskningsbasert syn på samarbeid med hjemmet.....	79
6. DRØFTING	81
6.1. MINE FUNN.	81
6.2. FORSKNINGSBASERT SAMARBEID	86
LITTERATURLISTE	LXXXIX
VEDLEGG:.....	XCIV
VEDLEGG 1. PLAN FOR SKOLEBIBLIOTEKET HØSTEN 2010 OG VÅREN 2011	XCIV
VEDLEGG 2: OBSERVASJONSMOMENTER:.....	XCIV
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE SKOLEBIBLIOTEKAR:	XCVI
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE REKTOR:.....	C
VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE MORSMÅLSLÆRER:.....	CII

1. INNLEDNING

1.1. Tema og problemstilling

Temaet i denne oppgaven er bruk av skolebibliotekets ressurser i morsmålsopplæring for minoritets elever. Jeg har gjort feltarbeid på en skole på Østlandet med stor andel minoritets elever. Skolen har siden høsten 2007 vært med på et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt i samarbeid med lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Buskerud og Drammensbiblioteket. FoU-prosjektet **“Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av skolebiblioteket som læringsarena (MMM-prosjektet)”** dreier seg om bruk av skjønnlitteratur og faglitteratur i undervisningen og bruken av skolebiblioteket som en differensiert læringsarena. På bakgrunn av dette prosjektet startet skolen med morsmålsundervisning på skolebiblioteket våren 2010, der hensikten var at minoritets elevene skulle få tilgang til et rikt utvalg litteratur på sitt eget morsmål i undervisningen.

Med dette liggende til grunn vil jeg undersøke følgende forskningsspørsmål:

- “Hva er de pedagogiske begrunnelsene for bruk av skolebiblioteket og flerspråklig litteratur i tospråklig opplæring?”
- “Hvordan bruker morsmåls lærer litteratur på elevenes morsmål på skolebiblioteket?”

Jeg vil bruke teori om pedagogiske begrunnelser for bruk av skolebiblioteket og flerspråklig litteratur i undervisningen. Begrepet “tilpasset opplæring” er et ufravikelig prinsipp i all grunnopplæring og det kommer også ofte fram i teorier om biblioteksbruk og tospråklig opplæring. I tillegg til at det er et begrep som ofte ble nevnt av informantene mine. Av den grunn vil jeg også redegjøre for dette begrepet i oppgaven. Jeg vil analysere i lys av disse teoriene. I kapittel 3 gjør jeg rede for pedagogiske begrunnelser for bruk av flerspråklig litteratur i tospråklig opplæring. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for pedagogiske begrunnelser for bruk av skolebiblioteket som læringsarena, mens jeg i kapittel 5 presenterer mine observasjoner av litteraturbasert undervisning på minoritets elevenes morsmål på skolebiblioteket. Kapittel 6 er en sammenfatning og drøfting av funnene mine og teorien jeg har presentert.

1.2. Bakgrunn – Trollskogen skole og Multiplisitetsprosjektet

Min forskning er gjort i en by på Østlandet. Ca 17 % av befolkningen er ikke-vestlige innvandrere, der den største gruppen har tyrkisk bakgrunn. Innvandrerne er spredt rundt i hele byen, men de fleste bor i området der min forskningsskole er plassert. Trollskogen skole er en barneskole med ca. 635 elever. Skolen har en egen mottaksgruppe for elever fra 5.–7. klasse som kommer til kommunen. 77 % av elevene ved skolen har minoritetsspråklig bakgrunn og representerer til sammen 27 forskjellige land. Skolen har nesten 80 ansatte og 26 av disse har tospråklig bakgrunn.

Siden 2007 har skolen vært med på et forskningsbasert skoleutviklingsprosjekt som har som mål å utvikle samarbeidet mellom skolen og folkebiblioteket som en differensiert læringsarena for å øke kompetansen til elevene i lesing og å realisere begrepet "tilpasset opplæring". I Multiplisitetsprosjektet (*MMM-prosjektet*) undersøker forskerne blant annet hvilken rolle biblioteket har i skolens arbeid med tilpasset opplæring. Begrepet litterasitet er relevant i denne sammenheng, da en ser på hvordan en systematisk bruk av biblioteket, utvikler barnas litterasitet i form av lesing og digital kompetanse, og hvordan dette kan bidra til trivsel og tilhørighet (Becher, Piltingsrud, Muhamoud, Van der Kooij 2007). Litterasitet kan forstås som "skriftspråklig kompetanse" eller skrivekyndighet, og omfatter både lese- og skrivekyndighet. I en flerkulturell kontekst er det imidlertid store utfordringer knyttet til utvikling av litterasitet når undervisning foregår på norsk i klasserom der elever har andre morsmål enn norsk. Litterasitet inkluderer alle meningsskapende aktiviteter vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og dekker den innflytelsen skrivekyndigheten har på vår måte å tenke på (Berge 2005). Dette kommer jeg tilbake til senere i avhandlingen, der jeg problematiserer den universelle oppfatningen av litterasitet som den norske skolen i stor grad forholder seg til i dag.

De teoretiske forutsetningene for prosjektet er hentet fra pedagogiske prinsipper innenfor "Whole Language" og "New Literacy Studies" og interkulturell utdanningsteori. Jeg vil fokusere på "New Literacy Studies" i denne avhandlingen og forskningen om tospråklig. I prosjektet får elevene tilgang til å lese og arbeide med et rikt utvalg av skjønnlitteratur og faglitteratur både i klasserommet og på biblioteket for å øke leseglede. Med biblioteket menes her folkebiblioteket og skolebiblioteket. Man skal erstatte tendensen med at man kun har én lærebok i hvert fag og heve

mestringsnivået ved å gi elevene muligheten til å ”bade” i bøker i flere fag. Utgangspunktet for prosjektet var at lærere og skolebibliotekar skulle samarbeide om å sette sammen et rikt utvalg litteratur på skolens undervisningsspråk til tverrfaglig temaundervisning (Pihl 2010c). Bøkene har varierende vanskelighetsgrad i forhold til aldersgruppen, elevenes forutsetninger og temaet for undervisningen (Audunsson 2004). Elevene skal uten begrensninger selv velge hvilke bøker de vil lese. I 2010 innførte skolen litteraturbasert undervisning på de største minoritetsspråkene ved skolen: tyrkisk, urdu, albansk, tamil og arabisk, noe de fikk midler til gjennom et prosjekt i regi av Universitetet i Agder. Satsingen på litteraturbasert undervisning på skolebiblioteket var dermed svært påvirket av forskning og samarbeid mellom skoleledelse, forskere, skolebibliotekar og lærere. I denne avhandlingen studerer jeg pedagogiske begrunnelser for dette og bruk av skolebibliotekets ressurser og hvordan litteraturbasert undervisning på elevenes morsmål foregår på skolebiblioteket.

1.3. Klargjøring av begreper

1.3.1. Etniske relasjoner

Trollskogen skole består av mange forskjellige etniske grupper. Begrepet etnisitet er velkjent i den norske innvandringsdebatten, men hva det omfatter er ikke alltid like klart. Jeg vil her gi en redegjørelse av begrepet for lettere å forstå viktigheten av litteraturbasert morsmålsopplæring i skolen. Engen og Kulbrandstad refererer til Grønhaug (1979) når de skal forklare hvordan etniske forskjeller oppfattes. De hevder at mennesker ser på hverandre som medlemmer av forskjellige kulturelle kategorier og grupperinger. Disse grupperingene har ofte språklige og kulturelle fellestrekk som de bærer med seg i sosiale situasjoner. Etnisitet handler om grenser mellom grupper, men spesielt om en “subjektiv opplevelse av tilhørighet” (Engen og Kulbrandstad 2009). Forfatterne viser til en generell definisjon av etnisitet; “en følelse av gruppesamhørighet som baseres på felles kjennetegn som f.eks. språk, rase og religion” (ibid:17). Det subjektive er vektlagt som et kriterium for etnisitet, og følelsen av en felles bakgrunn kan være viktigere enn om man faktisk deler samme opprinnelse. Engen og Kulbrandstad refererer til Barth (1969) som snakker om et skille mellom innhold og grenser i etnisitetsbegrepet. Med innhold refererer man til språk, religion og territorier– kjennetegn som samtidig kan være grensemarkører for andre befolkningsgrupper (Engen og Kulbrandstad 2009). Etnisitet er dermed knyttet til kontakten med andre etniske grupper. Slik kan etnisiteten overleve selv om kulturer

er i stadig forandring og utvikling, til og med etter at språkbytte har funnet sted (ibid.) Joron Pihl (2010a), refererer også til Barth og hans beskrivelse av etniske relasjoner som et produkt av sosial organisering. Med det mener han at etnisk organisering handler om at en gruppe organiserer seg selv og sin identitet som spesiell i det den møter en annen gruppe. Kjennetegn som kan være viktig for individet i møte med andre grupper kan være språk, religion og hudfarge – eller kombinasjonen av disse. ”Etnisk organisering foregår alltid i en spesifikk historisk og kulturell kontekst, og den spesifikke konteksten har en forhistorie. Dette utgjør vesentlige forutsetninger for hvordan individer og grupper definerer sine interesser og behov i forhold til andre” (Pihl 2010a: 252).

Pihl (2010a) hevder at etnisk organisering i Norge viser seg i form av nasjonsbygging, der majoriteten ønsker å forme en ”norsk” identitet hvor det norske språket og ”en norsk nasjonal kultur” står i sentrum. På grunn av dette hevder Pihl at minoriteter og den kulturelle kompleksiteten, flerspråkligheten og flerreligiøsiteten har blitt undertrykt av majoriteten i Norge. Utgangspunktet i Barths analyse av etniske grupper er at den sosiale organiseringen søker å fremme egne gruppeinteresser, noe som i følge ham ofte innebærer at en får positive selvskrivningsprosesser, mens andretilskrivningen blir negativ. Dette viser seg ofte gjennom stereotypering og stigmatisering av minoriteter. Forutsetningen for en slik organisering er maktforhold der en elite i samfunnet har definisjonsmakt i konstruksjonen av etniske relasjoner. ”Dynamikken i forbindelse med konstruksjon av etniske relasjoner oppstår i interaksjonen mellom grupper som har ulik samfunnsmessig makt og innflytelse” (Pihl 2010a: 253).

1.3.2. Minoritet

Når jeg nå har gitt en beskrivelse av hvordan etnisitet kan forstås, er det imidlertid viktig å huske at dette er et fenomen som også inkluderer majoriteter.

Minoritetsbegrepet er derfor også nødvendig å definere i sammenheng med antall og makt (Engen og Kulbrandstad 2009). Det er naturlig å forbinde minoritetsbegrepet med et tallmessig mindretall av befolkningen. Dette er imidlertid ikke alltid tilfelle. I enkelte land har den tallmessige minoriteten makt, enten politisk, økonomisk, eller begge deler. Begrepet blir derfor ofte brukt om grupper som er underlagt andre politisk og økonomisk, selv om de er i flertall (ibid.). Minoritets- og

majoritetsbegrepet blir dermed et møte mellom to parter; en sterk og en svak der den enes kultur gjelder og den andre må underspille sin kultur. Det kan også være relevant å presisere at det i faglitteraturen ofte er et skille mellom minoriteter som har kommet til et land som innvandrere, og urbefolkninger. Man viser til dette skillet med å kalle innvandrede minoriteter for etniske minoriteter og urbefolkningen for nasjonale minoriteter (Engen og Kulbrandstad 2009). Det er mange likhetstrekk mellom de språkmessige og kulturelle utfordringene begge disse gruppene har blitt møtt med. Jeg vil imidlertid fokusere på etniske minoriteter i denne oppgaven.

Kultur og språk blir ofte lagt til grunn for å definere minoritetsbegrepet. Når det kommer til språk, kan minoritet defineres ut fra statusen og funksjonen språket har i et samfunn. En minoritet er altså en gruppe som ofte er i mindretall i et samfunn, som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen. Ofte har en også en vilje, også implisitt, til å videreutvikle eller beholde språk, kultur, religion og tradisjoner. Imidlertid er det, på samme måte som med etnisitet, individene selv som velger om de vil tilhøre minoriteten, eller om de kjenner seg mer som etniske nordmenn. Det kan altså være lite hensiktsmessig å generalisere og stereotypisere minoritetsgrupper, da det er viktig å huske at det er forskjeller mellom, og innad i dem (Engen og Kulbrandstad 2009).

2. METODE

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått fram som forsker. Hoveddelen av forskningen min var observasjon, men jeg gjorde også fire intervjuer; med rektor, skolebibliotekar og to morsmåslærere. Jeg vil her beskrive valget av forskningsdesign og forklare min tilgang til feltet. Det er også nødvendig å beskrive problemer jeg møtte på underveis og hvordan jeg forholdt meg til det. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem da jeg observerte og gjorde intervjuene mine, og gjøre rede for hvordan jeg bearbeidet denne informasjonen i form av transkribering og analyse. I tillegg vil jeg gjøre rede for reliabilitet og vurdere validiteten i avhandlingen min, før jeg til slutt avklarer hvorvidt jeg møtte på noen etiske utfordringer.

Feltarbeidet på Trollskogen skole foregikk i løpet av fem uker høsten 2010. Gjennom observasjon og intervjuer skulle jeg svare på følgende forskningsspørsmål: “Hva er skolens pedagogiske begrunnelse for bruk av skolebiblioteket og flerspråklig litteratur i tospråklig opplæring?” og “Hvordan bruker morsmåslærer litteratur på elevenes morsmål på skolebiblioteket?” Det første spørsmålet vil bli besvart gjennom intervju med rektor og skolebibliotekar, mens det andre vil bli besvart gjennom observasjon av morsmålstimene på skolebiblioteket og intervju med morsmåslærerne.

Det er viktig å ta epistemologiske og ontologiske hensyn når en driver forskning, da mennesker har forskjellige oppfatninger av hva som er kunnskap og hvordan virkeligheten er konstruert. Berger og Luckman (1991) tar dette videre og minner oss på at vi filtrerer virkeligheten utfra egne opplevelser. Vi har alle egne opplevelser og erfaringer som påvirker forskningen, både mellom de som blir forsket på og mellom forsker og forskerobjekt. I kvalitativ forskning som jeg bruker i avhandlingen, vil en gjennom samtaler, intervjuer og diskusjon med intervjuobjektene og de som blir observert, konstruere og forstå virkeligheten. Jeg søker å forstå fenomener og hendelser i en spesiell kontekst på skolebiblioteket på Trollskogen, og funnene mine er derfor vanskelige å generalisere og reprodusere (Bryman 2008).

Det er også viktig å være bevisst på at man som forsker kan ha forutinntatte meninger og forventninger når man går inn i en forskerrolle. Selv om forsker og intervjuobjekt

konstruerer kunnskap sammen, er ikke intervjuet en samtale mellom to like parter. Jeg som intervjuer tolker det som blir sagt alene. Intervjuet er en diskurs mellom to mennesker der kunnskap blir konstruert, men intervjueren har hovedrollen i produksjonen av kunnskap. For at kunnskapen skal være valid må en derfor sikre at egne fordommer er avdekket og utfordret (Kvale 2007). Ordet fordom kan være vanskelig å definere, men det kan forklares som en psykologisk ”felle” i tenkningen. Å bruke forskjellige metoder som observasjon og intervju kan i mange tilfeller avdekke egne fordommer, da det du observerer og gjør deg opp meninger om, kan forklares nærmere gjennom intervjuer. Det er naturlig å ha forventinger eller fordommer om hva en skal finne når en er ute i feltet, for eksempel forventet jeg at å lese på morsmålet vil være en fordel for minoritets elever. Ofte kommer slike forventninger av teori en har lest på feltet før, men også av egne erfaringer og personlige meninger. På dette grunnlaget vil jeg beskrive min forskning som fenomenologisk, da jeg ser på hvordan individene vurderer virkeligheten ut fra sine egne standpunkt. Innenfor epistemologi har fenomenologi som mål å forstå virkeligheten framfor å beskrive den (Bryman 2008). Forskerens forkunnskaper og erfaringer kan innenfor fenomenologi bidra til å forstå andre individers handlinger (Mahmoud 2009).

Min studie på Trollskogen er gjort samtidig som en av mine medstudenter undersøkte skolebibliotekarens arbeidsoppgaver ved samme skole (Saggar 2011). For å ikke være for stor byrde for skoleledelsen gjorde vi derfor intervjuene med rektor og skolebibliotekar i fellesskap. Det har vært positivt å arbeide ved samme skole og innenfor samme prosjekt, da vi har kunnet drøfte oss i mellom i skriveprosessen, og har kunnet samarbeide under feltarbeidet. Det ga oss også muligheten til å lese hverandres tekster og diskutere underveis. Vi skrev research proposal sammen, noe som har resultert i at noe av bakgrunnsstoffet og teorien ligner, men har resultert i to forskjellige oppgaver.

2.1.Forskningsdesign

I mitt feltarbeid har jeg brukt ”case study”-designet, da jeg har studert en konkret gruppe i en lukket setting, altså på skolebiblioteket. Jeg har hentet så omfattende informasjon som mulig fra en enhet over en kort periode under de forutsetningene jeg hadde. I følge Johannessen, Tuftes og Christoffersen (2010) er det to hovedkjennetegn ved en case study: at “oppmerksomheten rettes til den spesielle casen, og det gis en

mest mulig inngående beskrivelse av casen” (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010: 86). Jeg gjorde feltarbeidet i en kort periode i startfasen av et prosjekt, så det er viktig å ha i bakhodet at jeg ikke beskriver selve prosessen, men en periode i oppstarten av en ny epoke i bruken av skolebiblioteket. Metodene i en case study er som regel semi-strukturerte intervjuer og observasjon (ibid.), da disse metodene blir sett på som gode for å få intensive, detaljerte undersøkelser av en case (Bryman 2008) og det er det jeg har gjort. “Case Study” kan deles inn i tre hovedkategorier; deskriptive, forklarende og evaluerende. I mitt tilfelle har jeg to forskerspørsmål. Det ene kan plasseres under en forklarende og evaluerende tilnærming (Mahmoud 2009), da jeg forklarer de pedagogiske forutsetningene skolen har for bruken av skolebiblioteket i morsmålsundervisningen gjennom intervjuer med rektor og skolebibliotekar. Jeg evaluerer også, gjennom å bruke eksisterende teori, om dette fungerer i praksis. Det andre forskningsspørsmålet mitt er av en mer deskriptiv form, da jeg beskriver hvordan timene på skolebiblioteket foregikk. Jeg vil imidlertid også her evaluere med relevant teori underveis. ”En evaluerende tilnærming i utdanningsforskning har til hensikt å ta stilling til kvaliteten, nytteverdien av et program eller et opplegg” (Mahmoud 2009: 45). Som nevnt er det viktig å huske på at min forskning ble gjort i oppstarten av morsmålstimene på skolebiblioteket. Jeg vil derfor ikke finne svar på nytteverdien eller kvaliteten til prosjektet, men jeg vil se på funnene mine i lys av eksisterende teori som kan åpne for ytterligere evaluering. Jeg vil senere gi en beskrivelse av hvordan jeg gikk frem i bruken av disse metodene i en ”case study”, men først vil jeg forklare hvordan jeg skaffet meg tilgang til feltet.

2.2. Tilgang til feltet

Som en del av MMM-prosjektet jeg har presentert i innledningen, var tilgangen til feltet formalisert tidlig i arbeidet med avhandlingen. Skolen var allerede innarbeidet i samarbeidet med forskerne, og jeg fikk gjennom forskergruppen tilgang til å delta på nettverksmøter og forskermøter fra starten av. Trollskogen skole har blitt mye forsket på de siste årene, da ledelsen er opptatt av å synliggjøre det flerkulturelle aspektet ved skolen. De hadde derfor erfaring med å ta i mot studenter og forskere som ønsker å være med på deres utvikling. Jeg fikk også rikelig med informasjon om skolebiblioteket, prosjektet og skolen gjennom forskergruppen, på den måten var jeg i en fordelaktig situasjon da jeg startet mitt feltarbeid.

Målet med min forskning var i utgangspunktet å undersøke hvordan morsmålslærere

ved Trollskogen skole bruker skolebiblioteket. Det var derfor viktig for meg å ta del i aktiviteter knyttet til tiden de har på biblioteket. Før sommerferien 2010 deltok jeg på nettverksmøte med morsmåslærerne som skulle være med på prosjektet, skolebibliotekaren, en doktorgradsstudent ved Høgskolen i Oslo og en medstudent. Siden det var en del lærere der som ikke var kjent med skolebiblioteket fra før, forklarte skolebibliotekaren rutiner, la frem ønsker for hvordan litteraturen skulle brukes og planer for skolebiblioteket det neste skoleåret. Jeg og min medstudent fikk også muligheten til å introdusere oss for lærerne og forklare hva vi ønsket å få ut av vårt feltarbeid. Jeg fikk også sagt at jeg ønsket å snakke med lærerne om deres tanker rundt skolebiblioteket og morsmålsundervisning. Jeg følte at jeg fikk positiv respons fra lærerne og hadde en god dialog med skolebibliotekaren om hvordan vi i fellesskap skulle finne min plass som forsker til høsten. Hun hadde på forhånd gjort seg opp noen tanker om hvilke lærere jeg skulle følge. Siden prosjektet fortsatt var i startfasen og oversikten over neste skoleår ikke var klar på det tidspunktet, avtalte vi imidlertid å holde kontakten på e-post over sommeren, slik at vi kunne komme fram til hvem jeg skulle følge og til hvilken tid. Det samme avtalte jeg med lærerne angående intervju. Da skoleåret var i gang etter sommerferien deltok jeg på nettverksmøte igjen. Her konkretiserte de planene for skolebiblioteket, snakket om hvordan de skulle utvikle samarbeidet med folkebiblioteket og andre praktiske ting knyttet til bruken av skolebiblioteket. Jeg ble enig med skolebibliotekaren om at jeg skulle følge fire morsmåslærere, to de to første timene på mandager, og to som hadde slått sammen timene på tirsdager. Jeg snakket også med lærerne jeg skulle følge om at jeg gjerne ville ha intervjuer med dem i tillegg til å observere timene deres.

2.3.Hindringer

Andre uken etter skolestart startet jeg observasjonene mine på skolen. Første gang observerte jeg urduklassen, mens jeg neste gang fulgte tyrkiskklassen som senere skulle vise seg å bli mitt hovedfokus. Dette var fordi problemer med å få timeplanen til å gå opp for noen av de andre klassene, samt sykdom og noen misforståelser, gjorde at mange timer gikk ut i tiden jeg skulle observere. Dette var det største problemet underveis i observasjonstiden. Siden skolebibliotekaren ikke hadde noen rolle i morsmålstimene, bortsett fra nettverksmøtene, og lærerne var i en innkjøringsfase i prosjektet, visste jeg ikke alltid hvem jeg skulle forholde meg til i tilfeller da jeg kom til biblioteket og ingen møtte opp. Jeg tok det i starten som en

selvfølge at det var på grunn av sykdom, men etter at jeg sendte e-post til skolebibliotekaren fikk jeg vite at det var fordi timeplanen ikke gikk opp. Jeg fikk imidlertid vite at dette var noe de skulle rette opp i etterhvert, men da etter at mitt feltarbeid var ferdig. Det er uansett en interessant observasjon å se at et prosjekt i en oppstartfase ofte møter slike typer problemer. I tillegg til at observasjonsmengden min ble begrenset viste det seg å være vanskelig å få intervju med lærerne. Etter at jeg hadde presentert meg på det første nettverksmøtet og spurt om de var villige til å la seg intervju, sendte jeg en mail til alle morsmåslærerne omtrent midt i feltarbeidet. Jeg fikk bare svar fra en av dem og avtalte intervju med henne. Jeg sendte da mail og snakket også med skolebibliotekaren som tok direkte kontakt med morsmåslærerne og spurte på vegne av meg om de kunne tenke seg å stille på intervju. Responsen var imidlertid dårlig, og jeg tenkte på det skolebibliotekaren sa i en uformell samtale om at prosjektet er basert på frivillighet og engasjement blant lærerne, og at de antakelig hadde mye å gjøre i utgangspunktet. Etter endt observasjonsøkt i tyrkiskklassen, tok læreren kontakt og sa hun kunne la seg intervju der og da. Da elevene fortsatt var tilstede på biblioteket og tiden var begrenset ble dette intervjuet i en svært ustrukturert form. Jeg fikk for eksempel ikke mulighet til å bruke båndopptaker, og elevene avbrøt oss med jevne mellomrom under intervjuet. Hun var imidlertid svært engasjert i prosjektet og jeg fikk en del nyttig informasjon hos henne. Det andre intervjuet jeg hadde med morsmåslærer ble heller ikke som planlagt da heller ikke hun ville la seg intervju med båndopptaker, og språkproblemer bidro i tillegg til at dette ble av en noe amputert art. Empirien jeg da hadde etter endt feltarbeid ble ikke som forutsett, og jeg forandret problemstilling fra å undersøke hvordan lærerne så på bruken av skolebiblioteket og litteraturbasert undervisning i tospråklig opplæring, til å undersøke skolens pedagogiske forutsetninger for bruk av skolebiblioteket og flerspråklig litteratur i tospråklig opplæring. I tillegg til å vise hvordan morsmåslærerne bruker biblioteket gjennom observasjon.

2.4.Observasjon

Da jeg startet å forberede meg til mitt feltarbeid, skulle hoveddelen av forskningen min dreie seg om å observere hvordan morsmålstimene foregikk på skolebiblioteket. Siden jeg parallelt i feltarbeidstiden deltok på nettverksmøter med de tospråklige lærerne var det interessant for meg å se om planene og diskusjonene omkring hvordan timene skulle foregå faktisk samsvarte med praksis. Johannesen, Tufte og

Christoffersen (2010) forklarer at når forskeren er i den naturlige settingen, kan man reflektere gjennom hele forskningsprosessen, og selv bli et filter når man fortolker dataene.

Fordelene ved observasjon er å se om det de sier de skal gjøre samsvarer med det de faktisk gjør (Bryman 2009). Dette opplevde jeg tidlig i min observasjon av en av klassene, da det som ble sagt at en skulle gjøre på nettverksmøtene, ikke alltid samsvarte med det læreren gjorde i timene. Observasjon gir derfor en dypere forståelse av mening og konteksten rundt handlinger som utføres, og en kan få informasjon en tar for gitt og derfor ikke nevner i intervjuene (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010). Ved observasjon blir forskeren kjent med konteksten og det blir lettere å beskrive en situasjon til det fulle (Bryman 2008). Som nevnt varierte min rolle som observatør utfra hvilken setting jeg var i, noe jeg skal gå nærmere inn på nå. Observasjonemomentene ligger som vedlegg 2.

2.4.1. Observasjon av morsmålstimer

Den første morsmålstimen jeg observerte var i urduklassen. Her ble jeg oppfordret av læreren til å sitte sammen med dem i lesestolen, der jeg presenterte meg som forsker for klassen. Barna var nysgjerrige på mitt nærvær, og flere av dem kom bort og snakket med meg når de hadde stillelesing. De lurte på hvor jeg var fra og hva jeg gjorde, og jeg stilte uformelle spørsmål om hvordan de synes det var å være på biblioteket. De andre timene jeg observerte var jeg med tyrkiskklassen. Her var det naturlig at jeg holdt meg i bakgrunnen og forholdt meg anonym, og slik ble min rolle som observatør resten av tiden. Jeg satt i et hjørne slik at jeg hadde oversikten over både lesestolen og resten av biblioteket, og kunne på en naturlig måte følge med på alt som foregikk i timene.

Første gang jeg observerte tyrkiskklassen, var jeg overrasket over forskjellen fra urdutimen jeg hadde sett uken før, og hvor annerledes den var i forhold til hvordan de hadde sagt at de ville timene skulle foregå på nettverksmøtene. De neste gangene viste det seg imidlertid at dette ikke var representativt for hvordan en typisk morsmålstime var, og rutineene varierte fra gang til gang. I morsmålstimene var jeg altså stort sett ikke deltakende og satt i bakgrunnen og observerte, noen ganger kom imidlertid barna bort og stilte spørsmål og innimellom hjalp jeg til med utlån av bøker. Siden jeg ikke hadde intervju med noen av barna, var dette svært

betydningsfullt for meg, da jeg fikk et inntrykk av hvordan de synes det er å være på skolebiblioteket. Til sammen observerte jeg 6 timer på skolebiblioteket. En av timene var urduklassen som senere gikk ut, mens resten var tyrkiskklassen.

2.4.2. Observasjon av nettverksmøter, dugnad og Bokkafé

Fra før sommerferien fram til Bokkaféen 1. november 2010 deltok jeg også på nettverksmøter med de tospråklige lærerne og skolebibliotekar. Det var fire slike møter i denne perioden. På et av disse møtene avtalte lærerne å ha en dugnad der de skulle registrere bøker og rydde i hyllene, noe jeg meldte meg frivillig til å delta på. Dette ble en gunstig arena for uformelle samtaler med lærerne om biblioteket, litteraturen de hadde og tospråklighet. På mange av nettverksmøtene snakket de også om planlegging av Bokkafé, der foreldrene til barna ble invitert til skolebiblioteket en ettermiddag for å bli kjent med biblioteket, se på utstillingen om islamsk kunst og språk og å lese sammen med barna. Bokkaféen deltok jeg også på, og det var en interessant observasjon i hvordan foreldrene ser på litteraturbasert undervisning. Også der hadde jeg samtaler med foreldre og lærere, samt skolebibliotekar om hvordan de syntes det hadde vært å lese sammen med barna på eget morsmål. Jeg brukte båndopptaker da skolebibliotekaren snakket til foreldrene, og fikk dermed en del konkret informasjon jeg kunne bruke i analysen, i tillegg til observasjon. Bokkaféen var en arena hvor stemningen var uformell, avslappet og uhøytidelig og skolebiblioteket var pyntet med arabisk kunst, tepper og utstilte arabiske bøker. En slik visuell informasjon som appellerer til sansene kan gi tilgang til informasjon man ikke får gjennom andre metoder og er derfor interessant å ha med seg i arbeidet med forskningsresultatene (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010: 119).

Som en del av MMM-prosjektet deltok jeg også på forskermøter og prosjektgruppemøter der det ble snakket om utviklingen av prosjektet.

2.5. Intervju

Bryman skriver at “the interview is probably the most widely employed method in qualitative research” (Bryman 2008: 436). Bryman skiller mellom ustrukturerte intervjuer som er veldig lik en samtale, og semi-strukturerte intervjuer med en liste over spørsmål eller temaer en skal dekke, også kalt en intervjuguide. Begge disse formene for intervju innebærer en fleksibel prosess hvor vekten ligger på det som er

viktigst å få fatt i; “how the interviewee frames and understands issues and events” (Bryman 2008: 438). I løpet av mitt feltarbeid var jeg innom begge disse typene kvalitative intervjuer. Jeg hadde som nevnt to intervjuer med morsmåslærerne i en ustrukturert form uten båndopptaker, der jeg fikk et større innblikk i deres tanker om hvorfor de har lagt opp timene slik de har gjort. På disse intervjuene brukte jeg en intervjuguide som var utfyllende, men som ble brukt som støtte i samtalen (vedlegg 5). Jeg fikk også en forståelse av hvorfor de syns litteraturbasert undervisning er viktig for utviklingen av kulturell identitet, samarbeid med foreldrene, og hvordan de mener man kan ivareta alle elever i en flerkulturell skole. Disse to lærerne som jeg fikk intervju med, var svært kunnskapsrike og engasjerte og også som observatør var det interessant å være vitne til deres sterke engasjement rundt litteraturbasert undervisning på elevenes morsmål. Mengden informasjon ble imidlertid begrenset, men fungerte heller som oppklaringer og forklaringer på det jeg hadde observert, noe som viste seg å være til støtte for mine egne tolkninger. Bryman skriver at fordelene med kvalitative intervjuer er at de får fram holdninger og meninger (Bryman 2008), noe disse intervjuene bidro til.

Intervjuene med rektor og skolebibliotekar var semi-strukturerte, da jeg hadde en ganske konkret intervjuguide (vedlegg 3 og 4) som mest fungerte som en overordnet mal, der ”spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres”(Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010:137). Her brukte jeg båndopptaker og intervjuene var utfyllende og informative. De ble gjennomført sammen med en medstudent, de foregikk i lukkede rom, og begge informantene hadde satt av god tid til intervjuene. Disse intervjuene, i sammenheng med de noe reduserte intervjuene med morsmåslærerne påvirket at jeg forandret problemstilling fra en deskriptiv form til å se på pedagogiske forutsetninger for å bruke skolebiblioteket i morsmålsundervisningen. Jeg flyttet også fokuset fra lærernes synspunkter til skoleledelsens synspunkt. Et slikt skifte i forskningsfokus er en av fordelene ved kvalitativ forskning, da de som blir studert har muligheten til å forme fokuset i forskningen (ibid.).

2.5.1. Transkribering og analyse

Intervjuene med morsmåslærerne var som nevnt uten båndopptaker, og fungerte mer som en samtale mellom to parter. Jeg brukte derfor en del tid rett etter intervjuene på å skrive ned det vi hadde snakket om mer utfyllende. Da mengden var begrenset,

kodet jeg imidlertid ikke disse. Intervjuene med rektor og skolebibliotekar var på den andre siden svært lange og informative. Jeg brukte derfor mye tid på å transkribere disse, og fargekodet så de transkriberte intervjuene. Deretter gikk jeg gjennom teksten, identifiserte temaer og skrev disse mer utfyllende i et eget dokument. Hovedtemaene jeg identifiserte i kodingen var flerkulturell utdanning, tilpasset opplæring, tospråklighet, bruken av skolebiblioteket, samarbeid, bakgrunn, MMM-prosjektet, kvalitetssikring av utdanningen til minoritetslever og morsmålsundervisning på skolebiblioteket. Koding innebærer også at en må finne de avsnittene i intervjuene som ikke er relevante, samtidig som en må utvide og rekontekstualisere informasjonen. Dette var en utfordring som jeg jobbet mye med. Spesielt var intervjuet med rektor veldig langt og informativt, og det var til tider vanskelig å sortere ut informasjon som ikke var relevant for problemstillingen min. Ved å finne de temaene som er relevante kan en sette dataene inn i en større sammenheng. En kan reflektere over sammenhengen mellom kategoriene en lager og hva begrepet inneholder og dermed utvikle en forståelse for hva dataene handler om (Bryman 2008).

2.6. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet går ut på om forskningen er pålitelig, det vil si om datainnsamlingen og bearbeidningen av data er nøyaktig, og om arbeidsprosessen er transparent (Kvale 2007). Gjennom å bruke forskjellige metoder som intervju og observasjon kan en styrke reliabiliteten, da en kan observere om informanten handler i tråd med det hun sier at hun skal. En kan også stille spørsmål til det en har observert i intervjuer, noe som igjen kan avdekke forskerens fordommer og oppklare sosiale fenomener som ikke alltid er tydelige. I mitt tilfelle skjedde dette ofte gjennom uformelle samtaler etter endt observasjonsøkt, da jeg kunne spørre lærerne om det jeg hadde observert. Siden intervjuene ble gjort i løpet av observasjonstiden, var også disse oppklarende i forhold til det som ble observert. Det var i tillegg viktig for meg å ha en dialog med skolebibliotekaren underveis i feltarbeidet. Via mail kunne jeg stille henne spørsmål fortløpende, og hun kunne avkrefte eller bekrefte de fordommene jeg hadde. Reliabiliteten er også styrket av at informantene har lest de ferdige transkriberingene og godkjent innholdet (Bryman 2008).

Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt metoden du bruker undersøker det den skal undersøke. Altså om du får riktig informasjon fra intervju og observasjon i forhold til problemstillingen. Kvale beskriver det som “the extent to which our observations indeed reflect the phenomena or variables of interest to us” (Kvale 2007: 122). Som nevnt tidligere i dette kapitlet måtte jeg endre problemstillingen underveis i forskningen, da tilgangen til informasjon ikke kunne gi de svarene jeg opprinnelig var ute etter. Ved å skifte problemstilling ble validiteten styrket og jeg kunne lettere finne svar på forskningsspørsmålene gjennom den informasjonen jeg hadde til slutt. Sikring av validitet foregår altså gjennom hele forskningstiden, ikke bare når en skriver det endelige produktet. En må hele tiden sjekke, spørre og tolke teoretisk de funnene en har (Kvale 2007). I kvalitativ forskning er fokuset på fortolkning, sosial konstruksjon av virkeligheten, epistemologi og ontologi. Det kan derfor være vanskelig å måle validiteten med et slikt utgangspunkt siden alt er subjektivt og konstruert. Dette er en liten kvalitativ studie som har foregått over kort tid med få informanter. Derfor vil det være vanskelig å generalisere funnene mine.

2.7. Etiske utfordringer.

Bryman (2008) skriver at det er fire etiske hovedprinsipper i kvalitativ forskning. Det er om forskningen kan skade informantene, om det mangler informert samtykke, om det er invadering av privatlivet og om det er bedrag involvert. I mitt tilfelle er forskningen gjort på en skole som er åpen for forskning, og da min forskning er en del av et større forskningsprosjekt som allerede var igangsatt, var informert samtykke innhentet allerede før jeg startet mitt feltarbeid. I tillegg har alle informantene vært involvert i mediasaker knyttet til temaet i min oppgave, og er veldig opptatt av å synliggjøre skolen og prosjektet. Jeg har beskyttet informantene mine ved å anonymisere dem. Som nevnt er også forskningen gjort i skoletiden og i en etablert setting, og jeg har ikke stilt noen spørsmål av personlig karakter. Jeg mener derfor at privatlivet er beskyttet. Både rektor og skolebibliotekar har lest gjennom transkriberingene av intervjuene mine og godkjent innholdet, noe som kan sikre at informasjonen de ønsket å formidle har blitt håndtert på en god måte. Mitt feltarbeid møtte altså på relativt få etiske utfordringer. Alle informantene mine var voksne og ansatte ved skolen. Feltarbeidet ble gjort over en kort periode, der jeg hovedsakelig var ikke-deltakende observatør. Jeg fikk dermed ikke et personlig forhold til noen av

informantene, og det var derfor lettere for meg å ikke bli farget av deres meninger eller holdninger.

3. UTDANNING I EN GLOBAL OG FLERKULTURELL KONTEKST

Jeg vil her redegjøre for flerkulturell pedagogisk teori for å gi en forståelse av hvordan utfordringene med å innlemme etniske og språklige minoriteter i skolen har vært påvirket av store skifter i holdninger. Synet på elevens og samfunnets utvikling har til tider vært et skjæringspunkt i diskusjonen om flerkulturalisme. På Trollskogen legger de stor vekt på at de er en flerkulturell skole når de gir pedagogiske begrunnelser for hvorfor morsmållitteratur på skolebiblioteket er viktig, derfor ser jeg det som relevant å ha dette som et grunnlag for å forstå hvorfor de har valgt å fokusere på et bibliotek med bøker på flere språk. Det var også stort fokus på begrepet tilpasset opplæring i intervjuene rundt litteraturbasert undervisning. Jeg vil derfor redegjøre for hvordan begrepet har blitt brukt i den norske skolen før jeg foreslår hvordan en instrumentell skoleideologi kan stå i veien for å gjennomføre tilpasset opplæring i praksis. Med dette til grunn presenterer jeg andre måter å se litterasitet på enn norskopplæring i lesing og skriving ved å introdusere forskjellige syn på tospråklighet, "New Literacy Studies" og skolebiblioteket som en differensiert læringsarena.

3.1. Flerkulturell utdanning

Enhver artikkel om flerkulturell utdanning inneholder fenomenet globalisering. Migrasjon av mennesker over landegrenser, ny teknologi og økende bevissthet rundt andre kulturer blant annet på grunn av en økende mediehverdag, er ting som har påvirket både teorien og praksisen innenfor flerkulturell utdanning. Utviklingen utfordrer tanken om å utdanne elever til å være medlemmer i en enkelt nasjonalstat, da det er mer og mer vanlig at mennesker flytter fram og tilbake over landegrenser. I kombinasjon med at FN, EU og andre politiske organer setter internasjonale standarder for utdanning, går vi mot en utvikling der det er behov for å utdanne elever til å bli globale innbyggere framfor medlemmer av en nasjonalstat (Banks 2009). Castles understreker også dette:

“... The increasing ease of travel and communication resulting from globalization undermines this assumption (that children of migrants will settle permanently in the host country). As more and more people perceive themselves as members of transnational communities, and maintain economic, social, political, and cultural relationships across borders, education needs to respond

with new ways of conceptualizing citizenship and belonging” (Castles 2009: 59).

Trollskogen er en moderne, flerkulturell skole som har som mål å ivareta den språklige og kulturelle arven til elevene. Skolen er på ingen måte enestående i denne tankegangen, men en skal ikke langt tilbake i tid før dette ikke var en selvfølge i den politiske debatten eller i skolesammenheng. På 1960- og 70 tallet var vestlige, liberale land preget av ideen om assimilering framfor integrering. Bak dette ligger tanken om at innvandrere som kommer til vestlige land og vil bli fullverdige deltakere i nasjonalstaten, må gi opp sin etniske og kulturelle tilhørighet og tilpasse seg verdiene, kulturen og språket i det landet de har flyttet til. Tanken var at tradisjonelle verdier, religion og videreutvikling av morsmålet var et hinder for vekst og modernisering (Banks 2009). I følge Banks var det i 60- og 70-årene en tendens til å hevde at tradisjonelle verdier og kulturell pluralisme la vekt på grupperettigheter framfor individuelle rettigheter, og at dette var i strid med moderne samfunn der individuelle rettigheter skulle være overlagt grupperettigheter. Utover 70-tallet var det i mange vestlige land en oppfatning av at de faglige prestasjonene til innvandrere først og fremst var grunnet manglende språkutvikling. Språkundervisning og tospråklig opplæring med rekruttering av morsmålslærere ble sett på som den eneste løsningen på problemet. Da resultatoppnåelsen ikke ble tilfredsstillende for disse elevene etter flere overfladiske tiltak i læreplanen, ble behovet for større strukturelle forandringer synlig. Dermed ble flerkulturell utdanningsforskning mer opptatt av å utvide horisonten til å inkludere større variabler i skolen, slik som holdningene til lærerne, tester, språk snakket på skolen og normene og verdiene til skolen (Banks 2009). Hovedmålet til flerkulturell utdanning er å restrukturere skoler slik at alle elever tilegner seg kunnskapen, holdningene og evnene som er nødvendig for å være fullverdige deltakere i rike etniske og kulturelle samfunn, nasjoner og verdenssamfunnet. Målet er å skape kritiske og reflekterte elever i en inkluderende kultur (Banks 2009).

I den norske læreplanen fra 1987 kom det et skifte i tankene om flerkulturell utdanning. Funksjonell tospråklig ble et mål for språklige og nasjonale minoritetselever. De fikk tilbud om å få opplæring i og om deres eget språk, i tillegg til tospråklig fagopplæring og norsk som andrespråk (Engen 2009). Funksjonell språkopplæring vil si at språkopplæring i og på morsmål, i tillegg til språkopplæring i

og på norsk, skulle føre til at elevene ble tilnærmet like gode i begge språk. Læreplanen fra 1987 anerkjente at elevenes morsmål var en ressurs, både språklig og kulturelt, i tillegg til at det ble sett på som en viktig pedagogisk forutsetning skolen skulle bruke i forbindelse med fagundervisning og språkopplæring av minoritets elever (Pihl 2010b). I følge Pihl er imidlertid norsk utdanningspolitikk både kompleks og paradoksalt når det kommer til minoritets elever. Målsettingen for M87 ble ikke fulgt opp av stat og kommuner, da staten ikke bygget ut en infrastruktur i utdanningssystemet som gjorde at tospråklig undervisning i læreplanen ble mulig å realisere (ibid.). I tillegg var hovedbudskapet til læreplanen at den skulle sikre nasjonal identitet og et felles verdenssyn (Engen 2009). Man manglet imidlertid fundamentale forutsetninger som utviklingen av lærerutdanning eller lærebøker med formål å realisere tospråklig opplæring av minoritets elever (Pihl 2010b). Mange skoler manglet også kvalifiserte tospråklige lærere. På grunn av dette fikk morsmålsundervisningen berettiget kritikk. Det er stor uenighet rundt hva som skal være skolens innhold i en flerkulturell situasjon, og hvordan opplæringen skal organiseres. Forskere, politikere og ulike interesseorganisasjoner kjemper om definisjonsmakten. Pihl (2010b) bruker ordet strukturell diskriminering, for å forklare at kvalitetskravene til tospråklig undervisning ikke er på samme nivå som kravene til undervisningen i norsk som førstespråk.

Historien, språket og kulturen til innvandrere har i følge Pihl ikke hatt noen plass i skolen i praksis. I tillegg, hevder Pihl, ”har ikke majoritetskulturen vært definert i et interkulturelt perspektiv med fokus på hvordan innvandring og etnisk mangfold har bidratt til å forme det norske samfunnet” (Pihl 2010b: 52). En slik enkulturell undervisning i en skole som i stadig voksende grad blir mer og mer multikulturell, innebærer at den etniske majoritetens kultur og språk blir tilkjent en verdi og blir definert som kulturell kapital i skolen (ibid.). I Vestlige land hender det derfor at man snakker om interkulturell utdanning i stedet for flerkulturell utdanning, for å vise ønsket om at mennesker fra forskjellige kulturer skal imøtekomme hverandre på en dynamisk og kompleks måte. På samme måte som minoritetsspråket og minoritetskulturen skal lære av majoriteten, har majoritetene fordeler ved å lære av minoritetene (Banks 2009). Pihl (2010b) peker på paradokset med at staten offentlig har anerkjent at fornorskningspolitikken til samene, der de underkjente deres språk og kultur som kulturell kapital, var et feilgrep som ødela skolegangen til samiske barn i

generasjoner. Hun mener det er påtakelig at staten ikke anerkjenner at disse erfaringene også gjelder i utdanningspolitikken når det kommer til tilpasset opplæring for etniske minoriteter.

Den nasjonale læreplanen L97 fikk status som forskrift, der lærere måtte følge læreplanen juridisk. Dermed styrket staten sin kontroll over innholdet i undervisningen i større grad enn noen gang tidligere. Tospråklig opplæring av minoritets elever var ikke nevnt i L97. I 1999 kom det imidlertid et forskrift til opplæringsloven §2-8, som forpliktet kommunen til å gi elever som ikke hadde norsk som morsmål "nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og 'særskild norskopplæring' til de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen" (Pihl 2010b: 53). Språkopplæring av minoritets elever ble dermed sett på som en overgangsmodell der morsmålet til minoritets elever i seg selv ikke ble tillagt noen egenverdi. Med Kunnskapsløftet i 2006 (K06) ble assimileringstrategien fra L97 forsterket. Den formaliserte at norskopplæringen skulle foregå i klasserommet, og norskopplæring utenfor klasserommet ble bare brukt som et instrument i de tilfellene det var elever som ikke kunne følge undervisningen på lik linje med de andre (Engen 2009). K06 var dermed en videreføring av assimileringstrategien til L97, men samtidig ble det et skifte fra en nasjonal litterasitetilnærming til en ferdighetstilnærming, med argumentet om at forbedrede fundamentale ferdigheter i norsk ville løfte frem kulturell inkludering og deltakelse (Engen 2009).

3.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har lenge vært et begrep i den norske skolen, men begrepet kan være vanskelig både å forstå betydningen av, og å implementere på en tilfredsstillende måte slik at alle elevers behov blir ivaretatt. Begrepet har vært mye brukt som et politisk virkemiddel ved regjeringsskifter og reformering av skolen, og blir ofte hentet frem når inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte blir satt på den politiske agendaen (Jensen og Lillejord 2009). I den norske grunnskolen har tilpasset opplæring vært et lovfestet prinsipp siden 1975. Med tilpasning menes at alle elever skal få en opplæring som passer til deres evner og forutsetninger. Begrepet har fått enda større betydning de siste 20 årene, da antallet minoritetsspråklige elever har blitt doblet i løpet av denne tiden (ibid.). I tillegg til dette har de sosiale forskjellene og spredningen i elevprestasjoner økt. Tilpasset

opplæring har dermed blitt introdusert som et pedagogisk virkemiddel i politiske dokumenter for å møte disse forutsetningene. Det har imidlertid vært problematisk for lærere å vite hvor politikere vil med bruken av begrepet, da det ofte blir brukt på en uklar og motstridende måte, og meningsinnholdet ofte endres med regjeringsskifter (ibid.). Ved lovendringene i 1975 fikk tilpasset opplæring plass i politiske dokumenter. Målet var å legge bak seg tanken om segregering og begynne å jobbe mot et mer integrert samfunn. Skolens oppgave var å: “hjelp elevene til å godta hverandre til tross for innbyrdes forskjeller. På samme måte var det også en oppgave for skolen å hjelpe elevene til å innordne seg et fellesskap og til å bli et verdifullt medlem av en gruppe” (Jensen og Lillejord 2009: 2).

En slik integreringsprosess førte til at skoletilbudet måtte omstille seg fra segregering til pedagogisk differensiering. I de første årene der prinsippet om tilpasset opplæring ble brukt i politiske dokumenter var begrepet ullent og vanskelig å gripe tak i rent praktisk, og omtales fram til 1990 på samme måte som spesialundervisning. Etter 1990 ble ”deltakelse, fellesskap, faglig og sosialt utbytte det som sto i sentrum i skolepolitikken” (Jensen og Lillejord 2009: 12).

I følge læreplanen fra 1997 (L97) skal lokalt lærerstoff og gjennomføring av læring ta hensyn til elevenes ståsted og erfaringer. Paradoksalt nok har det imidlertid også vært fokus på at lærestoffet og progresjonen i det som blir lært, skal følge en fastsatt og lite fleksibel liste som lærerne må forholde seg til. Det har vært enighet blant mange forskere om at dette er konfliktfylt og at tilpasset opplæring aldri kan bli en realitet med så mange strenge krav for lærere (Jensen og Lillejord 2009). L97 forsøkte å “formilde” denne motsetningen ved å beskrive at elevene “skal erfare”, “skal gjøres kjent med”, i stedet for å fokusere på at “de skal kunne”. Paulo Freire (1972) snakker om dette i sin bok ”Pedagogy of the oppressed” der han skiller mellom ”problem-posing education” og ”banking concept of education”. Han refererer her til ”banking concept” som en form for “flaskepåfylling” der elevene skal lære for å bli testet, og ikke stille kritiske spørsmål eller være deltakende som felles skapere av mening i det de lærer. Som en motsetning til dette fremmer Freire en ”problem-posing education” der eleven skal være med på å konstruere kunnskap og være i dialog med læreren. Eleven skal på denne måten formes til å være deltakende og inkludert i sin egen utvikling (Freire 1972). L97 har imidlertid blitt kritisert for at den inneholder pensum og arbeidsmåter som inkluderer majoritetens

verdier og tradisjoner, mens minoritetsgrupper blir mer tilsidesatt. Dette til tross for at planen ønsker å favne alle elevene i skolen (Øzerk 2003). Debatten har vært at dette kan føre til manglende resultatoppnåelse. Kunnskapsløftet presiserer at tilpasset opplæring skal ha som mål at elevene skal prestere bedre faglig enn de gjør i dag. I Stortingsmeldingen ”Kultur for læring” står det at mangelen på tilpasset opplæring skyldes de store forskjellene i læringsutbytte mellom elever og de ”systematiske forskjellene i elevprestasjoner ut fra kjønn og sosial og etnisk bakgrunn”. Stortingsmeldingen presiserer at på skoler der disse forskjellene ikke er så store har tilpasset opplæring vært mer vellykket (St.meld. nr. 30 2003-2004).

Forholdet mellom individet og fellesskapet er et spenningsfelt i begrepet tilpasset opplæring. Da en av disse lett kan komme til å dominere er utfordringen å finne en balansegang mellom disse. Individuelle behov i sentrum kan føre til at noen elever blir skilt fra resten av klassen og kan være et hinder for et inkluderende fellesskap. Tilpasset opplæring uten dette fellesskapet kan føre til segregering og stigmatisering (Bachman og Haug 2006). Begrepet differensiert tilpasning har blitt introdusert som en tilknytning til tilpasset opplæring. Dette refererer til en opplæring som tar hensyn til elevforutsetninger og behov. Til tross for at tilpasset opplæring og differensiert opplæring bør utfylle hverandre, skal differensiert opplæring kvalitetsforbedre opplæringen på et overordnet nivå. Differensiert og tilpasset opplæring kan brukes som virkemiddel for elevens dannelse der opplæringen skal være tilpasset deres ulike forutsetninger og evner (Bachman og Haug 2006). Tilpasset opplæring er et av de få omtalte punktene som inneholder undervisningens prosesser framfor resultatene i K06. Det er derfor interessant å utvide tilpasset opplæring fra å bare inneholde opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov, til å også inkludere differensiert opplæring som vil innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, og gir alle lik mulighet til læring og resultatoppnåelse (ibid.).

3.2.1 Tilpasset opplæring i en globalisert verden

Som nevnt tidligere er skolesystemet i de fleste Vestlige land i dag preget av globalisering. Utdanning blir sett på som svært viktig i utviklingen av “kunnskapssamfunnet”, og evner spesielt innenfor naturvitenskap og teknologi blir sett på som målet for utdanning (Stromquist 2002). Vestlige ledere deler en oppfatning om at et høyt kunnskapsnivå er nødvendig for at et land skal utvikle seg. Det som blir sett på som god kunnskap er påvirket av maktforhold, det gjelder også

det som blir oversett. Dette synet kan få minoritetslever til å fornekte egne kulturer, da universelle standarder legges til grunn for hva god kunnskap og litterasitet er. Foucault mener at sammenhengen mellom makt og kunnskap er veldig synlig i globaliseringen. Da drivkraften bak globaliseringen er økonomisk, har økonomiske aktører ekstrem makt (ibid.). I følge Stromquist har globaliseringen som mål å forbedre skoler ved strengere krav, som lengre skoleår, nye læreplaner og mer testing. Hun sier at dette understreker viktigheten av tekniske ferdigheter for produksjon. Hennes argument er at en slik tankegang ikke vil oppfordre til kritisk tenkning blant elever, da disse verdiene ikke skal utfordres (Stromquist 2002). Denne tankegangen har ført til et nytt fenomen med testing av elever. Stromquist advarer mot effektene ved slik testing. Disse testene blir brukt til å evaluere skoler og fører dermed til en stor grad av konkurranse, ikke bare mellom elever, men mellom skoler, skoledistrikter, regioner, og til og med land. Alt på bakgrunn av standardiserte tester som i mange tilfeller ikke er relatert til lokale læreplaner (Stromquist 2002). Disse testene gjør ideen om instrumentalisme til en dominerende del av undervisningen. Instrumentalisme er et syn der tankene, kunnskapen, og innsikten til elevene ikke blir vurdert som et gode i seg selv, men som et instrument for å bli gode innbyggere i et samfunn. Målet er å få høye resultater, ikke å problematisere og sette spørsmålsteget til eksisterende ideer. Her kan vi relatere til Freire (1972) og hans "banking concept" igjen. Læreren gjør eleven til mottaker av informasjon, hvor målet er å pugge og repetere det som blir lært (Freire 1972). Freire hevder at det er en dikotomi mellom mennesker og verden; "a person is merely in the world, not with the world or with others; the individual is spectator, not re-creator" (Freire 1972: 56).

Jeg vil argumentere med at disse ideene hindrer mulighetene for minoritetslever til å oppnå gode resultater i lese- og skriveopplæringen, da det ikke oppfordrer til kritisk tenkning og konstruktivisme. Innenfor epistemologi og ontologi kan dette instrumentelle synet som testing fremmer, relateres til positivisme og objektivisme. Epistemologi og ontologi er begrep som søker å forklare at det finnes forskjellige måter å definere hva kunnskap er, og hvordan virkeligheten blir oppfattet. Positivisme er en retning innenfor epistemologi som hevder at kunnskap er konstant, og ikke sosialt konstruert, mens den ontologiske posisjonen objektivisme hevder at sosiale fenomener er uavhengige av sosiale aktører (Bryman 2008). I relasjon til litterasitet er det en fare å anta at en Vestlig oppfatning av hva litterasitet er skal bli sett som en

sannhet alle skal ta til seg, og at elever ikke konstruerer og tolker mening til det de leser og skriver. Ved testing blir ikke disse kvalitetene anerkjent. Tilpasset opplæring bør derfor etter min mening få et nytt mål for å ha en reell verdi. Ved å gi elevene muligheten til å konstruere mening i tilknytning til det de leser og skriver, samt innlemme deres kulturelle bakgrunn og identitet i det de lærer, vil de få en følelse av identitet i sin egen læring og en følelse av mestring. Pihl (2009a) utdyper dette og sier at problemet med tilpasset opplæring slik det foregår i dag, er at elever som ikke får utbytte av vanlig undervisning ofte får undervisning utenfor klassen i henhold til en individuell læreplan som er en forenklet versjon av den ordinære læreplanen. Pihl argumenterer for at i stedet for å ta elever ut av klassen, noe som lett kan føre til segregering og stigmatisering, bør en anerkjenne minoritetselever som deltakende i utviklingen av utdanningen sin.

“It will allow for new educational strategies and democratic developments based on the actual presence of people in society and schools with diverse religious, cultural and linguistic background. Their presence and contribution is crucial to educational development and learning, socialization and belonging for all, given the new realities of globalisation in Norway and Western Europe” (Pihl 2009a: 128).

Martincic (2009) hevder at selv om den norske skolen betegner seg som inkluderende, gir den ikke alle elever like stort utbytte av skolegangen da ikke alle får den tilpassede opplæringen de trenger (Martincic 2009). I den generelle delen av læreplanen som er videreført fra L97 til K06, står det at det er samfunnets ansvar å se til at retten til lik utdanning er reell (ibid.). I tillegg påpekes det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev, og at resultatlighet skapes gjennom at innsatsen rettes mot den enkelte elev. (Martincic 2009: 95). Martincic hevder at tospråklig opplæring kan sees i lys av disse utsagnene. Tospråklig opplæring er viktig for at elever som ikke snakker godt norsk, eller som ikke snakker norsk i det hele tatt ved skolestart, skal ha muligheten til å lære skolefagene på morsmålet samtidig som de får opplæring i norsk. Slik gjør tospråklig opplæring det mulig for elever som verken mestrer et lands språk eller kulturelle koder enda, å fortsette å lære ved å forstå det nye ut fra det de allerede vet (ibid.).

Det er imidlertid viktig å huske på at minoritetsspråklige elever ikke utgjør en ensartet gruppe. På samme måte som norske elever er forskjellige, kommer minoritetselever til skolen med ulike forutsetninger for læring, og dermed gjelder ikke individuell

tilpasning bare deres rett til tospråklig opplæring (Martincic 2009). Skolebiblioteket er en arena hvor minoritets elever kan lese bøker på sitt eget morsmål på det nivået de er i lesingen, og der de individuelle forskjellene blir anerkjent. Litteraturbasert undervisning på morsmålet kan gi elevene muligheten til å velge litteratur ut fra eget mestringsnivå og interesser. Slik kan tilpasset opplæring bli utvidet til å ikke bare dreie seg om faglige prestasjoner, men også være identitetsutviklende. Etter min mening vil disse to utfylle hverandre. En elev som føler at hun mestrer og blir anerkjent på bakgrunn av kultur og språk, vil trolig også prestere bedre faglig. Dette vil jeg komme tilbake til i empirikapittelet, der rektor ved Trollskogen forklarer hvordan de så en sammenheng mellom mestring og adferd da skolen fikk en økning i minoritets elever. En opplæring som er tilpasset i praksis bør være tilpasset hver elevs forutsetninger, interesser og bakgrunn (Martincic 2009: 95).

3.3. ”New Literacy Studies” og tospråklig opplæring

Kulturell kapital er et begrep som ble introdusert av Bordieu (1997), og beskriver hvordan kulturen, språket og kunnskapen en har med seg inn i klasserommet blir tilkjent forskjellig verdi. Majoritetskulturen blir tilskrevet en kapital av staten og utdanningssamfunnet, mens det språket og den kulturen minoritets elever besitter ikke blir vurdert som kulturell kapital i det norske samfunnet. På grunn av forskjellene i erfaringer, kultur og språk, er forståelsen av det som blir lært bort ofte forskjellig fra “målet” med undervisningen. Fra et epistemologisk perspektiv påvirker kulturell kapital skapelsen av en diskurs, da det medvirker til hvordan du tolker og uttrykker ting. I relasjon til litterasitet er det interessant å se dette i sammenheng til Suids bok *Orientalismen* (1991) der han skriver om hvordan tekster skaper en diskurs. Leserens opplevelser fra virkeligheten påvirker det de leser. Sett gjennom et epistemologisk og ontologisk perspektiv reflekterer *Orientalismen* et skille mellom “Orienten” og “Oksidenten”. I dag kan man imidlertid si at *Orientalisme* kan bli brukt som et skille mellom “Vesten” og “Resten”. Litterasitet som bare anerkjenner majoritetens kulturelle og lingvistiske bakgrunn holder på mange måter *Orientalismen* i live. Som nevnt ovenfor hevder blant andre Martincic (2009) at for å tilpasse opplæringen i en flerkulturell kontekst, bør elevenes kulturelle ressurser, altså forutsetninger, interesser, kultur, språk og bakgrunn tas i bruk i opplæringen. For å få til dette kreves det at en utvider begrepet litterasitet til å ikke å bare dreie seg om lesing og skriving, men også det elevene tar med seg i forståelsen av det de leser og skriver. Jeg vil her presentere ulike syn på litterasitet og tospråklighet for å gi en forståelse av hvorfor

morsmålsundervisning er kompleks. Dens instrumentelle verdi i form av at det er et middel for å lære seg norsk, er et mål som kan diskuteres. I tillegg vil tilgangen til litteratur på eget morsmål med kulturelle referanser være identitetsskapende.

Dagens klasserom inneholder ofte en stor variasjon av verdens befolkning. Barn kommer ikke bare fra forskjellige kulturer, med ulike livserfaringer, diskurser og verdier, men har også forskjellige morsmål. Baker (2006) bruker begrepet “bilitterasitet” i tillegg til tospråklighet for å vise dette mangfoldet i litterasitet. Å lære å lese og skrive på majoritetsspråket blir av mange sett på som assimilering i et nytt språk og en ny kultur, der en forneker sitt eget morsmål og sin opprinnelige kultur. Baker argumenterer for at for minoritets elever kan målet for litterasitet være å lese og skrive flytende i to eller flere språk (Baker 2006: 320). Han hevder imidlertid at i noen prestisjefylte tospråklige kontekster er målet for tospråklighet: “promoting a wider rationality, critical thinking, balanced and detached awareness, empathy and sensitivity to varied cultures” (Baker 2006: 320).

Baker (2006) skiller mellom akademikere som definerer basisferdigheter i evnen til å lese som litterasitet, og akademikere fra ”New Literacy Studies” som belyser viktigheten av flerkulturelle litterasiteter og “multiliteracies” blant tospråklige og flerspråklige barn.

Fordi litterasitet kan sees på som sosialt konstruert, er det ofte debattert hvilke metoder og strategier som kan brukes. Baker presenterer noen av disse metodene. Han argumenterer med at litterasitet betyr forskjellige ting både for eleven og for foreldrene med minoritetsbakgrunn. For noen foreldre handler litterasitet om “memorization, transmission of life stories revealing their heritage, values and morality” (Baker 2006: 320). Han viser til at litterasitet kan videreformidle religiøse regler og tradisjoner og moralsk oppførsel, og hvordan hjemmet spiller en viktig rolle i å lese for sine barn om deres kulturarv (Baker 2006). Baker problematiserer hvordan begrepet litterasitet kan bli brukt i sosiale kontekster, og foreslår noen forskjellige strategier for oppnåelsen av litterasitet for minoritetsspråklige elever. Han refererer til en tilnærming til litterasitet han kaller ferdighetstilnærming. Her er litterasitet sett på som å lese ordene på en side og å kunne stave og skrive grammatisk korrekte setninger. I denne tilnærmingen måles ferdigheter i standardiserte tester i lesing og skriving. Baker argumenterer med at denne tilnærmingen ikke tar hensyn til elevenes

språk og kulturelle bakgrunn og at det begrenser deres evne til å konstruere mening utfra det de leser og skriver. Dette kan relateres til funksjonell litterasitet som er ideen om å akseptere status quo, å forstå og opprettholde ens rolle i samfunnet og være en lojal innbygger.

Som en kontrast til denne tilnærmingen er den konstruktivistiske tilnærmingen til litterasitet spesielt relevant i klasserom med tospråklige og flerspråklige elever. Her blir det lagt vekt på at leserne bringer mening til teksten og at lesing og skriving på grunn av dette først og fremst er en konstruksjon og rekonstruksjon av mening. Denne tilnærmingen impliserer at tekster blir forstått på bakgrunn av; “language, culture, personal experiences and histories, personal understandings of the themes and tone of the text, and the particular social context where reading occurs” (Baker 2006: 323). Den konstruktivistiske tilnærmingen til litterasitet kan sees i relasjon til den sosiokulturelle litterasitettilnærmingen. Denne tilnærmingen ser på diskurser som inneholder mer enn lesing og skriving, men også måten vi snakker, lytter, samhandler, mener, verdsetter og føler på. Altså ting som ikke er lett å undervise i eksplisitt. Diskurser som minoritetsbarn har med seg i skolen er forskjellig fra majoriteten, og kan dermed gjøre det vanskelig for disse elevene å oppnå faglige resultater på samme nivå som majoritetselevne (Baker 2006). Her kan vi trekke linjer til Freires “problem-posing education”. Innenfor dette synet konstruerer elevene passende kulturell mening når de leser, og blir sett på som medkonstruktører av kunnskap. I motsetning til “banking concept”, søker “problem-posing” å gjøre elevene til aktive deltakere i den verden de lever i, og gi dem evnen til å kritisk vurdere det de lærer gjennom egne tolkninger (Freire 1972).

Baker refererer til slutt til en tilnærming til litterasitet som kalles kritisk litterasitet. Denne tilnærmingen har en filosofi om at “no culture has the monopoly of understanding, knowledge or wisdom” (Baker 2006: 324). Dette linkes til det postmodernistiske synet om at “there is little or no transcendent truth, no ultimate reality or wisdom outside of culture, no unalterable or fundamental qualities of women, ethnic groups or language minorities” (Baker 2006: 325). Et av hovedpoengene er at de fattiges stemmer er like viktige som stemmene til de privilegerte. Dermed kan litterasitet være et verktøy for frigjøring for språklige minoriteter. Han refererer til Freire (1970, 1973, 1985) og Macedo og Freire (1987),

som har argumentert for en form for litterasitet som; “makes oppressed communities socially and politically conscious about their subservient role and lowly status in society” (Baker 2006: 325). Baker poengterer at målet for morsmåslitterasitet er å bli bevisst på kulturell kontekst og politisk miljø, ikke bare lese- og skriveferdigheter. Hensikten er at elevene skal gi egne tolkninger til det de leser i stedet for å gjenfortelle det de leser.

3.3.1. Litterasitet som sosial praksis

Street (2000) utvikler dette synet i sin presentasjon av ”New Literacy Studies”. Han legger frem begrepet litterasitetpraksiser. Dette forbinder mønstre og hendelser rundt litterasitet til en bredere kulturell og sosial setting. Street argumenterer med behovet for et etnografisk syn på litterasitet: “We have to start talking to people, listening to them and linking their immediate experiences of reading and writing out to other things that they do well” (Street 2000: 21).

Street hevder vi må slutte å spørre mennesker om litterasitet alene, ikke engang om lesing og skriving, da det som gir mening til litterasitet “events” kan være noe utenfor det vi vanligvis definerer som litterasitet. Litterasitetpraksiser ser litterasitet som en større kulturell oppfatning av bestemte måter både å tenke på og å gjennomføre lesing og skriving på i spesifikke kulturelle kontekster (Street 2000). Litterasitet er dermed ikke en nøytral ferdighet man skal tilegne seg. Det handler om kunnskap og måten mennesker ser på lesing og skriving etter egne oppfatninger av hva kunnskap er. Street hevder at litterasitet alltid vil variere i mening og praksis, dermed er de forskjellige versjonene av litterasitet alltid ideologiske, og har grunnlag i et spesielt verdenssyn. De kan dermed bli brukt for å dominere og marginalisere andre (Street 2000).

Pihl (2010b) refererer til Barton som hevder at noen av de vanligste måtene man snakker om lese- og skrivekyndighet på, er å fokusere på problemene og manglene eller å karakterisere ”lærevansker”. Skolen kartlegger dette gjennom tester, og tiltakene i forhold til manglene i lese- og skrivekompetanse er ofte av kompensatorisk karakter (Pihl 2010b). Pihl poengterer at skolens fokus på ferdigheter og testing i lese- og skriveopplæringen ikke er noen garanti for at læring faktisk finner sted (ibid.). Testresultater som viser forbedrede resultater, kan ha negative konsekvenser

for elevers læring. Under *Kunnskapsløftet* foregår seleksjon med bakgrunn i standardiserte og normerte tester. Disse favoriserer elever med middelklassebakgrunn og er i disfavør av barn med innvandrerbakgrunn, arbeiderklassebakgrunn og fattige barn. I følge Pihl er tester basert på slike grunnlag demotiverende for læring og fører til høyere frafall blant disse elevene.

3.3.2. Litterasitet i globaliseringens tidsalder

Pihl (2009a) skriver om utfordringene utdanning møter i en globalisert verden. Hun går videre med kritikken av kravene elever med minoritetsbakgrunn møter når det kommer til testing og integrering. Pihl presenterer to analytiske forklaringer når enkelte i samfunnet ikke oppnår tilfredsstillende resultater på forventet nivå. Den første tilnærmingen vil være å gjøre en analyse på hver enkelt elev og prøve å forstå og forklare hvorfor denne eleven ikke lykkes. Dette er den vanligste tilnærmingen både i undervisning og i forskning knyttet til utdanning. Basisen til denne tilnærmingen er metodologisk individualisme, der den individuelle eleven blir definert med utdanningsmessige problemer. Dette er feil tilnærming i følge Pihl som hevder at evnen til å lære og intellektuelle evner ikke er ulikt fordelt mellom etniske grupper, og at man dermed må se forbi eller innad i etniske grupper når man søker å forklare og forstå hvorfor enkelte elever blir marginalisert. Det vil derfor være nødvendig å fokusere mer på utdanningssystemet i seg selv, og hvordan det bidrar til marginalisering (Pihl 2009a: 126). Pihl hevder at utdanning i Norge er basert på etno-nasjonalisme, og at etnisitet er et viktig fundament for kulturell konstruksjon og nasjonsbygging. Hennes funn viser at etno-nasjonalisme fører til fremmedgjøring og marginalisering av elever i skolen. Hun hevder videre at etno-nasjonalisme ikke gir elevene tilstrekkelig kunnskap og livssyn til å forberede dem på å bli innbyggere i et globalisert flerkulturelt samfunn (Pihl 2009a).

Engen (2009) assosierer litterasitet med framskritt, sivilisasjon, sosial mobilitet og økonomisk framgang. Han refererer til Bakers argument om at litterasitet på majoritetsspråket kan være en nøkkel til egenutvikling for språklige minoriteter som er relativt maktesløse og lite privilegerte i et samfunnet. I følge Engen er Bakers argument en refleksjon av antakelsen om at deltakelse er et sentralt aspekt ved integrering, og at integrering blir oppnådd bedre gjennom deltakelse. I Norge har denne tankegangen blitt anerkjent av myndighetene, og mange minoriteter deler også dette synet. Engen påpeker imidlertid farene ved litterasitetopplæring som bare skjer

på majoritetsspråket og med majoritetens kulturelle preferanser. Han hevder at det kan føre til at minoritetene “blindt” aksepterer verdiene og normene som majoritetsspråkets litteratur består av, og at dette bare fører til assimilering i samfunnet. Dermed argumenterer han med at opplæring som bare skjer på majoritetsspråket myndiggjør minoritetene i begrenset grad (Engen 2009). Engen refererer, i tråd med Pihls funn, til Bakers argument om at minoriteter må bli anerkjent kulturelt. I relasjon til litterasitetopplæring, burde målet være å hjelpe elever med å bli klar over egne sosiokulturelle kontekster og politiske ståsted. På denne måten hevder Engen at minoriteter vil få muligheten til å forandre sine egne liv og samfunn innenfor den kritiske litterasitetilnærmingen Freire introduserte. Minoritetsbarn er inkludert i dette synet uten at det forventes at de skal være like andre innbyggere. Denne tankemåten er sammenfattende med det kulturelle litterasitetargumentet. Under denne tilnærmingen er våre opplevelser, verdier og synspunkt med på å påvirke måten vi forstår det vi leser på, og det gir også mening til det vi skriver.

3.3.3. Tospråklig opplæring - Hvorfor er morsmålet viktig?

Den offisielle betegnelsen på elever med andre morsmål enn norsk og samisk er språklige minoriteter. Mesteparten av disse elevene har utenlandskfødte foreldre, men eleven selv kan være både norsk- og utenlandskfødt (Hvistendahl 2009). Dette er tilfelle med de fleste elevene på Trollskogen. De yngste elevene på skolen er som regel født i Norge, mens de høyere trinnene har et flertall som er innvandret til landet. Studier viser at effektene av morsmålsopplæring er at elever som har tokulturell og tospråklig kompetanse gir best resultater for språklige minoriteter på sikt. Dette er ikke anerkjent i den norske skolen i dag (ibid.).

2008 var FNs internasjonale språkår, og definerer språkets betydning for identitet, kommunikasjon, sosial samhandling, utdanning og utvikling. FN påpeker samtidig at språkmangfoldet minker i verden. Flere språk er i ferd med å dø ut og bare noen hundretalls språk får plass i utdanningssystemer og offentlig virksomhet (Hvistendahl 2009). Med dette som utgangspunkt søker FN å styrke flerspråklighet, både hos enkeltindivider, på samfunnsplan, lokalt og regionalt. Dette for å ivareta det kulturelle mangfoldet som blir representert av språk.

Hvistendahl viser til Kunnskapsløftets læreplan i norsk (2006), der det står om hvordan den flerspråklige situasjonen er i Norge:

“I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både på bokmål og nynorsk” (Hvistendahl 2009: 14).

Europarådets ekspertpanel beskriver det norske språksamfunnet som flerspråklig, men flerspråkligheten er i følge Europarådet viet liten oppmerksomhet, og har ikke fått full annerkjennelse enda (Council of Europe 2003-2004).

I *Mål og mening* Stortingsmelding nr. 35 (2007-2008) er fem overordnede mål for norsk språkpolitikk slått fast. I punkt 5. sies det at:

”5. Alle skal ha rett til språk, å få utvikla og tileigna seg det norske språket, bokmål og nynorsk, å få utvikla og bruka sitt eige morsmål eller førstespråk, inkludert teiknspråk, sitt eige urfolksspråk eller nasjonale minoritetsspråk, og alle skal få høve til å læra seg frammade språk.” (St. Meld. Nr. 35 2007-2008: 24)

I motsetning til stortingsmelding 35 omtaler Stortingsmelding nr. 23 flerspråklighet hos elever på en tvetydig måte;

”Minoritetsspråklige barn og unge er en ressurs med sin flerspråklighet og flerkulturalitet, men har ofte en ekstra utfordring fordi språket i barnehagen og i skolen er et annet enn hjemmespråket” (St.Meld.nr.23 2007-2008: 7).

”Å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan være et viktig bidrag til å øke kompetansen i og interessen for språk i sin alminnelighet og til å skape økt forståelse og toleranse (St.Meld.nr 23 2007-2008: 55).

Hvistendahl (2009) påpeker det påfallende ved at flerspråklighet ikke blir nevnt i sammenheng med læring i stortingsmeldingen. Hun hevder at opplæringen bør bygge på ressursene elever har med seg i klasserommet, og at en språkkompetanse som er sammensatt hos elevene kan være en ressurs hvis skolen verdsetter den og den brukes aktivt i opplæringen. I følge Hvistendahl kan mangelen på fremheving av dette i stortingsmeldingen ha noe å gjøre med at det er en restriktiv holdning til bruk av andre språk enn norsk i opplæringen for språklige minoriteter:

”Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært være et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk. Eventuelt videre opplæring i morsmål etter at elevene er blitt i stand til å følge undervisningen på norsk, er foreldrenes ansvar” (St.Meld.nr. 23 2007-2008: 53).

Overgangsmodellen for tospråklig opplæring blir også fulgt i læreplanen for morsmål der premissene for morsmålsopplæringen er at den skal være en overgangsplan som bare skal gjelde til elevene kan følge den ordinære læreplanen i norsk. Målet med morsmålsopplæringen er at elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket skal styrkes, og “derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet”. (Opplæringsloven § 2.8 1998).

Med dette liggende til grunn er det et paradoks at læreplanen i morsmål hevder:

“interkulturell forståelse og utvikling av språklig selvtillit og trygghet står sentralt i opplæringen. Dette kan bidra til utvikling av en tospråklig identitet og et sammenliknende perspektiv på norsk og morsmål. Opplæringen skal videre bidra til utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring” (Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter¹)

Språklige minoriteters morsmål mister altså en funksjon i opplæringen utover begynnernivået. Dette kan etter min mening være problematisk da skolens oppgave er å kvalifisere og inkludere barn slik at de i framtiden kan være demokratiske deltakere i samfunnet. I følge menneskerettighetene er skolen forpliktet til å formidle kulturarv, og det er en utdanningspolitisk målsetting at undervisningen skal være med på å bidra til at sosial utjevning finner sted (Pihl 2010b). I et samfunn preget av ulike kulturer er det skolens rolle å gi elevene lik mulighet til å utvikle en identitet som inneholder trekk fra både majoritets- og minoritetskulturen. I et pluralistisk samfunn bør skolen fremme tospråkighet da begge språkene er viktig for elevens identitetsutvikling. Morsmålet er viktig for elevens kontakt med familien og familiens kulturelle bakgrunn. Majoritetsspråket er viktig for at eleven skal kunne være et fullverdig medlem av samfunnet han eller hun lever i. Skolens motivasjon for å støtte morsmålsopplæring har å gjøre med elevens identitetsutvikling. Elevene bør få muligheten til å selv finne sin livsform med utgangspunkt både i den norske kulturen og foreldrenes. Sammen med sin generasjon kan de på denne måten finne fram til egne verdivalg, og skolen skal være med på å gi et grunnlag for dette (Hyltenstam,

¹ www.udir.no/grep/lareplanL/?laereplanid=432536

Brox, Engen og Hvenekilde 1996). Motivet for at skolen skal støtte utviklingen av morsmålet er knyttet til elevenes kognitive og kunnskapsmessige utvikling. Elevene trenger å få undervisning i morsmålet for at språket skal utvikles som et godt instrument for videre kunnskapstilegnelse. Hvis eleven ikke forstår majoritetsspråket godt nok, henger de etter i de fleste fag og får huller i kunnskapsnivået som vil følge dem i senere skolegang (ibid.). Å definere seg som tospråklig handler om kontekst, det handler om selvidentifisering og hvordan man blir identifisert av andre.

For at barn skal kunne innlemmes og forstå skolens verden i en ny kultur er det viktig at skolen forstår og kan bygge på barnas tidligere erfaringer og sosialiseringmønstre i hjemmet. Barn som ikke får tilfredsstillende støtte i minoritetsspråket utenfor familien, vil gå over til å bare bruke majoritetsspråket når de har nok kunnskap om dette. I tilfeller der familien ikke har samme grad av beherskelse av majoritetsspråket, vil dette i mange tilfeller være til skade for kommunikasjonen mellom foreldregenerasjonen og barna (Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde 1996). Svendsen (2009) utdyper dette og sier at de fleste forskere enes om viktigheten av at foreldrene snakker det språket de har best ferdigheter i for å kunne oppdra barna på best mulig måte. Hvis foreldrene føler seg tvunget til å bruke norsk, kan barnas norskkompetanse overgå foreldrenes, og det vil være vanskeligere for foreldrene å diskutere kompliserte og komplekse temaer som kan være sentrale for barnas opplæring i skolen. I tillegg vil det være en hindring for å videreformidle verdier og normer til barnet (ibid.).

3.3.4. Flerspråklighet som kulturell og symbolsk kapital

Svendsen påpeker at flerspråklighet i mange tilfeller blir satt i sammenheng med politiske og sosiale spenninger. Å ha et samfunn med et språklig mangfold blir ofte sett på som en trussel mot ”stabilitet, konformitet og nasjonal enhet” (Svendsen 2009: 50). I en nasjonsbyggingsprosess har denne trusselen ført til et behov for homogenisering, både språklig og kulturelt. En nasjonalromantisk tankegang om at språket utgjør nasjonens legeme er synlig i nasjonsbyggingstankegangen. Svendsen viser til et sitat av Arnulf Øverland fra 1956; ”For nasjonaliteten ligger i sproget. Og det vi kaller folkesjel eller folkekarakter ligger i sproget” (Svendsen 2009: 50). Svendsen peker også på studier før 1960 som konkluderte med at intelligensen til

tospråklige barn var mindre enn ettspråklige. Hun viser til et sitat av Otto Jespersen (1922) som illustrerer dette godt;

“It is of course, an advantage for a child to be familiar with two languages: but without doubt the advantage may be, and generally is, purchased too dear. First of all the child in question hardly learns either one of the two languages as perfectly as he would have done if he had limited himself to one. It may seem, on the surface, as if he talked just like a native, but he does not really command the fine points of the language. Has any bilingual child ever developed into a great artist in speech, a poet or orator? Secondly, the brain effort required to master two languages instead of one certainly diminishes the child's power of learning other things which might and ought to be learnt” (Svendsen 2009: 55).

Svendsen reagerer på at en slik tankegang hevder at hjernen er en ”container” der noe renner ut når noe annet fylles på. Etter 1960 har noe forskning fokusert på at tospråklige er mer intelligente enn enspråklige, mens det i dag er en generell forståelse av at tospråklige elever har enkelte positive kognitive egenskaper, men at de verken er mer eller mindre intelligente enn andre (Svendsen 2009). I tillegg viser hun til at de elevene som har høyest skolesuksess er de som har deltatt i tospråklige opplæringsprogrammer over tid. Med dette som grunnlag mener Svendsen det er positivt at mange unge i dag ser flerspråklighet som noe som gir økonomisk, kulturell og symbolsk kapital. Bordieau (1991) hevder som nevnt ovenfor at det finnes andre former for kapital enn økonomisk kapital som kan måles i materiell rikdom. Han presenterte begrepet kulturell kapital, som jeg har vist til tidligere. I tillegg snakker han om symbolsk kapital, som er akkumulert prestisje og ære basert på anerkjennelsen man får fra forskjellige grupper (Bordieau 1991). Svendsen refererer til egne studier som viser at det blir sett på som verdifullt for Oslo-ungdom å kunne flere språk og at det er en investering i framtiden. Kulturell kapital og symbolsk kapital blir i følge ungdommen sett på som noe man kan ”veksle inn” i økonomisk kapital i et framtidig arbeidsmarked (Svendsen 2009). I følge Svendsen viser hennes forskning at i Oslo-ungdommers miljø er det å besitte kunnskap om enkelte sentrale ord og fraser fra innvandrerspråk viktig symbolsk kapital. Det ligger altså prestisje i å ha kompetanse i flere språk. Flere hevder også at det er viktig å kunne visse språk fordi de identifiserer seg med dem (ibid.). Språket er i mange grupper av stor betydning for den etniske identiteten. Morsmålet og minoritetskulturen bør få rom til å utvikles når en snakker om reell integrering. Hvis dette skal være vellykket bør minoritetsspråkene være gjenstand for undervisning. Holdningene til språket er av stor betydning for identitetsbygging, motivasjon og selvtillit. I et samfunn der

majoritetsspråket gis høyere verdi enn minoritetsspråket vil barn i visse aldersgrupper være følsomme for sosial status, det kan dermed føre til at motivasjonen for å lære seg og å bruke minoritetsspråket minker. Undervisning i minoritetsspråket på skolen kan bidra til en økning i språkets status og dermed øke barnas motivasjon for å lære, bruke og beherske språket godt (Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde 1996).

Martincic peker på to forskjellige perspektiver på tospråklig opplæring. Hun mener at hvis man ser tospråklig opplæring som hensiktsmessig fordi en slik opplæring over lengre tid ser ut til å føre til maksimale faglige resultater, så ser man på tospråklig opplæring ut fra et nytteperspektiv (Martincic 2009: 97). Imidlertid kan man også begrunne morsmålsbruk i undervisningen, fra et dannelsesperspektiv. Dette inkluderer sosialisering og utvikling av selvtillit og respekt for andre og seg selv. Innenfor dette perspektivet blir den tospråklige læreren sett på som en viktig rollemodell for elever med minoritetsbakgrunn, i tillegg til en viktig faglig ressurs. Å bruke eget morsmål i undervisningen kan også ”gi status og anerkjennelse til det å kunne et språk og mestre andre kulturelle koder, og dermed bidra til en positiv identitetsutvikling hos elevene” (Martincic 2009: 91).

Engen og Kulbranstad (2009) skiller mellom en sterk og en svak modell for tospråklig opplæring. Den svake modellen kaller de overgangsmodellen, som er tospråklig opplæring i en viss periode inntil eleven har mulighet til å følge all undervisning på andrespråket. Bevaringsmodellen derimot, er den sterke formen for tospråklig opplæring, der målet er å bevare elevens morsmålskompetanse og utvikle elevens tospråklighet. Selv om internasjonale forskningsresultater viser at tospråklige programmer av god kvalitet bør strekke seg over 4 år, har Norge fokus på en overgangsmodell i tospråklig opplæring, noe som viste seg da funksjonell tospråklighet ikke ble videreført fra M87 til L97 (ibid.).

3.4. Biblioteket som en pedagogisk ressurs

Den klassiske forklaringen på hva et skolebibliotek er i norsk sammenheng er fra en NOU fra 1981:7 *Skolebibliotekstjenesten*, der skolebiblioteket er forklart som *rom, samling og funksjon*. Skolebibliotekets rom er ofte innredet slik at det er arbeidsvennlig for både enkeltpersoner og grupper. Samlingen kan inneholde bøker, aviser og andre medier, mens funksjon henviser til “det pedagogiske, kulturelle og sosiale” (Rafste 2008: 27). Rafste viser til at i L97 kommer forståelsen av skolebiblioteket som læringsarena tydelig fram;

“skolebiblioteket skal ha ein sentral plass i opplæringa og tene som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell. Det skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvanar ... Det skal fremje leseglede, stimulere til fritidslesing og fagleg fordjupning, og vere ein stad der elevane aktivt kan lære å søkje informasjon gjennom ulike kjelder” (Rafste 2008: 25).

I Kunnskapsløftet vektlegges betydningen av høy lesekompetanse, utviklingen av demokratisk sinnelag, kreativ og kritisk tenkning og utfordringer man blir stilt ovenfor i informasjonssamfunnet. Begrepet informasjonskompetanse er imidlertid brukt i liten grad, og skolebibliotek er svært lite omtalt i planen. I følge Rafste (2008) signaliserer planen likevel betydningen av informasjonssøking og bruk av skolebibliotek som læringsarena. Dette begrunner hun med at det står at elevene skal læres opp til ”å arbeide selvstendig med lærestoff, i samarbeid med medelever, og ta i bruk undersøkende arbeidsmåter hvor det nettopp fokuseres på å søke, vurdere og bruke informasjon” (Rafste 2008: 11).

Den mest tradisjonelle arenaen for læring i skolen har vært klasserommet, det har derfor ikke vært vanlig, hverken for skolebibliotekarere eller lærere, å omtale skolebiblioteket som læringsarena (Rafste 2008). På mange skoler er skolebiblioteket en ressurs som ikke blir brukt, og får liten prioritet i fordelingen av ressurser. Som en konsekvens har mange av skolebibliotekene rundt om i landet vært preget av tomme hyller, begrenset åpningstid og mangel på kvalifisert personell (Eri 2010). Grunnen til dette kan være at skolebiblioteket ikke blir sett på som et sted der litterasitetopplæringen kan møte det mangfoldet vi har i den norske skolen i dag. I tillegg er det sjelden at en skolebibliotekar blir ansatt i full jobb og får muligheten til å utvikle den kompetansen hun/han trenger for å være bokagent for skolen (Eri 2010). Det styrende læremiddelet er som oftest læreboka. Skolebiblioteket har derfor ikke blitt sett på som et sted å lære (Rafste 2008).

Rafste viser til forskjellige læringsteorier for å forklare hvorfor skolebiblioteket kan ha betydning i elevers læring. Behaviorister er opptatt av det som kan observeres, hvordan elever oppfører seg, ikke hvordan de tenker eller føler. Elevene ble altså ikke oppfordret til kritisk tenkning, men vurdert som tomme kar som lærere kan fylle med det de ønsker (Rafste 2008). I motsetning til denne teorien ser kognitiv teori på kunnskap som noe kvalitativt, der forståelse og mening blir utviklet i rasjoner. I følge Rafste står sosiokulturell teori sterkt i Norge og er den som har påvirket den pedagogiske praksisen de siste 20 årene. Denne teorien hevder at læring skjer ved at

en tar i bruk “*redskaper* eller *artefakter* som er utviklet i den kulturen vi lever i” (Rafste 2008: 18). Det viktigste redskapet i denne teorien er språket, som siden det ikke er nøytralt, kan mediere forskjellige syn på verden. Også her er det et konstruktivistisk syn på kunnskap. Hovedbudskapet i disse teoriene er hvorvidt kunnskap konstrueres i interaksjon mellom elev og tekst, eller om det overføres fra lærer til elev. Dette vil i følge Rafste påvirke hvordan biblioteket sees på som læringsarena. “Kunnskap er fakta som læreren eier, og kan overføre som informasjon til eleven” (Rafste 2008: 21). Rafste poengterer imidlertid at undervisningen i dag har større grad av dialog mellom lærer og elev der innspill og spørsmål er oppmuntret.

Biblioteket er i følge Rafste et porøst rom der en får en fleksibilitet klasserommet ikke har, da det er et rom som kan tilpasses forskjellige aktiviteter. Rommet er forskjellig utfra hvem som bruker det og hvordan det brukes. Eleven får sjansen til å “utvikle læring i dialog og samspill med jevnaldrende eller med tekster i formelle og uformelle situasjoner” (Rafste 2008: 27). Rafste mener biblioteket er et rom som inspirerer til å kommunisere med andre ved å bruke språket. Skolebiblioteket er et rom der elevene vil finne bøker og andre medier som både går i bredden og i dybden, og på den måten får en elev forskjellige innblikk i samme tema, som noen ganger kan være motsetningsfylt. Slik vil det være lettere for eleven å konstruere mening av gitte temaer uten at læreren har monopol på hvilken vinkling eleven skal lære ut fra. I tillegg vil skolebibliotekets variasjon av innhold og vanskelighetsgrad gjøre det lettere å finne tekster som passer til elevens forutsetninger og interesser. Biblioteket er en differensiert læringsarena, og siden det er åpent for alle og basert på frivillig bruk, er det et såkalt lavterskeltilbud (Audunsson 2004). Dermed skiller biblioteket seg fra skolen og dens kontroll- og mestringskrav. Gjennom å kombinere disse læringsarenaene vil elevene kunne finne mer glede ved lesing, og mulighetene er større for at en bredere elevgruppe vil kunne finne litteratur å kjenne seg igjen i.

I følge ”Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæringar” (2007) er skolebibliotekets pedagogiske rolle spesielt viktig de første skoleårene når det kommer til leseutvikling og litteratur.

Skolebibliotekarenes kunnskap om tilbudet på skolebiblioteket og om innholdet i bøkene er verdifull for å skape interesse for meningsfulle tekster for elevene.

Rapporten viser at det pedagogiske arbeidet til skolebibliotekaren går ut på å bygge

opp et tilpasset utvalg på biblioteket som er i tråd med enkeltelevers behov og tilpasset ulike grupper. I tillegg er en av skolebibliotekarens viktigste oppgaver å vekke leselysten hos barna. Dette kan bli gjort gjennom å snakke om bøker, gi barna muligheten til å velge tekster selv eller å ha prosjektbasert arbeid på skolebiblioteket (Barstad, Audunson, Hjortsæter, Østlie 2007). En god lesepedagogikk er å jobbe med relasjonen mellom leseren og teksten, å skape rom for samtale med elever og elever imellom om mening og innhold i det de leser. Pihl (2010b) viser til at studier dokumenterer svært gode resultater av litteraturbasert undervisning på skolens undervisningspråk i flerspråklige klasser. Litteraturbasert undervisning har som mål å gi elevene tilgang til et stort utvalg bøker i klasserommet – både skjønnlitterære og faglitterære. I møte med denne litteraturen blir barnas følelsesmessige og intellektuelle potensial møtt (Pihl 2010b).

4. PEDAGOGISKE BEGRUNNELSER FOR BRUK AV FLERSPRÅKLIG LITTERATUR PÅ SKOLEBIBLIOTEKET

I dette kapittelet vil jeg presentere feltarbeidet mitt fra Trollskogen skole i oppstarten av bruken av flerspråklig litteratur på skolebiblioteket i morsmålstimene. Jeg vil i tråd med det første forskningsspørsmålet mitt starte med å forklare hvordan rektor, skolebibliotekar og morsmållærere gjennom intervjuer begrunner pedagogisk hvorfor de ser på bruken av skolebiblioteket som viktig. Rektor la stor vekt på at de var en flerkulturell skole da han skulle begrunne morsmållitteratur på skolebiblioteket. Jeg vil derfor starte med å beskrive hvordan skolens store andel minoritets elever har påvirket skolens syn på hvordan minoriteter skal inkluderes i skolen. Videre vil jeg presentere hvorfor skolen mener skolebiblioteket er en pedagogisk ressurs i en flerkulturell skole. Tilpasset opplæring var sentralt i intervjuene da jeg spurte om begrunnelser for å bruke litteratur på elevens morsmål i den tospråklige opplæringen. Jeg vil derfor fortsette med å beskrive hvordan informantene mener begrepet er relevant som en pedagogisk forutsetning for bruken av skolebiblioteket. Skolens syn på tospråklighet er relevant i forhold til hvordan de begrunner satsningen på morsmållitteratur på skolebiblioteket. Jeg vil derfor presentere rektor, skolebibliotekar og morsmållærers syn på hvorfor morsmålundervisning og tospråklig fagopplæring i seg selv er viktig. Underveis vil jeg reflektere ved å bruke relevant teori. Det første forskningsspørsmålet er hovedsakelig basert på intervjuer med rektor og skolebibliotekar, men som forsker er det naturlig at begrunnelsene de gir blir farget av det jeg observerte under feltarbeidet.

4.1. Trollskogen – en flerkulturell skole

“Hvis du så en hage hvor alle plantene hadde samme form, farge og duft, ville du ikke synes den var vakker i det hele tatt, men snarere ensformig og kjedelig. Den hagen som behager øyet og gleder hjertet, er den hagen der blomster av en hver sjattering, form og duft gror side om side, og den muntre fargekontrast er det som skaper ynde og skjønnhet. Likedan er det med trærne. En frukthave full av frukttrær er en fryd; det er også et jordstykke beplantet med mange busker. Det er også nettopp mangfoldigheten og avvekslingen som utgjør frukthagens sjarm; hver blomst, hvert tre, hver frukt, ved siden av å være vakker i seg selv, framhever på grunn av kontrasten de andres egenskaper, og lar hver enkelt særlige skjønnhet tre tydeligere fram.” (Abdu’l-Bahàs Visdom 1974:28)

Filosofien til Trollskogen skole er: ”Normen er ulikhet”. Rektor utdyper i intervjuet at de arbeider med å verdsette ulikheter i form av hudfarge, språk, etnisitet, religion og interesser. De arbeider aktivt med å anerkjenne ulikhetene de har i mangfoldet blant elevene, og jobber med respekt og toleranse. Å løfte fram denne ulikheten skaper i følge rektor grunnsteinen i toleransen. Samtidig understreker han at religion, utseende og etnisitet ikke er det man skal fokusere mest på. Fordi mange av elevene har vokst opp med to kulturer, kan det å plassere dem i en etnisk gruppe være risikofylt. Det er ikke alltid en gruppe elevene ønsker å identifisere seg med. Rektor snakker derfor om en interduell ulikhet som ikke blir gruppebasert, der man verdsetter styrkene til hver enkelt elev.

Rektor kunne fortelle om hvordan skolen utviklet seg til å bli en flerkulturell skole. På midten av 80-tallet økte andelen minoritetsbarn på skolen i høyt tempo, helt til de norske elevene kom i en minoritetssituasjon mens minoritetene utgjorde majoriteten på skolen. Rektor fortalte at ledelsen reagerte på utviklingen med usikkerhet rundt hvordan de skulle angripe situasjonen i begynnelsen. De visste ikke om assimilering eller synliggjøring av de kulturelle forskjellene var den rette strategien. I følge rektor kom de imidlertid tidlig fram til at den beste måten å møte en slik utvikling på, var å anerkjenne at de er en flerkulturell skole. Skolens ideologi ble at man bare kunne håndtere globale utfordringer ved at mennesker samhandler på tvers av religiøse, språklige, etniske og kulturelle grenser. Han argumenterte med at barna de utdanner bør bli utdannet i en flerkulturell kontekst. De skal ut i en globalisert verden når de blir voksne, og da står skolen for at de skal gi elevene et sett med kunnskaper, holdninger og erfaringer som skal kvalifisere dem til å bli borgere i et flerkulturelt samfunn. Synliggjøring av språklig og kulturell ulikhet ble dermed en viktig strategi for skolen, noe de brukte media til. Som nevnt innledningsvis anerkjenner rektor at det kan være et minefelt å være rektor på en flerkulturell skole, da det kan føre til en stigmatisering og gruppering som elevene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Det første som møter deg når du kommer inn i skolegården på Trollskogen er en stor vegg som rommer flaggene til alle landene som er representert på skolen. Rektor fortalte at denne veggen har som hensikt å være barnas første møte med skolen. Den skal gi elevene en følelse av tilhørighet og anerkjennelse av at elevenes eller foreldrenes opprinnelsesland, språk og kultur er viktig for skolen og for de andre elevene som går her. Den skal skape glede og identitet. Poenget med flaggveggen skulle være et

førstemøte med skolen; ”the first ten seconds får du aldri igjen. Der er mitt flagg, dette er kanskje et sted der jeg, med min bakgrunn, hører til” (24.09.10).

Det har imidlertid vært flere episoder der elever og foreldre har ønsket at de skulle ta ned deres flagg fordi dette var et land de ikke lenger ønsket å identifisere seg med, eller at skolen ikke ville henge opp et flagg som representerer regimer som står for drap og tortur. Et eksempel på dette er Vietnam. Rektor mente at de ikke kunne male det nordvietnamesiske flagget fordi det var et regime sørvietnameserne hadde flyktet fra. Vietnameserne på skolen ble rasende og gikk blant annet til media fordi deres flagg ikke var malt på veggen. Slike avgjørelser er vanskelige å ta, og kan være krenkende og sårende for elever som ikke ser flagget som et politisk symbol, men som et minne om hvor de kommer fra og et tegn på deres identitet. Dette viser at det eksisterer motstridende interesser når man skal ivareta kulturelt mangfold og hvor vanskelig det er å vite hvem som skal sette grensene for hvordan inkludering skal foregå. Min medstudent, som også skriver masteroppgave fra Trollskogen, er norsk, men har indiske foreldre. Hun fortalte under intervjuet med rektor om hvor sterkt det var for henne å se det indiske og det norske flagget vaie side om side under en flaggborg de hadde hatt på skolen for noen år siden. For henne var det første gang hun hadde sett flaggene sammen, og uttrykte at hun hadde tenkt ”dette er meg, de har skjønt det”. Da rektor fikk høre dette ble han veldig rørt, og sa at det var akkurat det som var hensikten med flaggveggen. Slike symbolmarkeringer kan være av stor verdi for barn som sliter med å finne identiteten sin i Norge når skolen og hjemmet står for forskjellige kulturer. Det er i tillegg viktig for majoritetselevne at de føler at de er *en del av* dette mangfoldet, og at også de opplever at de blir en del av et internasjonalt miljø og lærer å samhandle på tvers av etniske grenser.

Rektor understreker at det er viktig for skolen å være en motvekt til de som hevder at nasjonalfølelsen blir svekket av å ha fokus på at det er en flerkulturell skole. I følge rektor må en lære elever å se det positive i begge kulturer. Han mener elevene blir styrket når de kommer ut i arbeidslivet hvis de har en tokulturell bakgrunn og kjennskap til sitt eget morsmål. Han fortalte om en tidligere elev som hadde blitt headhuntet til en lederstilling på et internasjonalt kontor i Vietnam på grunn av sin vestlige utdanning kombinert med at hun kunne sitt eget morsmål flytende. Derfor mener rektor det er en styrke å ivareta begge kulturer og begge språk, og fastholder blant annet at morsmålsundervisningen bør følge eleven gjennom hele skolegangen,

ikke bare til 4. klasse slik det er i dag. Dette vil jeg komme tilbake til senere i avhandlingen når jeg forklarer de pedagogiske begrunnelsene for tospråklig opplæring.

4.1.1. Teoretiske begrunnelser for flerkulturell utdanning

”Barn er ikke tegnebøker. Du kan ikke fargelegge dem med yndlingsfargene dine”. (Hosseini 2006: 28)

Flerkulturell utdanning er en tilnærming til skolereform som søker å gi lik utdanning til elever fra forskjellige etniske, kulturelle, sosioøkonomiske, religiøse og språklige grupper. Målet er å fremme demokrati og sosial rettferdighet og at alle skal ha like muligheter for læring (Banks 2009: 13). I de fleste nasjonalstater er det skolen som gjenspeiler skillene i samfunnet. Dette viser seg gjennom læreplaner, lærebøker, holdningene og forventningene til læreren, forholdet mellom lærer og elev, språk og dialekter som blir snakket og den generelle skolekulturen (Banks 2009).

Hauge skiller mellom den problemorienterte og den ressursorienterte skolen. Hun viser til at skolens oppgave er å gi alle elever en identitetsbekreftelse og en perspektivutvidelse (Hauge 2007, Rektor 2010). Med identitetsbekreftelse mener Hauge at alle skal kjenne seg igjen og at deres kunnskap og erfaringer skal være viktig i undervisningen. På en skole som er ressursorientert er det en forståelse av at eleven vil lære seg norsk hvis det er muligheter for god norskopplæring, samtidig som de kan samhandle med majoritetsspråklige barn. Hvis det er et inkluderende miljø i elevgruppen og eleven føler at de erfaringene og den kunnskapen de har med seg i skolen blir anerkjent, oppstår det et behov hos eleven for å lære seg norsk. Hauge kaller dette for integrativ motivasjon (Hauge 2007). På ressursorienterte skoler blir elevenes ressurser hovedfokus, ikke dens mangler. Det er tydelig at Trollskogen ønsker å være en ressursorientert skole, da de ser på det som viktig å løfte frem og verdsette ulikhetene de har blant elevene og er ikke redd for at dette vil utfordre nasjonalfølelsen. Språklig og kulturell bakgrunn blir sett på som en ressurs som er til nytte for hele elevgruppen ved skolen.

Som en kontrast vil problemorienterte skoler underkommunisere det flerspråklige og det flerkulturelle mangfoldet. Mangfoldet som eksisterer på en skole i språk og perspektiver blir sett på som uheldig og forstyrrende for harmonien i et homogent klasserom, og det blir ikke brukt til å utvide elevenes perspektiver.

På ressursorienterte, felleskulturelle skoler blir det flerkulturelle integrert i hverdagen, og minoriteters synspunkter og internasjonalisering er gjennomgående i behandlinger av alle temaer (Hauge 2007). Mangfoldet i skolen utnyttes slik at det beriker fellesskapet. På slike skoler går man inn for å bygge et fellesskap basert på annerledeshet og forskjeller som gir rom for språklig og kulturell refleksjon. Betydningen av mestring blir sett på som viktig for inkludering av mangfoldet, i motsetning til problemorienterte skoler der assimilering og annerledeshet skal isoleres i håp om at den vil forsvinne. På ressursorienterte, felleskulturelle skoler brukes også skolens egne ressurser og de ordinære ressursene i tilpasset opplæring for minoritets elever for å berike fellesskapet, ved for eksempel å tilsette tospråklige lærere. I tillegg peker Hauge på at det er viktig for den felleskulturelle skolen å rette tiltak også mot de majoritetsspråklige elevene slik at også de får muligheten til å reflektere over tospråklighet, verdisyn, etnisitet og religion. Dette kan skje gjennom at elevene får delta på aktiviteter som gir dem kompetanse til å delta i et flerkulturelt samfunn, og gjør dem oppmerksomme på at de lever i et fellesskap med språklig og kulturell variasjon (Hauge 2007). På Trollskogen er det mange eksempler på at mangfoldet blant elevene ikke skal isoleres til morsmålsundervisning. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i avhandlingen da jeg beskriver hvordan utstillingen "Den magiske kappen" har som mål at alle elevene skal lære om arabisk kultur og islam.

Hauge viser til problemene som kan oppstå når majoritetsspråklige elever ikke får muligheten til å delta i et mangfoldig fellesskap språklig og kulturelt (Hauge 2007). Hun hever at hvis det flerkulturelle perspektivet bare tas vare på utenfor fellesskapet, mister majoritets elevene muligheten til å få handlingskompetanse i det flerkulturelle samfunnet vi lever i.

Hauge poengterer at det er viktig for ressursorienterte skoler at tospråklige lærere har muligheten til å tilføre elevene elementer fra de barnas kulturer som er annerledes enn den norske (Hauge 2007). Her kan skolebiblioteket spille en stor rolle, da det er et rom der det kulturelle mangfoldet kan komme fram i form av litteratur på morsmål og med kulturelle referanser. Banks beskriver en myndiggjørende skole som en skole der skolekulturen restruktureres slik at elevene fra forskjellige kulturer opplever likeverd. Dette krever at man skaper kvalitativt forskjellige forhold mellom ulike grupper på skolen basert på gjensidig respekt. Kulturelle forskjeller blir anerkjent i tiltakene

skolen gjør, for eksempel innenfor aktiviteter, sportsarrangementer og innholdet i undervisningen (Banks 2009). Trollskogen jobber hele tiden mot slike tiltak, blant annet ved å feire morsmålets dag, gjennom utstillingen «Den magiske kappen» som jeg vil presentere nærmere, og gjennom tilgangen til litteratur på morsmål.

4.2. Veien mot et flerkulturelt skolebibliotek

Skolebiblioteket på Trollskogen har tidligere hatt en lærer med ansvar for biblioteket. Hun hadde 5 timer i uken til arbeidet og i tillegg en assistent som hadde en time per dag til rydding i biblioteket. Høsten 2010 ble imidlertid en lærer tilsatt i 100 % stilling som skolebibliotekar. Hun samarbeider med morsmåls lærere og andre lærere om å bruke biblioteket i undervisningen. Dette skjedde på grunn av en pedagogisk vurdering fra skolens side om at skolebiblioteket er viktig i seg selv. Bruk av skolebibliotekets ressurser er forutsetningen for utviklingen av litterasitet. Det er et rom der tilpasset opplæring kan gjennomføres og der mangfold og anerkjennelse står i sentrum. MMM-prosjektet var pådriver for satsningen på et bemannet skolebibliotek med større ressurser til innkjøp av bøker.

Morsmåls lærerne skal ha en time i uka på biblioteket der de skal lese for elevene og elevene kan lese selv på sitt eget morsmål. Hensikten er at elevene skal få tilgang til både morsmåls språket og kulturen i eget eller foreldrenes opprinnelsesland gjennom tilgangen til et variert utvalg av litteratur. Alle elever ved skolen får lånekort og opplæring i bruk av skolebiblioteket fra 1. klasse. Skolebiblioteket har fagbøker, skjønnlitteratur, billedbøker, letlestbøker, oppslagsverk og fagbøker for lærere. Elevene er på skolebiblioteket fra en gang per uke til en gang hver 14. dag og låner bøker ut fra temaer de jobber med i klassen eller bøker til fritidslesing (Saggar 2011). Bydelen har også sitt eget folkebibliotek i gangavstand fra skolen som de ønsker å øke samarbeidet med slik at elevene skal kunne låne litteratur også når de ikke er på skolen. Mange klasser besøker nå folkebiblioteket ca. en gang i måneden. Skolen satser også stort på elevmedvirkning på skolebiblioteket, gjennom å ha elevbibliotekarer som hjelper skolebibliotekaren med å registrere bøker, låne ut bøker og rydde i hyllene. Skolebibliotekaren har fått inn over 100 søknader fra elever til denne stillingen, noe som tyder på at biblioteket er forbundet med noe positivt og spennende for elevene. I tillegg er det viktig for skolebibliotekaren at lærerne blir kjent med biblioteket og kjenner til grunnstammen av bøker de har der. På den måten vil alle få et «eierforhold» til biblioteket.

Skolebibliotekaren på Trollskogen skole forteller at før de startet med morsmålstimer på skolebiblioteket, våren 2010, hadde biblioteket fått en del bøker på andre språk fra Deichmanske- og det flerspråklige bibliotek. Disse bøkene ble imidlertid ikke brukt i noen særlig grad, og sto gjemt bort nederst på en hylle. Etter at hun fikk jobb som skolebibliotekar i 100 % stilling, ble hun kjent med det flerspråklige biblioteket på Deichmanske og ideen om at det skulle være flere bøker på morsmål begynte å vokse fram. Dette fordi det var en felles tanke på skolen om at det var en ressurs å kunne lese på morsmålet. Gjennom et prosjekt skolen var med på i fjor gjennom Universitetet i Agder, fikk de penger til å kjøpe inn flere bøker på morsmål og fem morsmålslærere ble med på å danne et nettverk for å kjøpe inn bøker på urdu, albansk, tamil, tyrkisk og arabisk. Nå er målet til skolebibliotekaren å samarbeide med disse morsmålslærerne for å jobbe fram en grunnstamme på flere språk på biblioteket. I tillegg har disse morsmålslærerne en time i uken tilgjengelig på skolebiblioteket der de har morsmålstimer for tredjeklassene. Skolebibliotekaren forklarte at grunnen til at de har disse timene for tredjeklasse er at de er på et nivå i lesingen der de fleste kan lese selvstendig, men samtidig er i stor utvikling. Gjennom å gjøre biblioteket kjent for denne aldersgruppen, håper de at de ville tilegne seg nok kunnskap om bokstammen til at de vil kunne bruke litteraturen selvstendig resten av skoletiden. For skolen har det vært viktig at biblioteket skal være en positiv plass å være for elevene. De har derfor brukt mye tid og penger på å pusse opp og gjøre det til et porøst rom der elevene kan utfolde seg friere enn i klasserommet. På denne måten ønsker skolen å bidra til at elevene får tilgang til å utvikle sitt eget morsmål lenger enn til 4. klasse, i tråd med rektors tidlige argumentasjon om å utvikle eget morsmål fullt ut. Noe han mener er en verdi i seg selv og burde prioriteres i læreplanen for grunnskolen.

Rektor beskriver hvorfor han har troen på skolebiblioteket som læringsarena for minoritetsspråklige elever med at målet med alt skolen gjør er å gi alle elevene størst mulig læringsutbytte. MMM-prosjektet har breddetilnærming til hvordan en best skal tilegne seg kunnskap, i følge rektor. Troen på at elevene gjennom litteratur, både skjønnlitteratur og faglitteratur, skal kunne tilegne seg så mye kunnskap at når eleven møter ny kunnskap har de så mange assosiasjoner å knytte den til at læringen blir lettere for dem;

“hvis du skal bygge en snømann, så lager du den første snøballen. Så må du begynne å rulle, og du må rulle veldig mye for å få den til å bli litt større, men når den begynner å bli stor, så holder det med en omdreining så er den kjempestor, og enda en runde så er den enda mye større. Det er litt sånn jeg tenker læringa skjer”.

Gjennom å bruke litteratur på morsmålet mener rektor at elevene får en “identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse”. Begrepet har han hentet fra An-Margrit Hauge, som jeg har referert til tidligere. Han mener at dette både gjelder for elevene som får låne litteratur på eget morsmål, men også for foreldrene deres, da forbindelsen mellom skole og hjem styrkes gjennom dette.

4.2.1. Skolebiblioteket som et sted for mangfold

På Trollskogen har de sett det som betydningsfullt at biblioteket skal være et sted som viser det kulturelle mangfoldet vi lever i. Skolebibliotekaren så det som en av sine største oppgaver å løfte fram og utvikle litteraturen i hyllene da hun startet i sin stilling, slik at utvalget ble representativt for den mangfoldige elevgruppen de har på skolen. I tillegg ser man det kulturelle mangfoldet i selve rommet. Skolebibliotekaren viser til hvordan hun har forsøkt å bruke ulike aktiviteter for å inkludere alle elevers kulturelle og språklige bakgrunn. Først og fremst gjennom å gi minoritetsspråklige barn tilgang til litteratur på eget morsmål, men også gjennom mer konkrete aktiviteter. Høsten 2010 hadde de en utstilling på skolebiblioteket de kalte “Den magiske kappen”. Her var fokuset på islamsk kunst, kultur, arkitektur og litteratur, i tillegg til språk. Hun forteller at de også skal lære elevene å skrive sitt eget navn på arabisk og henge dette dekorativt på veggene slik at hver elev på denne måten får satt sitt spor på skolebiblioteket. Dette skal være en del av en hovedperiode på skolebiblioteket dette skoleåret der fokuset er litteratur på flere språk – noe de skal innlemme i mange av fagene på skolen. I mat og helse skal de lage mat inspirert av arabiske land, arbeide med arabisk mosaikk i kunst og håndverk, og lese bøker knyttet til arabisk kultur. I følge skolebibliotekaren er målet med denne typen fokus å se på det positive ved andre kulturer. Skolen anerkjenner også at de er en flerkulturell skole ved å feire morsmålets dag og arrangerer Bokkafé med foreldrene til minoritetselevne. Skolebibliotekaren anser seg selv som viktig i skolehverdagen til minoritetselevne, hun oppmuntrer dem til å lese bøker og sier tydelig at man lærer av å lese. For henne er det viktig å formidle til elevene at de lærer masse fra bøker, ikke bare fra læreren. Hun oppfordrer elevene til ikke alltid å høre på hva voksne

sier, men å lese selv for å lære. Den viktigste meldingen hun har til barna er; les mer for å lære og forstå! Lesing er grunnleggende i all kunnskap.

Skolebibliotekaren påpeker at det er viktig å huske at tospråklige barn ikke er en gruppe med like leseferdigheter bare fordi de er tospråklige, også de har en uendelig stor variasjon i leseferdighetene sine, både på norsk og på morsmål. Hennes jobb i forhold til utfordringen med at en del tospråklige barn har et mindre utviklet ordforråd, er å legge til rette for at skolebiblioteket har bøker med varierende vanskelighetsgrad på flere språk. Det er også viktig for henne å oppfordre til å lese på flere språk da hun mener at det å kunne lese godt på ett språk hjelper deg i leseutviklingen på norsk også. Det å utvikle et språk hindrer ikke en annen språkutvikling. Grunnen til at tredjeklasse er satsningsområde her er at de har kommet så langt i leseutviklingen sin at de som oftest mestrer det lesetekniske, både på norsk og på morsmål. Gjennom å bli veiledet og bli kjent med skolebiblioteket dette året, er det meningen at de skal ha tilegnet seg ferdigheter i å bruke et skolebibliotek slik at det kan bli en positiv ressurs videre i skolegangen. Når de da ikke får mer morsmålsundervisning etter 4. klasse, har de forhåpentligvis blitt såpass godt kjent med bokstammen på skolebiblioteket at de kan finne frem til bøker på morsmålet selv. På den måten har de en mulighet til å fortsette leseutviklingen på morsmål, selv om rammene er slik at de ikke får noe formell undervisning etter 4. klasse.

4.2.2. Teoretiske rammer for skolebiblioteket som et rom for mangfold

Skolebibliotekaren er opptatt av å fortelle både barna og foreldrene viktigheten av å lese mye for å bli gode lesere. Både rektor og skolebibliotekar er opptatt av at å lære å lese på morsmålet er viktig både fordi det å lese på det språket de er sikrest på vil gjøre det lettere å lære å lese på norsk, og fordi de mener det er viktig for å ivareta morsmålet som en ressurs i seg selv.

Stenbro (2009) mener det er avgjørende å lese mye og ha rikelig tilgang på litteratur av en viss kvalitet både på norsk og morsmål for å bli gode lesere. Bøker på morsmål er viktig for lesegledden, da det er det språket barnet har hørt gjennom hele oppveksten, og som ofte står ens hjerte nærmest.

For Trollskogen skole har det vært viktig å fremheve kulturelle forskjeller, både i litteraturen, i bibliotekets innredning og gjennom utstillinger som “Den magiske kappen”. Stenbro (2009) peker på at biblioteket er en arena der det kulturelle mangfoldet er synlig i hyllene, likheter og forskjeller mellom kulturer blir synlige gjennom eventyr, oversatte bøker og film. Hun skriver at skole og lokalmiljø kan samarbeide om arrangementer som viser mangfoldet vi lever i, både språklig og kulturelt. Dette er med på å gi andre menneskers kultur, språk og erfaring verdi og anerkjennelse, noe som viser at det kulturelle mangfoldet vi lever i blir sett som en ressurs og en berikelse for samfunnet som helhet (Stenbro 2009). Dette er noe Trollskogen har tatt på alvor og ønsker å løfte fram som positivt for skolens miljø. Stenbro peker også på hvor viktig det er for minoritetsbarn å gå på en skole der morsmålets status blir hevet, da det hever statusen til minoritetslevenes kompetanse og tidligere erfaringer, som igjen styrker deres identitet og selvfølelse. Dette vil være et viktig fundament for videre læring i følge Stenbro. Trollskogens satsning på litteratur på morsmål på skolebiblioteket er i samsvar med Stenbros anbefalinger. Hun hevder i tråd med rektors argumenter at mangfoldet bør være synlig i elevenes skolehverdag, og ikke gjemmes bort i frykt for at nasjonalfølelsen blir svekket. Stenbro (2009) støtter målet om at elevene skal kunne bruke morsmållitteraturen på skolebiblioteket også etter at morsmålstimene slutter etter tredjeklasse. Dette fordi morsmålsundervisning har en verdi også etter at de har fått en god kompetanse i norsk. I tillegg påpeker Stenbro at det også er en fordel for de norskspråklige elevene å ha et bibliotek med morsmållitteratur: “Hvis en medelev (...) er i stand til å lese fortellingene for sine norskspråklige kamerater, blir det et møte som viser hvor store muligheter som finnes for oss alle når vi dyrker det kulturelle og språklige mangfoldet” (Stenbro 2009: 108).

Skolebiblioteket har i så måte en unik mulighet til å synliggjøre det kulturelle mangfoldet som Trollskogen har, der det er sentralt i deres pedagogiske grunnsyn at en skal løfte fram kulturelle forskjeller. Det er også et rom der de etniske minoritetene kan dele sine litterære tradisjoner og sin språkav med de majoritetsspråklige medelevene.

4.3. Tilpasset opplæring og bruk av skolebiblioteket

4.3.1. Rektors syn på tilpasset opplæring

På grunn av ulikhetene som blir løftet fram på Trollskogen har differansiering i

opplæringen vært et viktig begrep. Det språklige, kulturelle og sosioøkonomiske mangfoldet blant elevene og deres familier er viktig i skolens oppfatning av begrepet tilpasset opplæring og deres praktiske arbeid. Differensiering legges til rette utfra kartlegging av enkeltelevers nivå og utfra teori om tospråklighet, flerkulturell utdanning og sosial og kulturell reproduksjon. Rektor utdyper at denne tankegangen om differensiering kom da skolen opplevde at de hadde mange elever med adferdsproblemer på slutten av 70-tallet. I stedet for å fokusere på at problemet til elevens adferd lå i eleven selv, snudde de det rundt til at mestring og adferd henger sammen. Ved å differansiere opplæringen slik at alle elever oppnådde en form for mestring, merket de at adferdsproblemene sank betraktelig. Rektor refererer til professor i psykologi, Terje Ogden, og hans beskrivelse av skolens strukturelle vold som en årsak til at tilpasset opplæring har vært vanskelig å gjennomføre. Ved å legge ansvaret over på elevene for at de ikke mestret de oppgavene skolen påla dem, og ikke gi dem muligheten til å innlemme de kulturelle ressursene de kom med i skolehverdagen, mener rektor det er umulig å skilte med at en opplæring er tilpasset eller differensiert. På den tiden skolen startet med sitt differensieringsarbeid var rektor inspektør på skolen, han snakket med hver enkelt lærer om den enkelte elev, og brukte tilleggsmateriell for at eleven skulle ha arbeid som var på deres faglige nivå. Da eleven mestret det nivået de var på, økte lærerne forventningene til elevene. Skolebiblioteket er på mange måter en videreføring av dette. Målet med litteraturbasert undervisning er at eleven skal kunne velge bøker utfra eget mestringsnivå, uten å bli tatt ut av klassen. Når elevene er på skolebiblioteket, er de innenfor et inkluderende pedagogisk og sosialt fellesskap som omfatter alle. Rektor mener at læringen vil få et større mangfold og at det vil bli lettere å tilpasse nivået til den enkelte elev i en flerkulturell kontekst gjennom bruken av skolebiblioteket og tilgang på litteratur fra kulturen og språket i opprinnelseslandet.

4.3.2. Morsmålslærernes syn på tilpasset opplæring

Leyla, læreren som jeg observerte i tyrkisk, fokuserte på begrepet tilpasset opplæring når hun snakket om bruken av skolebiblioteket i morsmålsundervisningen. Elevene i klassen hennes er på svært forskjellige nivåer i både morsmålet og norsk. Hun forklarte at siden noen bare snakker morsmålet hjemme, mens andre er vant til å bruke begge språkene, kan morsmålsundervisning med en standardisert læreplan være problematisk. Skolebiblioteket er dermed en

ressurs i morsmålsopplæringen. Hun forklarer dette med at siden det er forskjell på nivået i bøkene barna låner, kan de bruke så lang tid de vil på å lese dem, og låne utfra egne interesseområder. Biblioteket blir dermed en unik arena for tilpasset opplæring. De som strever med å lese på aldersadekvat nivå kan låne lettere bøker, i tråd med den differensierte tilpasningen rektor snakket om fra midten av 80-tallet. I tillegg er det en arena der Leyla på en naturlig måte kan lese høyt for elevene på morsmål og snakke om bøkene med den enkelte elev, da hun mener det er viktig at elevene forstår innholdet og kan reflektere over det de leser. I følge henne er skolebiblioteket en fin arena for tilpasset opplæring, da det ikke blir så synlig hvem som leser bra og hvem som leser dårlig. Dette var veldig tydelig da jeg observerte Leylas timer på skolebiblioteket. Da elevene hadde stillelesing på slutten av timene var hun tilgjengelig både ved å snakke med elevene på eget initiativ, og ved å være åpen for dialog og spørsmål på elevenes initiativ. Stemningen i rommet var veldig uformell, og mange av elevene lå på store puter midt i rommet og leste. Leyla la seg ofte på gulvet sammen med elevene og forklarte ord og diskuterte innholdet i bøkene med dem.

4.3.4. Skolebibliotekarens syn på tilpasset opplæring

Skolebibliotekaren mener at bruken av skolebibliotekets ressurser er tilpasset den enkelte elev. Når elevene lystleser utvikles ordforrådet. I en klasse er det stor forskjell på hvor hver enkelt elev er i leseutviklingen. Der lærebøker gir det samme stoffet til alle elever, får de mer tilpasset opplæring på biblioteket i forhold til hvor de er i leseutviklingen. På den måten opplever eleven mestring, som igjen gjør at de utvikler ferdighetene sine videre. Skolebibliotekaren forteller at siden det er stor variasjon i leseferdighetene hos tospråklige barn, både på norsk og på morsmål, har skolebibliotekaren en unik mulighet til å legge til rette for at de får lese bøker hun vet er tilpasset deres ordforråd og forutsetninger. Samtidig får de en annen tilknytning til det de leser. Når de får muligheten til å lese bøker fra sin egen kultur og på sitt eget språk, med innhold fra elevens eller foreldrenes opprinnelsesland, er dette utviklende både i kunnskapsmessig forstand og med henhold til kulturkompetansen. Både rektor på Trollskogen skole, skolebibliotekar og de lærerne jeg intervjuet ser altså på bruken av skolebiblioteket som en form for tilpasset opplæring. Det er imidlertid mange som mener at begrepet slik det er fremstilt i læreplaner i dag, legger opp til individualisering av et gitt innhold. I litteraturbasert undervisning er innholdet differensiert. Bokbading slik det finner sted på skolebiblioteket er et mer kollektivt

begrep om tilpasset opplæring fordi det i større grad favner en mer mangfoldig elevgruppe. Litteraturbasert undervisning er pr definisjon differensiert undervisning og fordrer ikke individualisering av et gitt innhold.

4.3.5. Forskningsbasert syn på tilpasset opplæring på skolebiblioteket

Pihl mener i likhet med rektor at det er problematisk å legge mestringsproblemer over på eleven selv, men det er tendensen i norsk utdanning, spesielt med tanke på minoritetselever. Hun dokumenterer med at minoritetselever som ikke presterer på ønsket nivå ofte blir kategorisert med lærevansker i stedet for at skolen ser utdanningssystemet i seg selv som årsak til manglende resultatoppnåelse (Pihl 2009b). Hauge (2009) støtter dette synet og mener opplæring som krever at eleven skal tilpasse seg opplæringen, i stedet for at opplæringen tilpasses eleven, fører til at elever som ikke mestrer norsk kan bli påført spesialpedagogiske behov. Begrepet tilpasset opplæring søker å ivareta alles interesser og behov. Tilpasset opplæring handler ikke bare om resultater, men om at alle barn skal føle at de blir sett, og at deres bakgrunn og kultur blir anerkjent. Dette er grunnleggende i Trollskogens begrunnelser for litteraturbasert undervisning med utgangspunkt i morsmåslitteratur på skolebiblioteket. Både rektor og skolebibliotekar fokuserer på identitetsutvikling når de snakker om tilpasset opplæring, ikke bare mestring. Hauge (2007) mener det ikke er riktig å tilpasse opplæringen ved å ha langsommere progresjon, men at man ved å gi elevene mulighet til å bruke det språket de mestrer best i opplæringen, kan gi tilpasset opplæring uten å forenkle stoffet. Ved at eleven får bruke egne erfaringer og det de har lært tidligere, vil det i tillegg føre til at opplæringen tilpasses den minoritetsspråklige eleven. Dette vil også gjøre at opplæringen vil bli internasjonalisert for alle elevene (Hauge 2009).

Forskjellene som finnes mellom skolens kompetansekrav og kapasiteten til den enkelte elev kan i følge Pihl (2009b) være grunnlagt av mange faktorer; forskjeller i kulturell kapital mellom skolen og hjemmet, forskjeller mellom språk i opplæringen og elevenes førstespråk, samt barnets individuelle intellektuelle forutsetninger. Som nevnt tidligere er det forventet av lærere å møte elevenes behov med didaktiske midler, differensiering og tilpasning av innhold slik at det enkelte barns behov blir møtt. Tilpasning og differensiering til hver elev i en klasse med 25–30 elever er en

nesten umulig oppgave for lærere da læreboken som strukturerer utdanningen og undervisningen bare matcher noen elevers behov, mens andres behov blir oversett. Pihl argumenterer med at det er her biblioteket kommer inn som en viktig ressurs for undervisningen. Hun hevder at biblioteket er en differensiert læringsarena der bøkene og materialet som finnes der, kan møte interessene, kompetansen og kvalifikasjonene til mangfoldet av elever. Biblioteket kan erstatte behovet for at læreren må bruke ressurser på å differensiere et gitt innhold definert av læreboken eller læreplanen. Mangfoldet i biblioteket har stort potensiale for å møte interessene og behovene til den enkelte elev hvis læreren og elevene vet hvordan man skal bruke disse ressursene. Her blir samarbeidet mellom lærer og bibliotekar viktig (Pihl 2009b), noe jeg vil komme nærmere inn på senere i avhandlingen når jeg beskriver hvordan skolebibliotekar og tospråklige lærere samarbeider om planleggingen av litteraturbasert undervisning.

4.4. Pedagogiske forutsetninger for tospråklig opplæring

Rektor på Trollskogen beskriver med stolthet hvordan skolen ser på de tospråklige elevene ved skolen. Da han ble spurt om de pedagogiske forutsetningene for å ha morsmåslitteratur på skolebiblioteket fortalte han om hvordan han opplevde åpningen av skolebiblioteket etter at de hadde pusset opp og kjøpt inn bøker på forskjellige morsmål til bruk i undervisningen:

“Det var dagen skolebiblioteket skulle åpnes i fjor. Det var så elegant. Vi hadde henta inn noen som skulle klippe snora, og vi voksne innbudte gjester sto rundt. Det var litt spennende som rektor, jeg visste ikke hva som skulle skje. Vi hadde to elever fra hver klasse som var invitert som journalister, som skulle rapportere tilbake til klassen om hvordan åpningen hadde vært. Skolebibliotekaren hadde på forhånd bedt om penger til et badekar. Jeg tenkte; “hva i all verden skal vi med et badekar?” Også får vi dette bokbadet, hvor vi avduker det, og det er smekkfullt av bøker. Også sier skolebibliotekaren; “hvor mange er det her som snakker ett språk?” Ja, det var alle. “Hvor mange er det her som snakker to språk?” Det var også alle, vi voksne rakk opp handa, for vi kan både norsk og mer eller mindre godt engelsk. “Hvor mange er det som snakker tre språk?” Ingen voksne, men det var ganske mange unger som hadde handa oppe, de snakka norsk, morsmålet og engelsk. “Fire språk?” Og da var det noen som kunne det og. Og dere skulle sett ansiktene på oss voksne! Det var så flott å se! Verdien av det flerspråklige. Her står vi som voksne, ressurssterke, dyktige mennesker, to språk. Også ser du barn i ulik størrelse, tre språk - mange, fire språk - noen. Jeg tror alle som sto der ble litt sånn; “wow!” Genial måte å åpne biblioteket på syns jeg - strålende!”

Som nevnt ser skolen morsmålsundervisning som ivaretar elevenes morsmål som en

viktig forutsetning for at en flerkulturell skole skal være inkluderende, samt at tospråklig undervisning skal bidra til at elevene oppnår et aldersadekvat nivå i norsk. Rektor forklarer at når du begynner på skolen bør du ha et ordforråd på et sted mellom 8 og 10 000 ord for at du skal klare å følge med på undervisningen. De siste årene har ordforrådet til barna som begynner på Trollskogen skole økt, noe rektor mener i stor grad skyldes at det er flere barn enn noen gang som går i barnehage. Problemet ligger i følge rektor imidlertid i at barn som har gått i barnehage tilsynelatende snakker flytende norsk med den lokale dialekten, og det blir da nærliggende å tro at dybdeforståelsen er like bra som overflatespråket. Dette er som regel ikke tilfelle mener rektor. Han hevder det er avgjørende at lese- og skriveopplæringen kommer på det språket eleven er sikrest i. Hvis det er morsmålet, bør det komme på morsmålet. Ved å kjøre leseprøver på morsmålet ser de hvordan elevene gjør det bedre etterhvert. At de gjør det dårligere i norsk enn på morsmålet er imidlertid ikke rektor bekymret for. Han sammenligner det med å lære å sykle. ”Har du lært å sykle på en sykkel, kan du sykle på mange sykler”.

Med det mener han at har du lært å lese på ett språk, blir det lettere å lese på andre språk. Hvis du lærer å lese på det språket du er sikrest i og har mest forståelse for, vil det bli lettere å tillegge mening i det du leser på norsk etterpå. Skolen fokuserer særlig på arbeidet med å utvide elevenes ordforråd. Elevene skal jobbe med førlesingsaktiviteter sånn at også de minoritetsspråklige elevene forstår tekstene. Rektor mener utbyttet av læringen blir best når begrepsforståelse, forståelse av innhold og mening står i sentrum for opplæringen for minoritetsspråklige elever, framfor å fokusere på å lære på majoritetsspråket. Bruken av skolebiblioteket har i følge rektor vært viktig for utviklingen av språket til minoritetsspråklige elever, både når det gjelder litteratur på morsmål og på norsk. Morsmålstimene jeg observerte på skolebiblioteket illustrerte dette veldig godt. Lærerne var opptatt av å snakke om bøkene de leste høyt, både før, etter og underveis i arbeidet med tekster. Gjennom å vise bilder og snakke om ord og uttrykk, både på morsmålet og på norsk, fikk elevene en forståelse av innholdet i teksten. I tillegg fikk de muligheten til å reflektere over det de hadde lest i etterkant gjennom å diskutere sammen. Skolebibliotekaren utdyper dette;

“Nå leser vi “Egil og elgen” på skolebiblioteket. Og da snakker jeg med elevene på forhånd om hva en elg er og om de har vært på telttur, så har de noen knagger å henge ting på før en starter selve litteraturopplevelsen. Også er det en

fase etterpå, og da er det mange som har egenopplevde historier som kommer frem i tilknytning til den leste historien. Det er sånne assosiasjonshistorier som er veldig verdifulle, fordi de setter i gang følelser hos lytteren. Og elevene bruker sitt morsmål til å gjenfortelle, til å skape flere historier utfra den ene historien”

Rektor understreker også at han mener morsmålet har en verdi i seg selv. Ikke bare for elevens identitet og utvikling, men også for samfunnet som helhet. Han sier at om en hadde tatt vare på de ulike morsmålene en har gjennom barneskolen, ungdomsskolen, fremmedspråk i videregående og som tilbud i høyere opplæring, ville vi kunne tilby næringslivet en verdifull språk- og kulturkompetanse. ”Vi som er et land med 4,7 millioner mennesker, har ikke råd til å kaste bort en ressurs vi får gitt oss”.

Rektor påpeker at det er et paradoks at målet om funksjonell tospråklighet ble fjernet etter M87. Han mener det er en alminnelig oppfatning at norsk er så viktig at det ikke er plass til flere språk i hodet til eleven. ”Det å akseptere at flerspråklighet er en verdi, ikke bare for den enkelte som har det, men for nasjonen Norge, det sitter langt inne”.

Rektor refererer til den canadiske forskeren Cummins som har en hypotese om at tospråklige barn med to dybdespråk gjør det bedre på intelligensmålinger enn ettspråklige barn. Grunnen til dette er i følge Cummins at dersom man har to dybdespråk, så har man to verktøy å jobbe med. Han henviser også til at Vygotsky sier at språket er tankens verktøy; “hvis du har to språk, da har du to redskaper å tenke med, og det vil føre til at disse to redskapene kan berike hverandre”. Rektor på Trollskogen skole er teoretisk skolert når det gjelder tospråklighetsforskning. Dette ligger til grunn for hans og skolens prioriteringer av tospråklig opplæring og ansettelse av tospråklige lærere.

Leyla støtter denne tankegangen og sier: “Det er alltid en fordel å kunne to språk. Språk er makt, vi lever i en global verden og må kommunisere på flere språk”. Hun mener at morsmålet til minoritetene får så lite plass i læreplanen fordi det er en tanke om at morsmålet hindrer utvikling i norsk og at elevene lærer morsmålet hjemme uansett. Skolebibliotekaren er også enig i argumentasjonen og sier; “jeg tror ikke du stopper en språkutvikling ved å utvikle en annen språkutvikling, jeg tror en overordnet generell språkutvikling er bra for å lære flere språk”.

4.4.1. Forskningsbasert tospråklig opplæring

Det fremgår av intervjuene at informantenes begrunnelser for tospråklig opplæring er forskningsbasert. I følge Hauge (2007) lever ca halve jordas befolkning i en tospråklig eller flerspråklig situasjon. Sett fra et internasjonalt perspektiv er det ikke uvanlig å bruke flere språk daglig. Hvordan flerspråklige elever skal gjøre det på skolen, avhenger av hvordan opplæringen blir tilrettelagt for disse elevene. Nasjonale og internasjonale undersøkelser av leseferdighet viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn gjør det dårligere på skolen enn barn som snakker majoritetsspråket, (Hauge 2007). Målingene refererer til studier der minoritets elevene undervises på majoritetsspråket. Hauge poengterer imidlertid viktigheten av å nyansere dette bildet da forskjellene i elevenes bakgrunn er store. Da er det en selvfølge at morsmåls- og norskferdighetene varierer blant elevene. En slik variasjon i dominansforhold mellom språkene finnes hos alle elever. Det vil si at forskjellen mellom majoritets- og minoritets elevenes skoleprestasjoner bør vurderes i lys av at de pedagogiske forutsetningene ikke er likeverdige for disse elevgruppene. På ressursorienterte skoler går skolen en lang vei for at alle elever skal få like betingelser for læring, uansett bakgrunn. I tillegg sørger skolen for at det språket eleven kommer med til skolen som seksåring blir et videreutviklet verktøy og at eleven får lese- og skriveopplæring innenfor det språket han/hun behersker best. Dette i tillegg til lese- og skriveopplæring i norsk som andrespråk. Lærernes kompetanse på ressursorienterte skoler skal møte elevenes behov. Å ha tospråklig kompetanse er derfor viktig for ressursorienterte skoler. Eksempelvis vil det for slike skoler være viktig for skolen å ansette kompetente lærere som snakker elevenes morsmål. Den tospråklige læreren blir sett på som en nøkkelperson da det de lærer på skolen tar hensyn til det de allerede kan og har lært hjemme. Hauge referer til Stig Brostrøm (2002) som hevder at det er viktig ”at det der sker i skolen er en forlengelse og videreutvikling af, hva de kender til fra hjem og institusjon; med andre ord at de oplever helhed og sammenheng i deres liv” (Hauge 2007: 36). I følge Hauge er det viktig å ha tospråklige lærere i skolen slik at elevene ser at tospråklige lærere kan ha status i skolen, selv om de har en annen bakgrunn enn norsk. Dette ble støttet av morsmåls lærerne jeg intervjuet som mente at deres viktigste rolle i minoritets elevenes skolehverdag var å være et forbilde, og noen elevene kunne identifisere seg med. Leyla, læreren jeg observerte i tyrkisk, kunne fortelle at å kunne tyrkisk og å være tyrkisk hadde en viss status i skolen, en status som hadde økt etter at de fikk tilgang til

flere bøker på morsmålet på skolebiblioteket. Dette viste seg gjennom at elevene var stolte over å vise fram bøkene til de andre elevene og fikk et helt annet eieforhold både til skolebiblioteket og til sitt eget morsmål ved at de kunne vise til historier de kjente fra hjemlandet.

Det tar tid å utvikle ferdigheter i norsk på en slik måte at norsk blir et redskap i tilegnelsen av kunnskap. Skolen kan legge til rette for at elevene kan bruke det språket de behersker best som verktøy i kunnskapstilegnelsen. Hauge hevder at gjennom å bruke morsmålet i opplæringen vil den faglige utviklingen øke. Hun viser til Anders Bakken som gjennom sin forskning har funnet at de elevene som ”har fått morsmålsundervisning gjennom hele grunnskolen, fikk bedre karakterer på avsluttende eksamen på ungdomsskolen enn elever som ikke hadde fått slik opplæring (Hauge 2007: 45)”.

På Trollskogen sier rektor at han ønsker at morsmålsundervisningen skal følge eleven gjennom hele skolegangen;

“vi er nødt til å samhandle med resten av verden for å greie oss. Hvis vi hadde tatt vare på de ulike morsmåla vi har gjennom barneskolen, ungdomsskolen, som fremmedspråk i videregående, og hvis det da også var tilbud i høyere opplæring, da kunne vi tilby næringslivet en språk- og kulturkompetanse som ikke var på innfødt nivå, men som var mye bedre enn å kunne norsk og engelsk og tysk”.

Likevel har ikke skolen morsmålsundervisning lenger enn til og med fjerdeklasse med den begrunnelsen at da skal elevene være på et aldersadekvat nivå i norsk. Pedagogisk bruk av skolebibliotekets ressurser kan bidra til å utvikle flerspråklige elevers kompetanse i morsmålet.

Cummins hevder at elever diskrimineres i skolens aktiviteter fordi skolen ikke bygger på kunnskapen elevene har med seg hjemmefra. I følge Cummins reflekterer skolens innhold verdiene til den hvite middelklassen, og underkommuniserer dermed minoritetsspråkliges verdier og erfaringer. I tillegg sier han at skoler med lærere som ikke kan snakke med elever og foreldre på et språk de forstår, bidrar til å ekskludere disse fra å delta i virksomheten til skolen. Han hevder også at lærere som har tokulturell kompetanse, eller er tospråklige, ikke får kredibilitet for dette (Cummins 2003).

I følge Opplæringsloven §2.8. er målgruppen for tospråklig opplæring avgrenset til de som ikke behersker norsk godt nok til å følge den vanlige undervisningen i skolen. De som behersker nok norsk til å følge med i den vanlige opplæringen i skolen får ikke denne retten. Hauge poengterer at det er en behovsbasert og individuell rett til tospråklig opplæring slik det er i dag (Hauge 2007: 54). Hun forklarer hvorfor dette er et problem og viser til Cummins (2003) og hans skille mellom overflatespråk og dybdespråk, som rektor også refererer til. Overflatespråket kaller Cummins for Basic Interprofesjonal Communicative Skills (BICS). Dette er i følge ham noe barn lærer seg relativt fort, og de mestrer også grammatikken relativt fort. Problemet ligger imidlertid i at begrepsapparatet på andrespråket kan være lite, men dette oppdages ofte ikke fordi det muntlige hverdagsspråket tilsynelatende er flytende og korrekt. Cummins mener det er behov for å se at det under overflaten finnes et felt som er felles for både majoritetsspråket og minoritetsspråket. Dette kaller han for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) som viser til den intellektuelle utviklingen i for eksempel resonneringsevne, logikk og problemløsning som man trenger for å knekke lesekode. I tillegg lagres skolefaglig læring under CALP. Det er derfor viktig å ikke vurdere ferdighetsnivået til eleven utfra hvordan elevens mestring av overflatespråket er, men utfra hvordan de kognitive funksjonene er utviklet og utfra kunnskapsnivået til eleven på ulike områder.

Forskere på lesing hevder at for at eleven skal nyttegjøre seg av begynneropplæringen på skolen, bør han eller hun ha et ordforråd i undervisningsspråket på mellom 6000 og 10000 ord. Hvis ordforrådet er for lite og begrepsforståelsen for dårlig, har du ikke tilstrekkelige språklige forutsetninger for å tilegne deg ny lærdom (Hauge 2007, rektor 2010).

I følge Hauge er det ingen grunn til å anta at minoritetsspråklige barn har et mindre utviklet ordforråd på sitt eget morsmål enn majoritetsspråklige barn på samme alder har på norsk. Imidlertid mener hun at siden utviklingen av ordforrådet kommer gjennom ”erfaringer, lesing og samhandling”, betyr det at mange barn med minoritetsbakgrunn tilegner seg et ordforråd på minoritetsspråk i Norge. I følge Cummins modell har utviklingen av CALP avgjørende betydning for elevens lese- og skriveutvikling i skolen. (Hauge 2007: 56-57). Man kan altså trekke feil slutning og tro at overflatespråket er godt nok til å brukes som verktøy for opplæring i skolen. Morsmålet betyr i tillegg mye for hvordan eleven samhandler med familien i hjemmet

og for kommunikasjonen med slekt i opprinnelseslandet, noe jeg vil komme nærmere innpå når jeg beskriver samarbeidet med foreldrene.

Rektor og skolebibliotekar er opptatt av å understreke at morsmålet har en verdi i seg selv, at tospråklighet er en ressurs både for elevenes identitet og faglige utvikling, og for samfunnet som helhet. Likevel har de ikke formalisert morsmålsopplæring etter 4. klasse fordi myndighetene ikke gir ressurser til dette. Som nevnt i teorikapittelet nevner Martincic (2009) to perspektiver på tospråklig opplæring. Det ene har fokus på tospråklighet for å øke de faglige prestasjonene (nytteperspektiv) og det andre har som mål å sosialisere, utvikle selvtillit, lære å respektere andre og seg selv og være identitetsutviklende (dannelseperspektiv). Engen og Kulbranstad snakker om sterke og svake modeller for tospråklig opplæring, der den svake modellen har som mål å ha tospråklig opplæring frem til eleven kan følge all undervisning på majoritetsspråket (overgangsmodell), mens den andre har som mål å bevare elevens kompetanse i morsmålet og utvikle tospråklighet hos eleven (bevaringsmodell). Rektor og skolebibliotekar ser tospråklighet som en ressurs og vurderer utviklingen av funksjonell tospråklighet som et mål. Det er derfor et dilemma og problem at utdanningspolitikken ikke støtter dette i dag.

”Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal primært være et hjelpemiddel når elevene ikke kan følge opplæringen på norsk, og vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter i norsk. Eventuelt videre opplæring i morsmål etter at elevene er blitt i stand til å følge undervisningen på norsk, er foreldrenes ansvar” (St.meld.nr. 23 2007-2008:53)”.

Om morsmålsundervisningen på skolebiblioteket er vellykket, vil det imidlertid være dannelseperspektivet og bevaringsmodellen som praktiseres fra 1.-3. trinn, og vil kunne bidra til at elever utvikler og bevarer morsmålet gjennom å låne og lese morsmållitteratur gjennom hele grunnskolen. Et godt utviklet flerspråklig skolebibliotek med bøker på morsmålet er med på å gi elevene en mulighet til å tilegne seg undervisningsspråket og den kulturelle kapitalen ved skolen på egne premisser.

5. HVORDAN FOREGÅR FLERSPRÅKLIG LITTERATURBASERT UNDERVISNING PÅ SKOLEBIBLIOTEKET?

I dette kapittelet skal jeg gå nærmere inn på det andre forskningsspørsmålet mitt og beskrive hvordan morsmålstimene foregår på skolebiblioteket. Jeg vil starte med å beskrive planleggingsdelen av litteraturbasert undervisning på morsmål, basert på deltakelse på møter mellom tospråklige lærere og skolebibliotekar. Deretter vil jeg beskrive hvordan timene foregikk i den perioden jeg observerte morsmålstimene. Avslutningsvis vil jeg beskrive bokkafèen som de tospråklige lærerne og skolebibliotekaren arrangerte for foreldrene og barna som en del av prosjektet. Jeg vil drøfte den fremlagte empirien med teori underveis.

5.1. Hvordan planlegges morsmålstimene på skolebiblioteket

Jeg startet min forskning på Trollskogen ved å delta på møter mellom de tospråklige lærerne og skolebibliotekaren. Hovedpoenget som ble tatt opp ved det første møtet var hvordan flerspråklig litteraturbasert undervisning skal foregå på skolebiblioteket. Det var enighet om at det var viktig å lese høyt for barna, snakke om det de leste og lære barna å finne frem på biblioteket slik at de kunne lese på egenhånd. De gjennomgikk også hvordan de synes morsmålstimene på skolebiblioteket hadde fungert året før, og kom sammen frem til hvilke forandringer de ønsket, og hva de ønsket å beholde. Våren 2010 startet de prosjektet med litteraturbasert morsmålsundervisning på skolebiblioteket og innførte et system med en minnebok der barna skulle skrive og tegne om boken de hadde lest hjemme. Her kunne elevene velge om de skulle skrive på morsmål eller på norsk, og lærerne hadde inntrykk av at dette var noe barna likte å gjøre og at det var en bok de var stolte over å vise frem. Elevene kunne velge selv hvor mye de skulle skrive, hvilket språk de skulle skrive på, eller om de skulle tegne. Minneboken var ikke forbundet med prestasjonskrav. De kom derfor fram til at denne boken ønsket de å beholde. Elevene fikk også et lesekort der foreldrene skulle skrive under med dato på om barna hadde lest hjemme i minst ti minutter hver dag. I diskusjon mellom lærerne kom de fram til at lesekortene ikke fungerte godt. De opplevde at det var lett å skrive under uten at barna hadde lest, og at det opplevdes som om det var om å gjøre å lese flest mulig bøker, framfor å reflektere over, og kose seg med boken. De bestemte derfor at de ikke kom til å fortsette med lesekortet høsten 2010. Lærerne var realistiske og kritiske til egne pedagogiske tiltak og opptatt av å forbedre tiltakene for barnas skyld. De holdt imidlertid på

delmålet om å lese hjemme i ti minutter hver dag og 15 minutter i uken på skolebiblioteket, men ble enige om at dette skulle skje gjennom oppmuntring og dialog med foreldrene, ikke gjennom kontroll. Dette viser at lærerne prioriterer å stimulere leselyst framfor å vektlegge kontroll av elevene. Som vist i teorikapittelet er dette i samsvar med New Literacy Studies, som vektlegger leseopplevelse. Samarbeidet med foreldrene kommer jeg nærmere inn på senere, da jeg skal reflektere over dialogene med foreldrene på bokkafèen som ble arrangert senere på høsten. Det var et viktig poeng for skolebibliotekar og lærere at det betyr mye for elevene å få oppleve at voksne leser for dem. Tiden på skolebiblioteket skulle derfor være en kombinasjon av høytlesing, boksamtaler og stillelesning. I tillegg ytret lærerne ønsker om at elevene skulle medvirke til erfaringsdeling og lese for yngre elever, slik at 3. klasse som er på skolebiblioteket leser høyt for 1. klasse, noe som kan gi motivasjon og stolthet både over kjennskapen til skolebiblioteket og over eget morsmål. En av lærerne nevnte også at hun kunne skrive en sak om hvordan de bruker skolebiblioteket med litteraturlesing på morsmål. Hun foreslo at de burde dele erfaringene med litteraturbasert undervisning på morsmål og legge saken ut på nettsiden www.modersmal.no slik at andre kan ta del i deres måte å arbeide på.

På det første av disse møtene la skolebibliotekaren fram en årsplan for samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærere (se vedlegg 1). Hovedmålet i denne planen var: ”Vi skal utvikle en modell for bruk av skolebiblioteket som læringsarena hvor systematisk bruk av flerspråklig og norsk skjønnlitteratur og faglitteratur brukes for å utvikle god(e) *leseglede, leselyst, lesevaner og leseferdigheter*, som igjen øker mulighetene for å utvikle det norske dybdespråket”. I denne planen ble det konkretisert hvordan samarbeidet skulle foregå. I august var planen ganske generell, med fastsatte tidsrammer og møteplasser for samarbeidet. Innen utgangen av september fikk de tospråklige lærerne som mål å engasjere foreldrene ved å orientere på foreldremøte og gi informasjon om det som skulle skje på skolebiblioteket på morsmål. I november skulle skolebibliotekaren og de tospråklige lærerne ta felles ansvar for å bli kjent med skolebiblioteket og bøkene der, og ha Bokkafé for foreldrene. Etter jul hadde de fastsatt å markere en språkuke på skolebiblioteket, noe som skulle ende med en feiring av morsmålets dag 19.februar. Dette skulle markeres gjennom høytlesing og fortelling på morsmål. Utover våren ble planen mer konkretisert, og målene ble utviklet til også å bli kjent med folkebiblioteket. I tillegg ønsket de at elevene både skulle oppleve at voksne leser for dem, samt at de skal bidra med erfaringsdeling på skolebiblioteket, der elevene selv leser høyt for de andre elevene på morsmålet.

I løpet av høsten 2010 og våren 2011 har skolebibliotekar og morsmåslærere samarbeidet om litteraturbasert morsmålsundervisning på skolebiblioteket. De har hatt jevnlige nettverksmøter om dette. Jeg har lest referater fra nettverksmøtene om hvordan lærerne synes morsmålsundervisningen har fungert. De hevder at elevene generelt er svært ivrige og aktive lesere, og at de liker godt når lærerne forteller og leser i bibliotekstimen. På den måten kan morsmåslæreren inspirere elevene og være en god rollemodell for hvordan lesing kan høres ut. I referatet fra midten av desember 2010 oppsummerer de at mange av elevene nå har lånt de fleste av bøkene med bilder, som er relativt lettlesbare, og at de framover dermed skal jobbe med å veilede elevene slik at de våger seg til å begynne å låne tykkere bøker med mer tekst. Målet er at de skal være selvgående lånere fra 4. klasse og ut barneskolen. I denne sammenhengen understreker hun at læreren er en viktig veileder utover våren 2011 slik at dette skal bli en realitet. Sammen har skolebibliotekar og morsmåslærere utarbeidet noen punkter over hva læreren kan gjøre for å veilede, motivere og inspirere elevene til å lese:

- Vise frem bøkene: forsider, størrelse på tekst og tekstmengde
- Fortelle om bøker: innhold, bilder, skriftstørrelse
- Fortelle om forfattere
- Fortelle om serier
- Lese litt fra boka
- Fortelle om hovedpersonen i boka
- Kanskje det er bøker læreren har lest i egen barndom – følelser og opplevelser rundt dette kan formidles
- Elevene som begynner å lese litt tykkere bøker, kan få tid til å fortelle litt i litteraturtimene og være rollemodeller for de andre
- Etter hvert som læreren har formidlet bøker kan elevene selv prøve seg på litteraturformidling i par/eller enkeltvis

Leyla kunne fortelle at dette er punkter hun allerede har begynt å ta tak i med sin 4.klasse. I tillegg til å motivere elevene til å utfordre seg selv i lesingen var det også viktig for lærerne å oppmuntre foreldrene til å lese for barna sine hjemme. For å få til dette vil språklærerne sende skriftlig beskjed hjem om at foreldrene skal lese en bok for barnet sitt i en gitt uke. Språklæreren vil så ta ansvar for å velge ut en bok i litteraturtimen i samråd med eleven. Foreldrene skal så skrive en bokanmeldelse i Minneboken til eleven. Dette er et forsøk på å involvere foreldrene mer i elevenes lesing på morsmål. Samarbeidet med foreldrene vil jeg komme nærmere inn på i kapitlet som omhandler Bokkafé senere i avhandlingen. I slutten

av januar 2011 snakket lærerne og skolebibliotekaren om nye ideer for morsmålsundervisningen på skolebiblioteket. De foreslo da å lese eventyrbøker på flere språk med lærerveiledning og å utarbeide et undervisningsopplegg om eventyr som både omfatter morsmål og norsk. Her blir det naturlig at de trekker inn eventyr fra andre land. Det er tydelig at samarbeidet om hvordan morsmålstimene skulle være var mer generelt tidlig på høsten, men etter hvert som de bygget erfaringer kunne de lage mer konkrete planer for skolebiblioteket og litteraturbasert undervisning på morsmål og norsk, ettersom lærerne så hvordan elevene brukte litteraturen og hvordan de utviklet seg.

5.1.1. Teoretiske begrunnelser for samarbeid rundt bruken av skolebiblioteket

Et heltidsbemannet skolebibliotek som læringsarena og til bruk i litteraturbasert undervisning som de har startet på Trollskogen, forutsetter at en har en skoleledelse og en skolebibliotekar som investerer tid og ressurser i skolebiblioteket. I tillegg er det viktig at skolebiblioteket blir brukt på en måte som gir stabilitet over tid. Tilsynelatende er prosjektet så langt vellykket og rektor kunne fortelle at i høst hadde de hatt 1000 utlån i uken på skolebiblioteket, noe som er svært imponerende på en skole med 635 elever. Det var imidlertid tydelig i mitt feltarbeid at morsmålsundervisningen på skolebiblioteket møtte på en del praktiske problemer. Mange av timene gikk ut og det var til tider lite oversiktlig hvem som hadde ansvaret for dette. Oberg forklarer dette med at forandring skjer over tid, og store skolereformer involverer å forandre skolestrukturen og kan ta opp til ti år å implementere og utvikle (Oberg 2009). Å utvikle en arbeidskultur i skolen som bygger på samarbeid og å utvikle et skolebibliotek som er integrert i skolestrukturen innebærer å være konsekvent og målrettet (Oberg 2009). Det innebærer at man lærer av hverandre og jobber sammen mot et felles mål. Skolebiblioteket kan være et sted der forandring skjer i og med at målet er å forbedre læringen og undervisningen på skolen. I løpet av høsten 2010 og våren 2011 observerte jeg at morsmålslærerne og skolebibliotekaren snakket sammen om erfaringene de hadde gjort med litteraturbasert undervisning. Gjennom å reflektere over resultatene, engasjementet til elevene, hvilke bøker elevene leser og hvor mye de leser, blir det med tiden lettere å planlegge og tilpasse undervisningsopplegget for elevene.

Lærere og skolebibliotekar trenger støtten fra rektor, men rektor trenger også støtte fra dem for å jobbe mot målene til skolen, fremme rektors syn på skolens mål og koble

skolebiblioteksmålene med skolens mål. I følge Oberg bør lærere og bibliotekar være stemmen til skolen og styrke rektors kunnskaper om skolebiblioteket, samt kommunisere sine egne behov for profesjonell utvikling klart (Oberg 2009). Rektor på Trollskogen var svært engasjert i utviklingen av skolebiblioteket, og beskriver samarbeidet med skolebibliotekaren som godt. Han påpeker at de diskuterer utfordringer og løsninger for skolebiblioteket, men at det er skolebibliotekaren som har hovedansvaret for hvordan skolebiblioteket skal drives og utvikles. Det er også et mål for rektor og skolebibliotekaren at lærerne skal involveres i utviklingen og bruken av skolebiblioteket. Skolebibliotekaren ønsker et skolebibliotek som elevene er med på å drifte, der lærerne skal være aktive og bruke biblioteket mer i det pedagogiske arbeidet. Rektor påpeker at skolebibliotekaren er skolens største bokagent og at han stoler 100 % på henne, men at han ønsker at alle, både elever og lærere, skal ha et eieforhold til skolebiblioteket. Med det mener han at alle skal ha en kjennskap til bokstammen og oppfordre til lystbetont lesing. Rektor på Trollskogen mener at utviklingen av skolebiblioteket i stor grad avhenger av personlig og faglig engasjement.. Her kan det være betydningsfullt at skolebibliotekaren har jobbet som lærer ved skolen i mange år og kjenner elevene, lærerne og ledelsen ved skolen godt. Dette viste seg på nettverksmøtene, da skolebibliotekaren hadde kjennskap til enkeltelever i de forskjellige språkgruppene, og til morsmåslærernes pedagogiske bakgrunn. Dette åpnet for en målrettet og konkret dialog. Jeg vil argumentere med at et slikt samarbeid ville vært på et mindre konkret nivå hvis skolebibliotekaren ikke hadde kjennskap til lærerne eller ikke hadde erfaring som lærer fra før. Oberg (2009) viser til viktigheten av skolebibliotekaren som en forandringsagent i utviklingen av et skolebibliotek. Hun mener en skolebibliotekar bør ha dyptgående kunnskap om skolekulturen og kompleksiteten rundt en forandringsprosess. Ut fra mine observasjoner vil jeg si at skolebibliotekaren ved Trollskogen skole har nettopp dette.

I følge Pihl (2009b) viser studier at få skoler fokuserer på skolebibliotekets betydning i utviklingen av elevers lesing. Biblioteket har stort potensiale til å bidra til lesing og læring, men dette potensialet blir brukt i relativt liten grad. Hun hevder bruken av skolebiblioteket ofte avhenger av pedagogikken til en individuell lærer, eller skolens pedagogiske grunnsyn, ressursene til skolebiblioteket, selve rommet, bibliotekaren og informasjonssystemet. Pihl (2009b) skriver i sin artikkel ”*Interprofessional cooperation between teachers and librarians*” om hvorfor samarbeid på tvers av profesjoner er viktig i en globalisert tidsalder. MMM-prosjektet på Trollskogen skole fordrer et slikt samarbeid, og bruken av morsmåslitteratur på skolebiblioteket kan reflektere de samme argumentene. I et stadig mer heterogent samfunn er utfordringen å kvalifisere alle elever, innlemme alles litterasitet, utvide

for demokratisk deltakelse og medborgerskap. Pihl mener denne store oppgaven krever at vi må tenke nytt når det kommer til hvordan utdanningsforskning og læreryrket skal møte disse utfordringene (Pihl 2009b). Biblioteket har i så måte stort potensiale til å møte mangfoldet i klasserommet. Morsmållærerne har fritt spillerom når det gjelder hvordan de skal bruke skolebiblioteket i morsmålstimene. Det er de som kjenner elevgruppen sin best og vet hvilket faglig nivå elevene er på og hvilke interesser de har. Skolebibliotekaren har imidlertid en spesialisert kompetanse i å utnytte skolebibliotekets ressurser på best mulig måte. På den måten vil refleksjon og dialog mellom skolebibliotekar og morsmållærere kunne øke utbyttet elevene får av å bruke skolebiblioteket. Pihl viser til likhetene mellom bibliotekaryrket og læreryrket og hevder målet med deres virke er likere enn man skulle tro. Som formidlere av kultur, for å bidra til demokratisk deltakelse, inkludering og medborgerskap har bibliotekarer og lærere et sammenfallende samfunnsmandat. Det er dog også viktige strukturelle forskjeller mellom bibliotekarer og læreres arbeid. Den viktigste forskjellen er at lærere ikke bare skal kvalifisere elever, men også vurdere elevene i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Som nevnt tidligere er læreren underlagt strenge krav til resultater som et resultat av internasjonale evalueringer som legger press på lærere. Elevenes resultater blir målet for undervisningen. Denne instrumentalistiske tankegangen utfordrer ideen om inkludering og integrering, da minoritets elever, barn fra lavere sosioøkonomiske sjikt osv blir marginalisert og deres kulturelle ressurser blir oversett i nasjonale læreplaner (ibid.). Bibliotekaren kan derfor være en forandringsagent. Pihl hevder at en ordning som man har på Trollskogen hvor det er en skolebibliotekar i full stilling, og der denne ikke har som mål å vurdere elevene, vil være utfyllende for en skole preget av strenge krav til resultater. I en flerkulturell skole, der elevene har forskjellige kulturelle, religiøse og språklige bakgrunner, er det problematisk å møte de utdanningsmessige behovene til alle barna basert på en standardisert læreplan og en enkelt lærebok i hvert fag, i og med at læreplanen og læreboken forutsetter at alle har den samme norske, språklige bakgrunn (Pihl 2009b). I de rike samfunnene vi står overfor i dag, med utfordringene om å ivareta alles bakgrunn og behov, argumenterer Pihl med at lærernes profesjonalitet blir begrenset. Hun mener man bør rekonseptualisere profesjonsbegrepet til lærere i en tid med sosial forandring. Et fokus på oppgavene i grunnskolen bør gi prioritet til å kvalifisere alle elever uavhengig av sosial, kulturell og språklig bakgrunn og evner. Pihl hevder det må fremsettes kritikk av monokulturell og ettspråklig utdanningspolitikk og at man bør kreve en kvalitet i opplæringen i et flerspråklig og flerkulturelt klasserom (ibid.). Som svar på de pedagogiske utfordringene fremmer Pihl forslag om å utvikle samarbeid med andre

profesjoner, og da spesielt biblioteksprofesjonen. Dette argumentet står sterkt i MMM-prosjektet og på Trollskogen, og skolebibliotekaren jobber aktivt for å innlemme skolebiblioteket i fagplaner, som en egen ressurs, i morsmålsundervisningen gjennom litteraturbasert undervisning og i nettverksmøter med morsmålslærerne.

Rafste (2005) har studert den pedagogiske bruken av skolebibliotekene i Norge, og har sett at det er lite systematisk samarbeid mellom lærere og bibliotekarer når det gjelder planlegging og veldig lite pedagogisk arbeid relatert til bruken av litteratur i undervisningen. Grunnene til denne mangelen på samarbeid kan være mange. Pihl mener de tradisjonelle oppfatningene om lærerens profesjonalitet kan være en av årsakene. Hun hevder lærere ser på seg selv som ansvarlig for undervisningen, basert på en lærebok, og at undervisningen tradisjonelt skal skje i et klasserom. Skolebiblioteket blir ofte sett på som underordnet klasseromsaktiviteter og læreplanen (Dressman 1997). På Trollskogen har det vært viktig for skolebibliotekaren å involvere lærerne i bruken av skolebiblioteket gjennom nettverksmøtene med de tospråklige lærerne flere ganger i semesteret der de gjennomgår rutiner, planer og evaluerer elevenes lesing og leselyst. De samarbeider også om innkjøp av bøker på morsmål, selv om morsmålslærerne har hovedansvaret for bokstammen på det språket de underviser i. Oberg utdyper dette og sier at samarbeid er nøkkelen til enhver skolereform. Implementering av skolebiblioteksprogrammer innebærer at alle som jobber i skolen deler ideer og jobber sammen. Dette er en prosess som øker samarbeidskulturen ved skolen, og som er av stor betydning for elevenes læringsutbytte (Oberg 2009).

5.2. Morsmålstimene på skolebiblioteket



Skolebiblioteket, pyntet til ”Den magiske kappen”.

Skolebiblioteket på Trollskogen er plassert midt i hjertet av skolen. Det har inngang fra skolegården og er omkranset av fire klasserom. På den måten er det et rom elevene går gjennom også når de ikke har timer på biblioteket. De fleste bøkene på biblioteket er skjønnlitterære, men bokstammen omfatter også fagbøker og oppslagsverk.

Skolebibliotekaren kunne fortelle at omfanget av bøker på flere språk har økt etter at hun startet sitt arbeid som skolebibliotekar. I 2009 pusset skolen opp biblioteket. Rektor bevilget 100 000 kroner til dette. I tillegg bevilget rektor 70 000 kroner til innkjøp av nye bøker. Rektor og skolebibliotekar fortalte at dette gjorde at de la mye stolthet og arbeid i å innrede skolebiblioteket til et rom som skulle bli forbundet med noe positivt for elevene.

Skolebiblioteket er i dag et rom som skiller seg ut fra klasserommene i innredning. Det er preget av sterke farger, bilder på veggene og elevene er involvert i form av prosjektplakater og lignende. Lesekroken består av fargerike puffer, og midt i rommet er det store puter som elevene kan ligge og lese på. Elevene må ta av seg skoene når de er på biblioteket og kan på

den måten utfolde seg friere uten å ødelegge puter og puffer. De flerspråklige bøkene er synlige i hyllene, noe skolebibliotekaren sa hadde vært en av de første tingene hun tok tak i da hun begynte i sin stilling. Det kulturelle mangfoldet er også tydelig i elevenes kunst på veggene, i form av det arabiske alfabetet og lignende.

5.2.1. Litteraturbasert undervisning på urdu

Jeg startet forskningen på Trollskogen skole med å observere urduklassen to uker etter skolestart, da morsmålstimene var kommet i gang på skolebiblioteket. Jeg hadde avtalt med skolebibliotekaren å følge timene i urdu, tyrkisk og albansk. Tyrkisktimene ble imidlertid mitt hovedfokus, da de andre timene møtte på en del problemer. Første observasjonsdag ble likevel et interessant bilde på hvordan en typisk morsmålstime på skolebiblioteket foregår. Jeg observerte elevenes tilstedeværelse med fascinasjon:

”Det er første observasjonsdag på Trollskogen skole. Jeg sitter spent og venter på at barna med urdu som morsmål skal komme inn på biblioteket. Med tanke på tidligere erfaringer med barn i 9-årsalderen som skal ha bibliotekstime forventer jeg at det skal komme inn en gjeng med løpende, bråkete barn med håp om en fritime på skolebiblioteket. Det jeg opplever er det motsatte. Det er fascinerende å se hvordan også de som bare går gjennom biblioteket for å komme til klasserommet, går stille og hviskende forbi meg. Urduklassen kommer inn, de tar av seg skoene og går stille og setter seg i lesestolen med en gang. De har minnebøkene sine i hånden, og den boka de har lånt forrige uke. I minnebøkene skriver eller tegner de om den boka de har lest hjemme. Lesestolen er inntil vinduet. Her er det plassert puffer i mange forskjellige farger, myke å sitte på. Læreren kommer inn og hilser på barna. De ser på henne med forventning og respekt. De snakker samme språk. Hun forteller om bøkene hun har bestilt, viser bilder av dem, spør om noen har hørt om bøkene før. Noen kjenner igjen bøkene og gleder seg til de kommer på biblioteket. Hun leser høyt fra en bok på urdu, jeg skjønner ikke hva hun sier, men jeg skjønner likevel litt av hva den handler om, for hun viser bilder underveis, spør og forklarer mens hun leser. Barna er musestille, rekker opp hånden når hun spør. Absolutt alle er engasjert i boken og alle rekker opp hånden og svarer eller forteller i løpet av boken. Så leser de fra minnebøkene sine. Forteller om boken de har lest forrige uke. Noen leser sakte og stotrer, andre fort og nervøst, noen har tegnet. Så får de gå hver for seg for å låne bøker de kan lese resten av timen og ha med seg hjem etterpå. Noen kommer bort til meg, viser bøkene de har lånt. Noen handler om profeten, andre om steiner” (utdrag fra mine feltnotater).

Dette var imidlertid første og siste gang jeg observerte denne klassen på grunn av forandringer i timeplanen. Denne gruppen var ganske liten, det var tre jenter og tre gutter tilstede. I det læreren kom inn sammen med barna var det for meg tydelig at barna hadde respekt for biblioteket som rom, i og med at de automatisk ble helt stille idet de kom inn. Elevene tok rolig av seg skoene og satte seg ned i lesestolen uten veiledning eller irettesettelser fra læreren. I denne timen var jeg deltakende observatør siden læreren inviterte

meg til å sitte i lesestolen sammen med dem og jeg presenterte meg for barna. Læreren, en ung kvinne med mye positiv utstråling, startet med å presentere nye bøker på urdu som hun hadde bestilt fra det flerspråklige biblioteket. Hun snakket norsk da hun hilste velkommen, men snakket urdu da hun presenterte bøkene. Timen startet med at hun viste bilder av bøkene og jeg skjønnte at hun spurte om de kjente noen av bøkene igjen, for et av barna svarte på norsk; “det er den stygge andungen”. I hele timen var det gjennomgående at barna vekslet mellom å bruke urdu og norsk når de snakker om bøkene. I følge læreren er dette et eksempel på at elevene i klassen er på forskjellige nivåer i morsmålet sitt. Hun understrekte at for henne er det en av de viktigste grunnene til at biblioteket er en pedagogisk ressurs i morsmålsundervisningen, da de kan velge bøker ut fra det nivået de er på i morsmålet sitt. Det så ut som om barna gledet seg til å få de nye bøkene, de smilte og var ivrige i praten rundt innholdet i bøkene. Det var tydelig at de gjenkjente flere av bøkene, både klassiske norske eventyr og tradisjonelle eventyr på urdu. Læreren, som har vært aktiv på nettverksmøtene, gjorde som de diskuterte på møtene, hun leste høyt fra boken og diskuterte og reflekterte med elevene underveis. Etter at læreren hadde lest høyt, leste barna høyt fra Minneboken det de hadde skrevet om den siste boken de hadde lest. Det var tydelig at dette var noe de var vant til og hadde rutine på. Alle elevene hadde skrevet i boken sin på urdu, selv om de kunne velge om de ville skrive på norsk eller urdu her. Læreren kunne fortelle at det ligger mye stolthet i å vise at en kan skrive på morsmålet (Hvistendahl 2009), og at selv om noen strever og er på et lavere nivå enn andre, er det å skrive på morsmål noe de ønsker å klare. Også da de skulle lese høyt var det tydelig at noen leste bedre på urdu enn andre. Noen strevde med å forstå hva de selv hadde skrevet og fikk hjelp av læreren til å lese det. Da de var ferdige med lesestunden fikk de låne de bøkene de ville på urdu. Alle elevene var ivrige etter å låne bøker og etter å lese. Læreren fortalte at alle gledet seg til bibliotekstimen, og snakket om det hele friminuttet. Urdutimen gikk imidlertid ut etter at jeg hadde observert denne gruppen. Dette var noe skolebibliotekaren sa de skulle rydde opp i i løpet av høsten. I følge referatene fra nettverksmøtene i etterkant kan jeg imidlertid ikke se at urdutimen kom tilbake på timeplanen til skolebiblioteket.

5.2.2. Litteraturbasert undervisning på tyrkisk

Da jeg startet min observasjon av morsmålstimene på Trollskogen hadde jeg i bakhodet at prosjektet med litteraturbasert morsmålsundervisning på skolebiblioteket var i startfasen og at timeplanen som var satt opp i starten av skoleåret ikke nødvendigvis ville gå opp. Dette viste seg å være tilfelle, som beskrevet ovenfor med urduklassen. Jeg fikk likevel et generelt

overblikk over hvordan morsmålsopplæringen foregår på skolebiblioteket. Med unntak av en sykdomsdag, fikk jeg observert tyrkiskklassen i hele forskningsperioden min. For meg var det interessant å se om det lærerne og skolebibliotekaren sa på nettverksmøtene at de skulle gjøre ble gjennomført i timene.

I tyrkiskgruppen var jeg utelukkende observatør og presenterte meg ikke for elevene. Jeg satt i et hjørne av skolebiblioteket og var “usynlig”. Stemningen i den første timen jeg observerte var veldig lik urduklassen i begynnelsen. Elevene var stille og rolige da de kom inn i skolebiblioteket, og jeg opplevde at de hadde respekt for biblioteket som rom. Stemmenivået økte nemlig med en gang de forlot biblioteket. Den første timen jeg observerte forløp annerledes enn urdugruppen og det som ble beskrevet som ønskelig på nettverksmøtene. Det var 14 barn tilstede denne timen. Her leste ikke læreren høyt for barna, hun så i stedet over om de hadde skrevet i minnebøkene og lot dem så gå rett til stillelesing. På nettverksmøtet nevnte denne læreren at hun hadde så mange barn at det var vanskelig med høytlesing og å snakke om bøkene. Skolebibliotekaren var skeptisk til dette da hun mente det viktigste med bibliotektimene var å reflektere, snakke om og skape engasjement rundt bøker sammen med barna. Og at det var elementært for disse timene at læreren er i dialog med barna om litteraturen. Slik jeg observerte det mener jeg imidlertid at det ikke ville vært noe problem å lese høyt for disse elevene. De var stille og rolige og hadde all oppmerksomheten rettet mot læreren mens hun snakket. Elevene fikk tre kvarter med egenlesing. Dette kan bli mye for barn i tredjeklasse, og dette viste seg ved at de fort ble rastløse og begynte å prate seg i mellom. Mange satte seg rett ned for å skrive i Minneboken om den boken de akkurat hadde lånt, og jeg så da at noen bare skrev tittel, forfatter og sidetall i Minnebøkene sine. Det var tilsynelatende ingen kontroll av om de hadde lest og forstått innholdet i bøkene fra lærerens side.

Neste gang jeg observerte tyrkisktimen på skolebiblioteket var timen imidlertid helt annerledes. Denne gangen var det 12 barn tilstede. Til tross for at det nesten var like mange elever som forrige gang, valgte Leyla å bruke tid på å lese høyt denne gangen. Hun startet med å snakke med elevene om innholdet i en bok og oppmuntret elevene til å fortelle egenopplevde historier rundt temaet i boken. Utfra kroppsspråket til Leyla skjønnte jeg at hun fortalte en historie om fisking på tyrkisk, og hun brukte noen ganger norske ord som ørret og torsk. Elevene fortalte også ivrig på tyrkisk, noe jeg oppfattet som utveksling av fiskehistorier. Skolebibliotekaren snakket på nettverksmøtet om hvor viktig det er med

introduksjon av begreper fra læreren for å få en forståelse av det en skal lese før en leser det. Det er lettere å få med seg meningen i boken på denne måten. Morsmåls læreren tok deretter fram boken og begynte å snakke om bildet på forsiden. Denne gangen leste hun høyt fra boken, viste bilder samtidig og snakket om det hun leste underveis. Leyla fortalte meg etter timen at boken hun leste var en kjent tyrkisk bok som er en viktig del av tyrkisk kulturarv. Hun sammenlignet den med Asbjørnsen og Moes eventyr. Det viste seg altså at argumentet om at det er vanskelig å lese høyt for en større elevgruppe ikke var holdbart. Etter at læreren og elevene hadde lest og diskutert innholdet i boken, gikk elevene til stillelesing. Noen av barna satt på puter og leste som sist, men denne gangen satt Leyla sammen med dem. De leste høyt for hverandre og snakket om det de leste. De neste gangene jeg observerte denne klassen var det en blanding av disse to oppleggene som gjaldt. Hun leste ikke høyt hver gang, men som oftest, og det så ut som det var da elevene hadde størst utbytte av timen, da det førte til diskusjon, refleksjon og latter. De første gangene ble ikke Minneboken brukt til noe annet enn å skrive i mens de leste. Senere hendte det imidlertid at hun ba noen av barna om å lese det de hadde skrevet i Minneboken sin. Selv om det ikke var rutine på å fortelle om det som sto i Minnebøkene hver gang jeg var der, så det ut til at barna la mye arbeid i disse. Det var gjennomgående i alle timene til Leyla at barna var ivrige og engasjerte i å låne bøker. Elevene anbefalte også bøker til hverandre.

5.2.3. Skolebibliotekarens og morsmåls lærers refleksjoner rundt morsmålstimer på skolebiblioteket

Jeg spurte Leyla hvordan morsmålstimene på biblioteket er annerledes enn andre morsmålstimer. Hun fortalte at hennes morsmålstimer før prosjektet startet i fjor også hadde fokus på å lese bøker, men dette var fordi hun som lærer så på det som spesielt viktig. Det var tidligere ikke noen pedagogiske føringer om å lese bøker i morsmålstimene. Hun mente at de fleste lærerne tidligere fokuserte mest på grammatikk i morsmålsopplæringen. Selv tok hun med seg bøker når hun var på ferie hjemme i Tyrkia, og her alltid oppfordret elevene til å lese masse. Det som har forandret seg i år, er at hun har mer midler og mer støtte fra skolen til å bruke litteratur i morsmålsundervisningen. Før morsmålstimene startet på skolebiblioteket samlet Leyla bøkene hun hadde tatt med seg fra Tyrkia i en personlig bokkasse som hun brukte i morsmålsundervisningen. I første klasse oppmuntret hun foreldrene til å lese skjønnlitterære bøker høyt for barna på morsmål. I andre klasse kunne elevene lese enkle bøker selv, og foreldrene dokumenterte det de leste overfor Leyla. Når morsmålstimene nå er formalisert på skolebiblioteket, kan elevene velge bøker selv utfra

eget lesenivå. Dette gjør at elevene blir mer selvstendige. Elevene anbefaler bøker for hverandre, forteller hverandre om dem og utvikler slik en lesekultur. Leyla mener det er viktig at barna får fortelle om innholdet i bøkene, for eksempel snakket de sist morsmålstime om klassiske tyrkiske eventyr. Skolebibliotekaren karakteriserte også forskjellen på morsmålstimene før og nå som at det tidligere ikke har vært noe fokus på litteratur i morsmålsopplæringen. Det har vært mer tilfeldig hva den enkelte morsmåls lærer har gjort. Hun fortalte at noen morsmåls lærere har kjøpt bøker når de har vært i hjemlandet for å ta dem med på skolen og låne ut privat til elevene. Andre har ikke brukt bøker på denne måten i det hele tatt, men heller hatt fokus på lærebokarbeidet, oppgaveløsning og skrivearbeid. Det er først høsten 2010 det er en klart definert litteraturundervisning på elevenes morsmål på skolebiblioteket. Dette er en følge av skolebibliotekarens og personalets prioriteringer innenfor MMM-prosjektet.

Leyla merker også stor forskjell på elevenes engasjement etter at litteraturbasert undervisning og skolebiblioteket har blitt en arena for undervisning. Hun mener elevene er heldige som får lov å være på skolebiblioteket. Det er et rom som er forbundet med noe positivt for elevene og et sted de ønsker å være. Hun mener man lærer språk gjennom å lese, ikke pugge grammatikk, og at det er lettere å lære norsk når man lærer sitt eget morsmål samtidig (Cummins 2003, Hauge 2007).

Skolebibliotekaren mener hun allerede merker forskjell i barnas innstilling til å låne bøker og være på biblioteket. I følge henne er dette svært tydelig blant minoritetsspråklige elever, og det er mange som kommer for å låne bøker på morsmålet også utenom morsmålstimene. Hun kunne fortelle en historie om når hun hadde en andreklasser i norsk på skolebiblioteket og de skulle låne bøker på norsk. Da var det flere minoritetsspråklige elever som ikke klarte å slappe av og finne en norsk bok før de hadde sikret seg en bok på albansk eller arabisk først. Da dette var en andreklasser hadde ikke elevene begynt i prosjektet eller hatt morsmålstimer på biblioteket enda. Skolebibliotekaren merker imidlertid en stor smitteeffekt og motivasjon for resten av elevgruppen når tredjeklasser får morsmålstimer på biblioteket. Tredjeklassene som får morsmålsundervisning på skolebiblioteket føler seg som en privilegert gruppe og er en del av et fellesskap der som resten av klassetrinnene vil ta del i. Elevene har søsken, søskenbarn og venner som de snakker med i friminuttene og ved middagsbordet hjemme om bøkene de låner og leser på sitt eget morsmål. Dette mener hun viser at prosjektet er vellykket allerede, da målet er at alle skal se skolebiblioteket og litteraturen som er der som noe

positivt. Det utvikles en interesse for flerspråklige bøker både blant flerspråklige og norskspråklige elever. Dette er et positivt resultat av MMM-prosjektet.

I følge Leyla er det viktig at barna lærer å lese og skrive på sitt eget språk for å utvikle ordforrådet, og hun mener det har mye å si for hvordan de prater og kommuniserer med voksne. Hun mener at språkutviklingen på morsmålet ofte stopper etter noen år, men når elevene leser på morsmålet øker ordforrådet og den generelle begrepsforståelsen. Gjennom å lese på eget morsmål blir det også lettere å kommunisere med besteforeldre, onkler og tanter når de besøker hjemlandet sitt. Å besøke familie uten å kunne kommunisere gjør en veldig sårbar og det går utover selvtillit og identitet mener hun. Leyla ser også på det som viktig å lese norske bøker på tyrkisk da en lettere kan relatere til det og få en større forståelse av innholdet. Referatet fra nettverksmøtet den 27. januar 2011 oppsummerer hvordan tyrkisktimene til Leyla har utviklet seg i løpet av høsten. Leyla har fokusert på kjente forfattere. Hun har fortalt om disse, og elevene har jobbet med oppgaver om forfattere og biografier. De gamle tyrkiske forfatterne fører ofte et tungt språk som er vanskelig tilgjengelig. Elevene blir da motivert ved at Leyla viser til at det er de samme forfatternes filmer elevene ser på TV. De fleste elevene har i følge Leyla begynt å lese vanskeligere bøker med mye tekst. Skolebiblioteket har 3 av hver bok, så det er flere som leser samme bok, noe som oppleves som motiverende i følge Leyla. Prosjektet med å få foreldrene til å lese for barna som ble diskutert på nettverksmøtet i desember har ikke blitt fulgt opp av foreldrene. Leyla reflekterer over om det kan være fordi bøkene er lengre og mer kompliserte og dermed ikke kan leses på et kvarter, som oppfordringen er. Eller kan det være fordi barna kan lese selv nå? Leyla har derfor skrevet et brev til foreldrene som tar for seg forfatterne de jobber med, boktitler, hva de gjør på skolen og hva foreldrene kan bidra med hjemme. På denne måten får foreldrene informasjon og tips samtidig som det viser at skolen fortsatt vektlegger lesing på morsmål i stor grad. Et slik samarbeid med hjemmet, som i tillegg blir bygd på direkte relasjoner gjennom Bokkaféen, kan være en brobygger mellom hjem og skole og vise at deres kulturelle bakgrunn blir anerkjent av skolen.

5.2.4. Skolebiblioteket som arena for tospråklig litteraturbasert undervisning

En skole i Rinkeby, en forstad til Stockholm, har hatt et bokbadprosjekt som skal fremme ”problem-posing education” (Freire 1972) og involvere elevene i undervisningen ved å bruke

litteratur på kreative måter. Skolen befinner seg i en forstad hvor det er en stor innvandrerbefolkning. Med et nært samarbeid mellom skolen og biblioteket var målet at elevene skulle internalisere og tolke skjønnlitteratur med deres foreldrenes eller deres egen kulturelle bakgrunn som grunnlag. Alternative metoder i undervisningen, som rollespill, skuespill, ekskursjoner og diskusjoner ble brukt slik at elevene var i stand til å bearbeide det de leste. Dette økte de faglige resultatene på skolen, men viktigst av alt førte det til en stor økning i motivasjonen for å lese og skrive (Axelsson 2000). Skolebibliotekaren på Trollskogen kunne fortelle at de hadde brukt erfaringer fra Rinkeby når de utarbeidet planer for skolebiblioteket, blant annet med "Den magiske kappen", familielæringsprosjekter og leseprosjektet. Forskningsformidling innenfor MMM-prosjektet der forskere, lærere og skolebibliotekar samarbeider, har bidratt til dette.

"jeg synes generelt det er veldig nyttig å gå ut fra sin egen skole for å få inspirasjon og erfaringer som andre har gjort. Så Rinkeby er en sånn skole man kaster blikket til og som jeg søker til for å hente informasjon."

I likhet med MMM-prosjektet hentet også Rinkeby erfaringer fra "Whole Language" prinsippet, som går ut på at man lærer å lese gjennom å lese. Andre likheter med prosjektet i Rinkeby og på Trollskogen er at det viktigste med dette arbeidet er at barna bearbeider bøkene etter at de har lest dem. Man skal snakke om bøkene og tegne, male eller skrive, slik som elevene på Trollskogen gjør i Minnebøkene sine. Det er imidlertid viktig å ha i bakhodet at hvis slike prosjekter skal ha en stabil utvikling over tid er det svært avhengig av at både skolebibliotekar og lærere er engasjerte.

Skolebiblioteket på Trollskogen har vært gjennom en innholdsmessig, visuell og praktisk forandring. Skolen ønsker at det skal være et rom som skiller seg ut fra klasserommet og som fordrer at lesing skal være forbundet med noe lystbetont med få prestasjonskrav. Audunsson (2004) utdyper viktigheten av dette og formulerer det som at biblioteket skal være levende. Audunsson refererer til Goffman (1971) som snakker om en dikotomi mellom "front-stage" og "back-stage" møtearenaer. "Front-stage" representerer en høystrukturert arena, sånn som klasserom, mens "back-stage" arenaer er en mer uformell arena der en kan reflektere over det som skjer "front-stage" (Audunsson 2004). Rafste (2001) har brukt denne dikotomien når hun analyserte skolebiblioteket. Hun ser på klasserommet som "front-stage" og skolebiblioteket som "back-stage" (Rafste 2001). Denne dikotomien kan relateres til Audunssons dikotomi om høy-intensive og lav-intensive læringsarenaer der man skiller mellom arenaer der man kan leve ut interesser sammen med mennesker som deler disse interessene (høy-intensive), og arenaer der man kan møte mennesker som har forskjellige interesser og verdier (lav-intensive)

(Audunsson 2004). Audunsson hevder at høy-intensive arenaer skaper sosiale og kulturelle hindringer, da kulturbæreren her er ment å treffe en viss målgruppe. Slik kan man si at klasserommet, der læreboka og ett språk er dominerende, er en høyintensiv læringsarena, og at skolebiblioteket, med sitt mangfold av litteratur og språk representerer en lav-intensiv arena.

Folkebibliotekets samling rommer et kulturelt og sosialt minne. Dette minnet er unikt i at det er ubegrenset til mennesker eller en nasjon. Bibliotekressurser er tilgjengelig over hele verden, og er i prinsippet globale. Tjenesten er gratis og åpen for alle. Dette gjør biblioteket til en unik kulturagent som har bidratt til aktiv bruk av biblioteket for innvandrerbefolkningen i mange land. Hvis unge mennesker ikke blir introdusert og kvalifisert til å bruke folkebiblioteket, vil disse tjenestene ikke nå alle barn og unge. Her blir skolebiblioteket slik det brukes på Trollskogen unikt, da det gir elevene kjennskap til biblioteket og en motivasjon til å fortsette å låne bøker når de slutter på skolen. Innenfor litterasitetstudier gir dette nye syn på litterasitet i form av å gå forbi de tradisjonelle oppfatningne av litterasitet for å tilegne seg basisferdigheter i lesing og skriving. "New Literacy Studies" analyserer litterasitet som en form for sosial praksis i en spesifikk sosial, kulturell og politisk kontekst. I dag er litterasitet konseptualisert i form av kulturell litterasitet, kritisk litterasitet, digital litterasitet, visuell litterasitet og politisk litterasitet. Skoler og biblioteker er arenaer der utviklingen av disse rike og komplekse formene for litterasitet finner sted (Pihl 2009b).

5.3. Bokkafé

Hovedmålet for morsmålsundervisning på skolebiblioteket er som nevnt å skape gode leseopplevelser på morsmålet i tillegg til leseglede, lese lyst, lesevaner og leseferdigheter. Morsmållærerne og skolebibliotekar ønsker å oppmuntre til at elevene skal låne bøker på skolebiblioteket og lese hjemme, alene og sammen med foreldrene sine. På grunn av dette ser skolebibliotekar og morsmållærere det som viktig å skape relasjoner med foreldrene rundt bruken av skolebiblioteket, og ønsker at også de skal bli kjent med hva barna deres gjør når de har timer her. Siden oppstarten av morsmålsundervisning på skolebiblioteket har skolen derfor arrangert Bokkafé for foreldre og elever på skolebiblioteket. Jeg vil dokumentere tre av disse; den første var i mars 2010, en i november 2010 som jeg deltok på, og en i mars 2011. I invitasjonen fra den første Bokkafeen står det at: "Hovedmålet med prosjektet er å utvikle en modell for bruk av skolebiblioteket som læringsarena. Foreldrene er en viktig ressurs som fremmer barnas leseferdigheter og interesser". Bokkafeen i mars 2010 var før jeg startet min forskning på Trollskogen, men som en del av MMM-prosjektet har jeg fått tilgang til

informasjon om hvordan det foregikk. Dette var tidlig i oppstartfasen av bruken av skolebiblioteket og biblioteket fremsto som et nøytralt rom uten noe på veggene, med noen få bøker og noen kosedyr på utstilling. Skolebibliotekaren åpnet møtet med å fortelle om Minnebøkene og Lesekortene og om hvordan prosjektet med morsmålsundervisning på skolebiblioteket startet gjennom Høgskolen i Agder og MMM-prosjektet. Elevene fikk utlevert Minnebok og Lesekort som de mottok med stolthet. På dette møtet var det 30 foreldre og 35 barn til stede. Lesing ble her presentert som en lekse de måtte gjøre hjemme ti minutter hver dag, og dokumentere gjennom å skrive under på Lesekortet og skrive i Minneboka. Dette kunne føre til at lesingen ble forbundet med prestasjoner og instrumentalisme og motvirker lyst. Det skulle imidlertid vise seg at dette var noe lærerne og skolebibliotekaren tok til etterretning i tiden fram mot den neste bokkaféen.

I starten av november 2010 arrangerte skolebibliotekaren og de tospråklige lærerne neste Bokkafé for foreldrene til elevene som får litteraturbasert undervisning på morsmål på skolebiblioteket, sammen med elevene selv. Målet var fortsatt å involvere foreldrene i hvordan skolebiblioteket blir brukt, i tillegg til å skape positive holdninger til lesing i hjemmet, både på norsk og på morsmål. Det visuelle i rommet var betydelig annerledes enn ved første Bokkafé. Biblioteket var pyntet til utstillingen "Den magiske kappen", som de hadde lånt fra det flerspråklige biblioteket. Midt i rommet var det satt opp et arabisk "tempel" med tepper og lys, og høretelefoner som spilte arabisk musikk når du satte deg inn i det. Rommet var pyntet med fargerrike arabiske tepper. Skolebibliotekaren fortalte at tempelet het "Porten til Orienten" som forteller litt om en bok de har på skolebiblioteket som heter "En reise gjennom islamsk kunst". Hun fortalte at i løpet av utstillingen har skoleklassene blitt invitert på skolebiblioteket der skolebibliotekaren har fortalt litt om hvordan islam har påvirket verden gjennom kunst og kultur. På den måten ønsket de at elevene skal bli kjent med kunst og kultur fra den islamske verden.

De flerspråklige bøkene var lagt frem slik at de var enda mer synlige i biblioteket enn de vanligvis er. En av lærerne hadde laget en collage med bilder fra Bokkafeen de hadde i fjor. Lærerne hadde kjøpt inn boller, saft og kaffe. Det var tydelig at lærerne og skolebibliotekaren hadde gjort en solid innsats for at skolebiblioteket skulle ha en positiv atmosfære og at foreldrene skulle føle seg velkomne. Biblioteket ble tidlig fylt med foreldre, søsken og elever. Til sammen kunne jeg telle 45 foreldre som deltok. Foreldrene virket ivrige og jeg kunne høre de snakket om hvordan barna deres hadde opplevd den siste

tiden på skolebiblioteket. Jeg hørte utelukkende positive kommentarer. Skolebibliotekaren startet økten med å introdusere foreldrene for hvordan skolebiblioteket hadde blitt brukt av elevene den siste tiden. De hadde sluttet med lesekortene som ble delt ut sist, og hun fortalte foreldrene at det var fordi det kunne føre til at lesing hjemme kunne føles som tvang, og at elevene dermed bare leste i ti minutter hjemme for å få en underskrift på lesekortet. De ønsket at lesing skulle forbindes med noe positivt og lystbetont. Hun fortalte at tanken bak at tredjeklasseelevene bruker skolebiblioteket i morsmålsundervisningen er at de skal bli kjent med alle bøkene som finnes på akkurat deres morsmål. På den måten oppfordres elevene til å fortsette å bruke biblioteket og litteraturen som finnes på deres morsmål ut skolegangen:

“Vi vil så gjerne at dere skal få muligheten til å bli kjent med morsmålet og de bøkene vi har. Og derfor er det tenkt at hvert år på Trollskogen skole skal tredjeklasse få en egen time til litteratur på skolebiblioteket på sitt språk.”

Skolebibliotekaren var opptatt av å oppfordre foreldrene til å lese for barna sine hjemme;

“Barna deres ser på hva dere gjør, er dere opptatt av å lese hjemme, så er dere positive rollemodeller. Lytt til barna når de leser, på norsk og på morsmålet, og snakk sammen om bøkene. Se hva de skriver i Minneboka og ros barna deres”.

Å lese på morsmålet i tredjeklasse er ikke alltid like lett i følge skolebibliotekaren, man må øve, og derfor var det viktig for henne å oppmuntre foreldrene til å hjelpe til.

Hun oppfordret foreldrene til å besøke Deichmanske bibliotek og det flerspråklige biblioteket der de har veldig mange bøker på veldig mange språk for å låne bøker på morsmålet. Det var gjennomgående i det skolebibliotekaren formidlet til foreldrene å oppmuntre til å lese sammen og å se på lesing som noe positivt både for språkutviklingen på norsk og på morsmål, og som identitetsskapende og kulturformidlende.

På den tredje Bokkaféen skulle de arrangere veiledet lesekurs for foreldrene i samarbeid med Liv Bøyesen fra Høgskolen i Oslo. Her skulle foreldrene være på biblioteket mens Liv Bøyesen skulle holde en presentasjon før de skulle gå inn på ulike klasserom sammen med språklærerne og oppsummere det som var blitt sagt. Denne ble imidlertid avlyst fordi for få foreldre hadde meldt seg på. En nærliggende tolkning av dette er at invitasjonen og innholdet

i denne Bokkafeen ikke motiverte foreldrene til å komme. Foreldrenes lesing med barna bør være forbundet med noe lystbetont.

5.3.1. Forskningsbasert syn på samarbeid med hjemmet

Pihl (2010b) poengterer at selv om alle barn har glede av å lese gode historier, får ikke alle tilgang til dette i hjemmet. Undersøkelser har vist at det finnes en sammenheng mellom skoleprestasjoner, lesekultur og tilgangen til bøker i hjemmet og læring (Pihl 2010b: 253).

Barton (1995) mener det er viktig at litterasitet og lesing har sosial betydning i familielivet. Han mener dette gjøres best ved at foreldre kan bruke litterasitetstilegnelsen til å ta opp viktige sosiale problemer i egne liv. For skoler mener Barton dette kan bety at en bør spørre hvordan en kan støtte foreldre i å oppnå egne mål og lære fra egne kulturelle opplevelser når en leser med barna, i stedet for å oppmuntre foreldre til å hjelpe med lekser, lese for barna og involvere seg i skolehverdagen til barna på skolens premisser. I følge Barton kan foreldrenes mål også være å hjelpe barna med leksene eller å lese for dem, det er imidlertid når disse praksisene blir brukt som sosial intervensjon at det er fare for at disse strategiene vil støte fra seg de personene de søker å treffe. Han hevder det er en kontrast mellom en skoleoverføringsmodell og en sosiokulturell modell for familielitterasitet og mener mange lærere blir intervensjonistiske og formynderske i forhold til foreldre (Barton 1995).

"as educators, we need to reflect on where our own practice puts us on this continuum and how the family literary movement can become a vehicle for promoting change, rather than a bandwagon which impedes it." (Auerbach 1995).

Aamodt (2008) skriver i boken *Familielæring* om viktigheten av å involvere foreldrene i minoritetsspråklige barns opplæring. Forskning viser at foreldrenes engasjement og stimulering av barna er av avgjørende betydning for barns prestasjoner på skolen. Foreldre kan involvere seg på flere måter i barns utdanning, gjennom møter og aktiviteter skolen arrangerer, og gjennom å følge opp og engasjere seg i det arbeidet barna gjør hjemme. I følge Aamodt har det vist seg at det er av større betydning for elevenes skoleprestasjoner å ha gode oppdragere hjemme, enn kvaliteten på skolene. Formen og omfanget av foreldrenes engasjement er i liten grad påvirket av foreldrenes etnisitet, men av "sosial klasse, mors utdanningsnivå, materiellstandard i hjemmet, mors psykososiale helse og aleneforelder" (Aamodt 2008: 26). Hauge (2007) understreker at det er viktig med et symmetrisk samarbeid mellom hjem og skole, det vil si at skolen er opptatt av å innlemme foreldrenes kunnskaper

om barna, og får muligheten til å ytre hva de ønsker og kan bidra med. Lærerne bør i så måte ta ansvar for skolegangen til elevene i samarbeid med foreldrene (Hauge 2007).

“Gjennom at lærerne ser på seg selv om ekspertene og foreldrene som problematiske, fordi de har et annet utgangspunkt enn majoritetsforeldrene, bidrar skolen til å forsterke forskjeller og til å ekskludere minoritetsforeldrene fra skolesamarbeid og deltakelse i barnas opplæring” (Aamodt 2008: 29).

Det er foreldrene som er ekspertene på sine egne barn. Dette bør tas på alvor av skolen, og dermed bør hjemmene og elevene i større grad inviteres til diskusjon om hva de har behov for, hva de mestrer, og hva foreldrene ønsker å bidra med – i tillegg til hva skolen og læreren har behov for. Aamodt argumenterer med at hvis en har dette som utgangspunkt er det lettere å tilrettelegge for et utviklende og motiverende læringsmiljø (Aamodt 2008). Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde (1996) støtter opp om dette når de beskriver hvorfor morsmålsopplæringen er av betydning. For at barn skal kunne innlemmes og forstå skolens verden i en ny kultur er det viktig at skolen forstår og kan bygge på barnas tidligere erfaringer og sosialiseringmønstre i hjemmet. Barn som ikke får tilfredsstillende støtte i minoritetsspråket utenfor familien, vil gå over til å bare bruke majoritetsspråket når de har nok kunnskap om dette. I tilfeller der familien ikke behersker majoritetsspråket til samme grad, vil kommunikasjonen mellom foreldregenerasjonen og barna i mange tilfeller bli skadelidende. Som nevnt i teorikapittelet argumenterer Baker (2006) med at litterasitet betyr forskjellige ting for foreldre og barn med minoritetsbakgrunn. Litterasitet kan handle om mer enn å lese og skrive på minoritets- eller majoritetsspråket, det handler også om at hjemmet spiller en viktig rolle i å lese for sine barn om deres kulturarv (Baker 2006). Trollskogen jobber for å inkludere foreldrene til minoritetslevende i bruken av morsmåls litteratur på skolebiblioteket. De ønsker å få til en dialog og et samarbeid, der de sammen kan oppmuntre barna til å lese på morsmålet. Dette er imidlertid en utfordring skolen bør jobbe videre med. Her er nettverksmøtene en gunstig arena, der morsmåls lærere og skolebibliotekar sammen kan reflektere over hvordan de skal holde foreldrenes engasjement ved like, og hvordan de skal legge opp Bokkaféene slik at foreldrene føler seg involvert.

6. DRØFTING

I denne avhandlingen har jeg undersøkt de pedagogiske begrunnelsene for bruk av skolebiblioteket og flerspråklig litteratur i tospråklig opplæring. Jeg har også sett på hvordan morsmåslærer bruker litteratur på elevenes morsmål på skolebiblioteket. I dette kapittelet vil jeg sammenfatte og drøfte hovedfunnene mine. Til slutt vil jeg drøfte veien videre for Trollskogen skole etter at MMM-prosjektet er avsluttet.

6.1. Mine funn.

Trollskogen skole har vært opptatt av å synliggjøre at skolen er flerkulturell siden andelen minoritetslever økte på midten av 80-tallet. Rektor poengterte at skolen bevisst tok et valg om at språklige, kulturelle og etniske forskjeller er en verdi som skulle anerkjennes og ikke bli sett på som en trussel mot den norske nasjonalfølelsen. Mange har basert sin forskning på denne skolen, og dette har kanskje bidratt til en sterk teoretisk forankring i skoleledelsens synspunkt om flerkulturalisme. Ledelsen har vært bevisst på at alle elevene ved skolen har individuelle forskjeller, til tross for at de er av like etniske og kulturelle opphav. De fleste elevene på skolen med minoritetsbakgrunn er født i Norge, men snakker sitt eget morsmål hjemme. Det har derfor vært viktig for skolen at elevene selv skal kunne definere sin egen identitet og kultur, uten å bli plassert i etniske, kulturelle og språklige grupper. Østberg (2003) snakker om en integrert plural identitet, som beskriver en tosidighet i identiteten til andregenerasjons innvandrere. Dette betyr at barna bevarer en “pluralitet, forskjellighet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualitet uten at individet mister følelsen av å være et ‘selv’” (Østberg 2003: 46). Minoritetsbarn som vokser opp i Norge befinner seg ofte i et spenningsfelt mellom den kulturelle kapitalen som skolen og den norske staten anerkjenner, og de kulturelle ressursene familien besitter. Å anerkjenne at hvert individ har rett til å definere sin egen identitet er et viktig prinsipp for Trollskogen. Østberg (2003) påpeker at nettopp denne anerkjennelsen av forskjellighet er et kjennetegn på integrering, og jeg vil påstå at Trollskogen i så måte har kommet langt i sitt integreringsarbeid. Rektor snakker om viktigheten av å ha en bevissthet rundt ressursynet på mangfold og at dette ikke er en trussel mot nasjonalfølelsen. Skolen har i tråd med Banks (2009) mål for flerkulturell utdanning restrukturert skolen, slik at “elevene har muligheten til å tilegne seg kunnskapen, holdningene og evnene som er nødvendig for å være fullverdige deltakere i rike, etniske og kulturelle samfunn, nasjoner og i verdenssamfunnet” (Banks 2009: 14). Ved å gjøre dette vil jeg påstå at skolen er nærmere målet om å skape kritiske og reflekterte elever i et inkluderende skolemiljø. I tillegg til dette mener jeg at skolen har tatt viktige grep, i tråd med Pihls (2010b)

argumenter om at en bør definere majoritetskulturen også i et interkulturelt perspektiv, og at det er viktig at skolen ser på hvordan etnisk mangfold også påvirker det norske samfunnet. Utviklingen av et flerkulturelt samfunn som gjenspeiler seg på Trollskogen skole, bør ikke bare påvirke minoritetselevne. Det er også viktig at majoritetselevne får en dypere innsikt i andre kulturer og det internasjonale samfunnet. Ved at man overser dette hevder Pihl at den kulturelle kapitalen i skolen bare blir tilegnet majoritetselevne. Ved å inkludere alle elevene i en skole i et internasjonalt fellesskap der en kan lære av hverandre og der andre kulturer og minoritetsspråk blir tilkjent en verdi og en mening, vil også minoritetenes kulturelle bakgrunn få status som kapital.

For at alle elevene skal bli anerkjent på denne måten har skolen lagt vekt på at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev slik at hver elev opplever mestring. Begrepet har imidlertid vært gjennom et skifte i innhold gjennom skolens historie. På slutten av 70-tallet tilpasset de i følge rektor opplæringen da de skjønnte at mestring og adferd hang sammen, og formulerte en mestringsstige der elevene fikk tilpasset materiell etter deres mestringsnivå med mål om å oppnå høyere resultater. Bruken av skolebiblioteket er på mange måter en videreføring av dette, men gjennom MMM-prosjektet ble også innholdet i undervisningen tilpasset, og elevenes konstruksjon av det de lærte fikk mer fokus. Gjennom å få tilgang til et rikt utvalg litteratur fra kulturen i opprinnelseslandet på morsmålet, ble ikke mestring bare et mål med den tilpassede undervisningen, men også “identitetsutviklende” og “perspektivutvidende”. Også majoritetselevne kan oppleve en slik identitetsutvikling og perspektivutvidelse ved å få tilgang til litteratur fra andre språk og kulturer, noe skolen har tatt på alvor. De ønsker å involvere alle elevene i det mangfoldet som finnes på skolebiblioteket, noe som ble eksemplifisert gjennom “Den magiske kappen” der alle elevene fikk skrive navnet sitt på arabisk og lære om islamsk kultur. Dette stemmer med argumentet til Stenbro (2009) om at et skolebibliotek med litteratur på flere språk og fra flere kulturer har store muligheter for alle elever til å dyrke et kulturelt og språklig mangfold. Opplæringen bør tilpasses den enkelte elev, men målet skal ikke bare være resultatoppnåelse, men at kulturelt, etnisk og språklig mangfold anerkjennes i utdanningen. Gjennom å bruke de ressursene som allerede finnes hos den enkelte elev, vil en oppnå denne perspektivutvidelsen og identitetsutviklingen. Skolebiblioteket er en arena der dette kan skje. Begrepet tilpasset opplæring bør rekonseptualiseres og få et nytt innhold i form av språklig og kulturelt mangfold. Klarer man å innlemme elevene i sin egen utdanning og tillate problematisering og la elevene bidra til sin egen kunnskapsbygging, vil man bevege seg bort fra Freires “banking concept” og inn i en “problem-posing” utdanning. Slik kan man tilpasse utdanningen til elevene i stedet for å

tilpasse elevene til utdanningen (Hvistendahl 2009). Gjennom å bruke skolebiblioteket og litteratur på elevenes morsmål, der en snakker om det som blir lest og relaterer til elevenes tidligere erfaringer, vil opplæringen være tilpasset Freires argumenter. Pihls (2009a) argumenter om å bruke nye strategier basert på mangfoldet i befolkningen og deres erfaringer i opplæringen, vil også gjøre seg gjeldende i argumentene for å bruke ressursene som finnes i eleven for at tilpasningen av undervisningen skal være reell. Martincic (2009) tar dette argumentet videre og mener at tospråklig opplæring må sees i relasjon til tilpasset opplæring, da det gir elever som ikke mestrer majoritetsspråket eller de kulturelle kodene godt nok muligheten til å lære utfra det de allerede vet. Argumenter for å gi begrepet tilpasset opplæring et nytt innhold gjennom bruken av morsmållitteratur på skolebiblioteket bygger dermed argumenter for tospråklig opplæring. Rektor er opptatt av at minoritets elevene ikke er en ensartet gruppe og det er store forskjeller på hvor gode de er både i morsmålet og i majoritetsspråket. Tospråklig opplæring er dermed ikke nok for å tilpasse opplæringen deres. Stenbro (2009) påpeker at nettopp dette gjør skolebiblioteket til en arena der opplæringen lettere kan tilpasses minoritets elever, da elevene kan lese bøker på morsmål på det nivået de selv er i lesingen.

Skolebiblioteket har altså en unik mulighet til å være et rom der minoritets elevenes kulturelle og språklige bakgrunn kan bli tilkjent kulturell kapital, da begrepet litterasitet får en større verdi enn å bare lære å lese og skrive grammatisk korrekt på språket som er tilkjent kapital av utdanningssystemet. Bakers (2006) begrep ”bilitterasitet” gjør seg gjeldende her, der målet for litterasitet blir å lære å lese og skrive flytende på to eller flere språk. Trollskogens pedagogikk kan plasseres innenfor ”New Literacy Studies” i og med at de ønsker å bevare flerkulturelle litterasiteter blant tospråklige og flerspråklige barn, og ser dette som noe verdifullt. Dette viser seg i rektors utsagn fra åpningen av skolebiblioteket, der han og de andre lærerne reagerer positivt på det språklige mangfoldet som finnes blant elevene deres. Skoleledelsen og lærerne ved Trollskogen har som nevnt en sterk teoretisk forankring og har også hentet pedagogiske virkemidler fra den konstruktivistiske tilnærmingen til litterasitet som Baker (2006) viser til. De fokuserer på at leserne har med seg en egen mening til teksten, og dermed blir lesing og skriving først og fremst en konstruksjon og rekonstruksjon av mening. I tillegg kan man også se at skolen bruker den sosiokulturelle og kritiske tilnærmingen til litterasitet. De anerkjenner at diskursen mellom minoritets elevene ikke nødvendigvis samsvarer med diskursen til majoritets elevene, og at majoritetskulturen ikke har monopol på kunnskap. Morsmållærerne snakker med elevene om det de leser og gir dem muligheten til å bruke egne

erfaringer når de jobber med litteraturen de leser. Dette er eksplisitte eksempler på at elevenes diskurser og konstruering av kunnskap blir løftet fram i morsmålsundervisningen.

Målene med tospråklig opplæring har også vært gjennom en forandring i læreplanene de siste tiårene. Trollskogen forsøker å utvikle elevenes tospråklige kompetanse, selv om målsettingen om funksjonell tospråklighet er fjernet fra læreplanene etter M87 (Engen 2009). Rektor mener det er et paradoks at funksjonell tospråklighet gikk ut etter M87. Å lære morsmålet er en verdi for alle barn – majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. For det første mener rektor, i tråd med L97 og K06, at det er en verdi å lære morsmål for å kunne lære norsk. Som han sier: “Har du lært å sykle på en sykkel, kan du sykle på mange sykler”. I tillegg er det skolens oppfatning at det å kunne to språk er en ressurs for det faglige utbyttet. “Har du to språk, har du to verktøy å tenke med”. Rektor mener med dette at tankegangen om at det å bevare morsmålet ville gå utover evnen til å lære norsk er et paradoks. Han uttaler i likhet med Martincic (2009) at det over lengre tid vil gi økt faglig utbytte å lære to språk.

Rektor påpeker også at å gå bort fra funksjonell tospråklighet er å kaste bort en ressurs vi får gitt oss. I den globaliserte verden vi lever i er det en ressurs å kunne flere språk, og samfunnets utvikling vil kunne dra nytte av å utdanne elever som er flytende i flere språk. Dette er samsvarer med Pihls (2010b) argumenter om at skiftet i utdanningspolitikken etter M87 er paradoksal. Hun mener det kan kalles strukturell diskriminering når kvalitetskravene til tospråklig undervisning ikke er på samme nivå som kravene til undervisningen i norsk som førstespråk. Hun støtter rektor i tankegangen om at alle vil kunne dra nytte av å utnytte flerspråkligheten til minoritetslever i det globaliserte samfunnet vi lever i. Leyla brukte kommunikasjon med foreldrene og hjemlandet og elevenes identitetsutvikling som et viktig argument for funksjonell tospråklighet og som begrunnelse av bruken av morsmåls litteratur på skolebiblioteket. Dette støttes av Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde (1996) som mener at minoritetsspråket og majoritetsspråket har hver sin nytteverdi. Majoritetsspråket er viktig for å kunne være et fullverdig medlem av samfunnet, og morsmålet er viktig for minoritetslever for kontakten med familien og dens kulturelle bakgrunn. Elevene må selv finne sin livsform med utgangspunkt i både den norske kulturen og foreldrenes. Sammen med sin generasjon kan de på denne måten finne fram til egne verdivalg, og skolen skal være med på å gi et grunnlag for dette (Hyltenstam, Brox, Engen og Hvenekilde 1996). Dette er viktig for Trollskogen å løfte fram, både i begrunnelsene sine for at elevene skal kunne bruke morsmåls litteratur ut grunnskolen, og i kontakten med foreldrene til elevene med minoritetsbakgrunn.

Biblioteket er et rom der både integrering, tilpasset opplæring, litterasitet og funksjonell tospråklighet kan virkeliggjøres. Her kan elevene velge bøker ut fra eget mestringsnivå og interesser. De kan velge bøker på morsmål fra familiens opprinnelsesland, bøker på morsmål av norske forfattere og bøker på norsk av forfattere fra opprinnelseslandet, noe som kan styrke identitetsfølelsen til elevene og gi dem muligheten til å definere sin egen identitet. I tillegg vil begrepsforståelsen øke når biblioteket blir brukt på en konstruktiv måte. Dette følger Rafstes (2008) sosiokulturelle teori om at språket kan mediere forskjellige syn på verden og der kunnskap blir konstruert mellom elev og tekst. Trollskogen jobber mye med førlesing og prater med elevene om bøkene de har lest sammen, og de som elevene har lest på egenhånd. Det er fokus på at lesing skal bli forbundet med noe lystbetont, og skolebibliotekaren er opptatt av at elevene skal kunne prate seg i mellom i bibliotekstimene, men at det skal være bokprat. I følge mine observasjoner var dette noe elevene tok på alvor – elevene diskuterte ivrig bøkene seg i mellom. Skolebiblioteket på Trollskogen er i så måte et rom som inspirerer til å ”utvikle læring i dialog og samspill med jevnaldrende eller med tekster i formelle og uformelle situasjoner” (Rafste 2008:27). Skolebibliotekaren og morsmållærerne arbeider dermed i samsvar med lesepedagogikken til skolebiblioteksrapporten ”Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring” (2007) som sier at en må jobbe med relasjonen mellom leseren og teksten, og skape rom for samtale med elever og mellom elever om mening og innhold i det de leser.

Skolebiblioteket på Trollskogen er en differensiert læringsarena som skiller seg ut fra klasserommene. Det var tydelig i løpet av mitt feltarbeid at elevene hadde respekt for skolebiblioteket som rom, og for materiellet som fantes der.

Gjennom bokkafeen har skolen forsøkt å involvere foreldrene i bruken av morsmållitteratur på skolebiblioteket. Oppmøtet på den siste bokkafeen antydte imidlertid at de fortsatt har en vei å gå for at dette samarbeidet skal være vellykket. Dette er en utfordring for skolen i det videre arbeidet. Prosjektet på Trollskogen er i en oppstartfase, og som vist gjennom nettverksmøtene bearbeider morsmållærer og skolebibliotekar hele tiden det som blir gjort, og gjør forandringer underveis. De har fjernet lesekortene og Minneboken da dette ble forbundet med noe instrumentalistisk, og prioriterer den gode leseopplevelsen i samsvar med "New Literacy Studies". Skolen oppfordrer fortsatt foreldrene til å lese hjemme med barna sine. Det som er iøynefallende er at det i liten grad var en dialog med foreldrene om hva de ønsket å få ut av morsmålstimene på skolebiblioteket og bruken av litteratur i hjemmet.

Skolens ønsker om hvordan litteraturen skulle brukes var i fokus i det de formidlet til foreldrene. Dette kan være av betydning for at så få av foreldrene meldte seg på den siste bokkafeen, da det kan sees på som en skoleoverføringsmodell, selv om de ønsker at de skal lese bøker på morsmål. Det er skolen som har definisjonsmakten. Å involvere foreldrene til å bidra i bruken av skolebiblioteket kan øke deres engasjement. Dette kan gjøres ved ikke bare å la noen barn lese opp dikt og vise hva *skolen* gjør, men ved å spørre foreldrene hva *de* gjør. I forhold til foreldrene er det viktig å fokusere på å dele leseopplevelser med barna. Undervisningen er skolens ansvar.

6.2. Forskningsbasert samarbeid

På bakgrunn av funnene i denne avhandlingen, vil jeg løfte fram noen temaer og perspektiver som er viktige. Ved Trollskogen skole har ledelsen og personalet tatt noen radikale grep for hvordan de definerer tilpasset opplæring. Det kommer til uttrykk i utviklingen av etableringen av skolebiblioteket som læringsarena, og prioriteringen av litteraturbasert undervisning på elevenes morsmål og norsk. I denne avhandlingen har jeg fokusert på morsmålsundervisningen. Denne utviklingen har funnet sted med utgangspunkt i forskning og skolen hadde en forskningsforankring som eksisterte også før MMM-prosjektet startet, noe som viser seg i rektors teoretiske uttalelser om tospråklighet, morsmålsundervisning og tilpasset opplæring. MMM-prosjektet introduserte en ny definisjon på tilpasset opplæring. Denne innebærer at innholdet i undervisningen er differensiert, i tillegg til samarbeid mellom skole, skolebibliotekar og forskere. Skolen har også deltatt på et prosjekt gjennom Universitetet i Agder, med kurs om bruk av skolebiblioteket som læringsarena. Forskningsforankringen er derfor tydelig sterk i utviklingen av skolebiblioteket på Trollskogen skole. Skolen har vært dyktige på å anvende den forskningsinputen de har fått og flerkulturell utdanningsforskning blir lagt til grunn i skolens målsettinger. En skole som er i rask endring bør bygge på nyere forskning. Samfunnet vi lever i utvikler seg fort, og det er derfor viktig å være oppdatert på det som skjer i samfunns- og utdanningsforskningen for å maksimere elevenes faglige og personlige utbytte. Når lærere samarbeider med forskere, eller når skoleledelsen setter seg inn i teori, blir skoleutviklingen forskningsbasert, noe som er et av målene med MMM-prosjektet. Dette fører til store positive endringer i skolens innhold i undervisningen og vil styrke elevenes forutsetning for læring, identitetsutvikling, tilhørighet til skolen og til lokalmiljøet.

Det er velkjent at en kan få til forandringer i et prosjekt. Etter at et prosjektet er avsluttet er det imidlertid en fare for at elevenes leselyst synker og at utlånene på skolebiblioteket blir

færre. Utfordringen er dermed at forandringene vedvarer etter at prosjektet er avsluttet. For å få til dette bør en forankre en ny praksis i skolens planer og skolens ledelse. Dette betyr at skolebiblioteksplanene bør innlemmes i skolens planer på et mer overordnet nivå og defineres som en del av skolens årsplan. Inn i dette går samarbeidet mellom skolebibliotekar og morsmåslærere om litteraturbasert undervisning. Og mellom skolebibliotekar og folkebibliotekar, og mellom lærere og biblioteksfilialen. For å sikre kontinuitet i utviklingen av skolebiblioteket og sikre at skolebiblioteket ikke bare står og faller på kompetansen til en person, kan det være viktig å innlemme skolebibliotekaren i lederteamet ved skolen. Da vil skolebiblioteket som læringsarena bli strategisk i skolens arbeid med tilpasset opplæring og utvikling av skolen som pedagogisk institusjon.

LITTERATURLISTE

- Aamodt, S. (2008). Familielæring. I Aamodt, S. og Hauge, A-M (red.) *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Axelsson, M. (2000). Framgång for alla- från at inte kunna til at inte kunna låta bli att läsa. In H. Åhl (ed.), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationelt Centrum, HLS Förlag.
- Auerback, E. (1995) Which Way for Family Literacy: Intervention or Empowerment. I Morrow, L. (ed.), *Family Literacy*. International Reading Association.
- Audunsson, R. (2004). The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context. The necessity of low intensive meeting places. *Journal of Documentation*. 60 (3) 441-429
- Bachman, K & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (No 62). Volda: Høgskolen i Volda.
- Banks, J.A. (2009). Multicultural Education: Dimensions and Paradigms. In: Banks (ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual education and Bilingualism 4th rev.edition*. Amsterdam: Multilingual Matters.
- Barton, D. (1995) Exploring Family Literacy. *Wiley-Blackwell. Volume 29. Issue 3. 2-4*
- Barstad, J Audunson, R Hjortsæter, E, Østlie, B (2007) *Skulebibliotek i Norge Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring. (Arbeidsrapport nr. 204.)* Volda: Høgskulen i Volda, Møreforsking Volda.
- Becher, A, Piltingsrud, K, Muhamoud, A, Van der Koj, K. (2007). Mangfold, Myndiggjøring, Medborgerskap: Mangfold og inkludering gjennom bruk av skolebiblioteket som læringsarena. *Statusnotat* 1.11.07.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I Aasen og Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen, LNU/Fagbokforlaget.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London, Penguin Books.

- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, and A. Stuart Wells (eds.): *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press. P. 46-59.
- Bryman, A. (2004). *Social Research methods 3rd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Castles, S. (2009). Worldwide population movements, diversity and education. In J.A. Banks (ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and Rationale for the distinction. In D.B. Paulston & G.R. Tucker, (eds.). *Sociolinguistics: The essential readings*. USA/UK: Blackwell Publishing.
- Dressmann, M. (1997). Congruence, Resistance, Liminality: Reading and Ideology in three School Libraries. *Curriculum Inquiry*, 27:3.
- Engen, T.O. (2009). Integration and Literacy Instruction: The case of Norway. *Intercultural Education*. Vol. 19, no 4.
- Engen, T. og Kulbrandstad, L. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. 2. Utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eri, T. (2010). Skolebibliotek - samarbeid, planlegging og forankring. In T. Hoel, S. Ingvaldsen & A. K. Slettan (Eds.), *Lesing i skolebiblioteket*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Hauge, A.M. (2007). *Den felleskulturelle skolen. 2. Utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hosseini, K. (2006). *Drageløperen*. Oslo: Schibsted-forlagene.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyltenstam, K., Brox, O., Engen, T.O. og A. Hvenekilde (1996): *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensuskonferanse*. Norges Forskningsråd.
- Johannessen, A, Tufte P-A og Christoffersen L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. Utgave*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, E. og Lillejord, S. (2009) *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Acta Didactica Norge*, Vol.3 Nr. 1 Art. 13

<http://www.adno.no/index.php/adno/article/viewFile/99/131>

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

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

Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I Hvistendahl, R (red). *Flerspråklig i skolen*. (s. 95-107). Oslo: Universitetsforlaget

Nasjonalt Åndelig Råd for Bahá's i Norge (1974). *Abdu'l-Bahá's Visdom*. Oslo: Norsk Bahai-forlag.

Oberg, D. (2009). Libraries in Schools: Essential Contexts for Studying Organizational Change and Culture.

[https://fronter.com/hio/links/files.phtml/820545082\\$211676229\\$/Litteratur/Oberg+_prcent_282009_prcent_29+Libraries+in+Schools+-+Essential+Contexts+for+Studying+Organizational+Change+and+Culture.pdf](https://fronter.com/hio/links/files.phtml/820545082$211676229$/Litteratur/Oberg+_prcent_282009_prcent_29+Libraries+in+Schools+-+Essential+Contexts+for+Studying+Organizational+Change+and+Culture.pdf)

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

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

Pihl, J. (2010a). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge – utsyn. I Lund, A. og Bolme Moen, B. (red). *Nasjonale minoriteter i de flerkulturelle Norge*. Oslo: Tapir Akademisk forlag.

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

Pihl, J. (2010c). *Rapport til Østberg utvalget fra prosjektet Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena (2007- 2011)*. Oslo.

- Rafste, E. (2001). Et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket. Oslo: Universitetet i Oslo – Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Rafste, E. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I Hoel, T, Rafste, E og Sætre, T (2008). *Opplevelse, oppdragelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Bibliotekssentralen 2008.
- Saggar, M. (2011). *Utviklingen av et skolebibliotek i en flerkulturell kontekst*. Oslo: HiO Masteroppgave (under utgivelse). Høgskolen i Oslo.
- Said, E. (1991). *Orientalism*. London, Penguin Books.
- Stenbro, N. (2009). Bøker for barn på mange språk. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (107-123) Oslo: Universitetsforlaget.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. Martin-Jones and K. Jones (eds.). *Multilingual Literacies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Ch. 2.
- Stromquist, N. P. (2002). *Education in a Globalised World. The connectivity of economic power, technology and knowledge*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. (s. 31-59). Oslo: Universitetsforlaget
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Opplandske bokforlag.

Offentlige dokumenter

- Kunnskapsdepartementet. 2008. St.meld. nr. 23. *Språk bygger broer* (2007-2008). Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2004. St. meld. 30. *Kultur for læring* (2003-2004). Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2007. St. Meld. 35. *Mål og mening* (2006-2007). Oslo.
- Council of Europe og Utdannings og forskningsdepartementet. 2003-2004. *Language Education profile for Norway*. Oslo.

Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17.juli 1998.

Læreplanen i morsmål. <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=432536> Udir: Oslo.

Vedlegg:

Vedlegg 1. Plan for skolebiblioteket høsten 2010 og våren 2011

Delmål	Tiltak/aktivitet	Når	Ansvarlig	Deltakere /målgruppe
Årsplan for samarbeid med skolebibliotekar, lærere	Fastsette tidsrammer og møteplasser	August 2010.	Skolebibliotekaransvarlig og lærere	Skolebibliotekar og lærere.
Engasjere foreldrene	Orienterer på foreldremøte. Sende info fra rektor hjem. Gi info på morsmål.	Innen utg.av September	Lærere Skolebibliotekaransvarlig	Tospråklige 3.klasseforeldre 4.klasseforeldre.
Bli kjent med skolebiblioteket og bøkene der.	Bokkafe		Lærere Skolebibliotekaransvarlig	Tospråklige elever 3. og 4. klasse
Markere språkuke og morsmålets dag 19.februar.	Høytlesing og fortelling på morsmål.	Februar 2011.	Lærere Skolebibliotekaransvarlig	Tospråklige elever 3. og 4. klasse
Lese regelmessig	Lesetid: hjemme og på skolebiblioteket.	10 min. hver dag. 15 min. på skolebib. En gang pr.uke	Lærere	Tospråklige elever 3.og 4. klasse
Bli kjent med folkebiblioteket	Besøke folkebiblioteket	Vår 2011	Lærere Skolebibliotekaransvarlig	Tospråklige elever
Elevene skal oppleve at voksne leser for dem	Foreldrene og lærerne leser høyt for barna	Lekse i etterkant av bokkafe.	Foreldre Lærere	Tospråklige elever 3.og 4. klasse
Elevene skal medvirke til erfaringsdeling på skolen.	Lese for yngre medelever	Vår 2011	Lærere	Tospråklige elever 3. klasse og 1.klasse

Vedlegg 2: Observasjonsmomenter:

- Hvordan bruker lærerne biblioteket som en tilleggsarena for læring?
- Hvordan brukes skolebiblioteket?
- Hvilke regler og rutiner er det for skolebiblioteksrommet?
- Hvordan oppfattes relasjonen mellom lærerne og elevene på skolebiblioteket? Er det fritt spillerom for elevene?
- Hvilke bøker leser de?
- Hvordan skjer litteraturformidlingen? Høytlesning? Stillelesning?
- Hvordan blir litteraturen brukt? Blir elevene involvert i forståelsen av innholdet i bøkene?
- Hvordan opplever elevene å være på skolebiblioteket?
- Hvordan bruker lærerne bibliotekstimene i forhold til skolebibliotekarens forventninger til dem?
- Er det kulturformidling eller språkformidling som står i sentrum, eller begge deler?
- Hvordan kommer det flerkulturelle til syne på skolebiblioteket?

Vedlegg 3: Intervjuguide skolebibliotekar:

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

- Kvalifiserer du elever i bruk av skolebiblioteket? Hvordan?
- Når du og de øvrige lærerne har møter og lignende, føler du at alle parter møter opp forberedt?
- Hvem planlegger og bestemmer innholdet i bibliotekstimene?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom deg og lærerne fungerer under selve gjennomføringen av bibliotekstimene?
- Har du en visjon for skolebiblioteket på Trollskogen?
- Hva er din målsetting for skolebibliotekets pedagogiske rolle ved Trollskogen?
- Hvordan trives du i din nye rolle som skolebibliotekar? Begrunn.
- Hva forbinder du med begrepet litteraturbasert undervisning?
- Har Multiplisitetprosjektet hjulpet deg i din rolle som skolebibliotekar? Hvordan?
- Hvilke utfordringer møter du på når du som skolebibliotekar ønsker å bidra til økt bruk av litteratur i undervisningen?
- Når du presenterer litteratur for elevene på skolebiblioteket, låner elevene disse bøkene?
- I forbindelse med flerspråklige elever – hva er din rolle som skolebibliotekar når det gjelder å utvikle disse elevenes lesekompetanse? Hva gir du prioritet i møte med flerspråklige elever?
- Hvilken betydning har Multiplisitetprosjektet hatt for utviklingen av skolebiblioteket ved Trollskogen skole?
- Har arbeidet med prosjektet hjulpet deg i din rolle som bibliotekar?
- På hvilken måte har dette prosjektet vært inspirerende eller demotiverende for deg personlig ?
- Hva skal til for at bruk av skolebiblioteket videreføres og utvikles ved skolen når Multiplisitetprosjektet er over?
- Hvordan bruker flerspråklige lærere skolebiblioteket?

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

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

Vedlegg 4: Intervjuguide rektor:

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

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

Vedlegg 5: Intervjuguide morsmåslærer:

- Hva gjør du på skolebiblioteket når du har med en gruppe elever dit?
- hva gjør du som lærer?
- hva gjør elevene?
- leser du høyt, leser de stille for seg selv, har dere samtaler om det dere leser høyt? Er det fritid?
- Hva mener du er viktig for elevene på skolebiblioteket? Finne bøker selv, eller er det samtalen rundt noe du leser høyt?
- Hva tenker du om at de kan lese litteratur på eget morsmål?
- Hva er forskjellen mellom å lese litteratur på morsmålet i forhold til en vanlig morsmålstime?
- Hvordan opplever du at barna reagerer på å bruke skolebiblioteket?
- Har du noen positive elevhistorier fra skolebiblioteket? Både faglig, følelsesmessig, motivasjon. Ulike aspekter ved dette temaet?
- Kan du beskrive hvordan dine timer på skolebiblioteket foregår?
- Snakker dere om innholdet i bøkene?
- Er alle dine morsmåselever født i Norge?
- Hvorfor er det viktig at de lærer å lese og skrive på sitt eget språk?
- Styrker litteraturbasert undervisning leseferdighetene på både norsk og morsmålet?
- Hvordan skiller morsmålstimene på biblioteket seg fra andre morsmålstimer?
- Merker du økt motivasjon fra elevene i å lære eget morsmål gjennom å bruke biblioteket?
- Hvilke bøker valgte du på morsmål? Fra egen kultur, eller norske, engelske etc bøker på morsmålet?
- Resultater i undervisningen generelt gjennom å bruke skolebiblioteket
- Hvordan ser du på din rolle i minoritetselevens skolehverdag? Viktig/mindre viktig?
- Gir prosjektet deg mange ekstra arbeidsoppgaver?
- Hvordan ser du på disse? Utmattende/givende?
- Ser du noen utfordringer ved litteraturbasert morsmålsundervisning?
- Får du ideer på nettverksmøtene som du kan bruke når du er på skolebiblioteket?
- Gjør du andre ting enn det som ble foreslått på nettverksmøtet?
- Verdien av en selvstendig vurdering av bruken av skolebiblioteket?

Identitetsskaping

- Hvilket forhold får barna til sin egen språklige og kulturelle bakgrunn gjennom tilgangen til morsmåslitteratur?
- Hvordan er din rolle i forhold til å bygge elevenes identitet?
- Er litteratur på morsmål forbundet med noe positivt eller negativt, eller stiller de seg likegyldige?

Foreldre-skolesamarbeid

- Hvordan tror du foreldrene har sett på bruken av skolebiblioteket i undervisningen?
- Bokkafé - reaksjoner fra foreldre i etterkant?
- Er det noen faste rutiner på kommunikasjon mellom foreldre og deg angående bruken av morsmåslitteratur?
- Har bruken av morsmåslitteratur gjort noe med foreldrenes engasjement i barnas skolehverdag?

Samarbeid med skolebibliotekaren

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom deg og Bitte?

Tilpasset opplæring

- hvordan vil du definere begrepet tilpasset opplæring?
- Ser du på bruken av skolebiblioteket for minoritetsbarn som en form for tilpasset opplæring?
- Hvordan skiller dette seg fra andre typer tilpasset opplæring?
- Ser du noen negative sider ved tilpasset opplæring i skolen?

