

LESING I SKOLEBIBLIOTEKET



Redaktør: Trude Hoel

www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00

E-post: lesesenteret@uis.no

Postadresse:

Lesesenteret,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger

Design: Melvær og Lien Idé-entreprenør

Illustrasjoner: Ragnar Aalbu

ISBN 978-82-7649-067-1



LESING I SKOLEBIBLIOTEKET

Forord

«Noe spesielt du lurer på?» sa bibliotekaren.
«Nei, bare alt sammen, egentlig,» sa Petter
(fra *Gutten som hatet fotball* av Arne Berggren)

Skjønnlitteraturen har alltid hatt en viktig og stor plass i skolebiblioteket, og de siste årene har det vært drevet et utstrakt og nyskapende arbeid med litteraturformidling og lesestimulering i mange skolebibliotek. Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) har skolebiblioteket fått enda flere utfordringer: Elevene skal arbeide med et utvidet tekstbegrep og bygge kunnskap basert på informasjon fra flere kilder enn læreboka. Med sin vekt på læringsstrategier, digital kompetanse, informasjonssøk og kildekritikk, legger læreplanene føringer for arbeidet med informasjonskompetanse i skolen, og dermed utfordres også framtidens skolebibliotek til å tenke nytt.

I dette heftet tar vi utgangspunkt i et vidt skolebibliotekbegrep. De fysiske rammene er selve bibliotekrommet med samlinger av bøker og annet materiale, teknisk utstyr, arbeidsplasser, undervisningsrom og personalressurser. Men dagens skolebibliotek består også av andre ressurser: elektroniske informasjonskilder vi har tilgang til over Internett – åpne og betalingsbaserte bibliografiske baser og fulltekstdata-baser, lydfiler, film, elektroniske spill og kommunikasjonsprogram. En slik omfattende skolebibliotek-tjeneste kan fungere som et viktig verktøy i skolens pedagogiske virksomhet.

I Kunnskapsløftets læreplaner finner vi formuleringer om lesing i alle fag, bruk av undersøkende arbeidsmåter, utvikling av læringsstrategier og søk og vurdering av informasjonskilder. Dette er aktiviteter som passer godt inn i skolebiblioteket. Å tilkjenne skolebiblioteket en pedagogisk funksjon innebærer å se skolebiblioteket som en integrert del av skolens pedagogiske arbeid og anerkjenne at skolens mål også gjelder for skolebiblioteket.

Opplæringsloven og sentrale og lokale læreplaner, som skolens plan for lesing, er rammedokumentene for drift av både skolen og skolebiblioteket. Samarbeidet mellom rektorer, lærere og skolebibliotekarer er avgjørende for en vellykket forankring av skolebiblioteket i skolens planarbeid.

Dette heftet handler likevel først og fremst om lesing i skolebiblioteket. Skolebiblioteket representerer en rekke ulike innfallsvinkler til lesing, og vi har søkt å samle stemmer som viser at verken skolebibliotek eller lesing bare er én ting. Thomas Eri skriver blant annet om forankring av biblioteket i skolens plan for lesing, Anne Mangen skriver om skolebibliotekets funksjon når «alt» finnes på nettet, Siri Ingvaldsen skriver om skolebibliotekets rolle i elevenes utvikling av informasjonskompetanse, Lise Helgevold og Liv Engen skriver om fagtekstlesing på skolebiblioteket, og Trude Hoel skriver om bruk av skjønnlitteratur. I heftet blir det også presentert en rekke eksempler fra Hauge skole i Sokndal, Hisøy skole i Arendal, Nylund skole i Stavanger, Reinen skole i Tromsø og Torstad ungdomsskole i Asker. Stavanger bibliotek har bidratt med småtekster om skolebiblioteket i skjønnlitteraturen. Med dette heftet ønsker vi å vise at det finnes ulike måter for skolebibliotekarer og lærere å samarbeide på for å nå skolens lese-mål. Heftet er utarbeidet i samarbeid med Program for skolebibliotekutvikling ved Universitetet i Agder, og det er en del av veiledningsmaterialet *Lesing er ...*

God lesing!

Trude Hoel
Universitetet i Stavanger

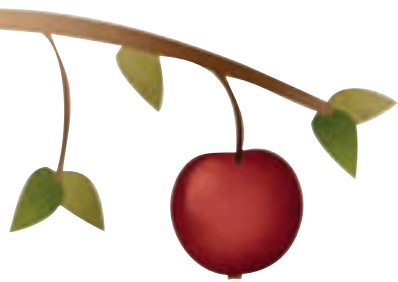
Siri Ingvaldsen
Universitetet i Agder

Anne Kari Slettan
Universitetet i Agder



Innhold

	Side		Side
Forord	4	Bruk av skjønnlitteratur i undervisning og fritid Av Trude Hoel	30
Innhold	5		
Skolebibliotek - samarbeid, planlegging og forankring Av Thomas Eri	8	Det flerspråklige biblioteket	40
Når alt finnes på nettet, hva skal vi med skolebiblioteket? Av Anne Mangen	14	Lyd- og blindeskriftbiblioteket	41
Informasjonskompetanse i skulen Av Siri Ingvaldsen	20	Studier i skolebibliotek-kunnskap ved Universitetet i Agder	42
Om lesing av fagtekst på skolebiblioteket Av Lise Helgevold og Liv Engen	24	Presentasjon av skular som har gjeve døme frå praksis	43
Bruk av skolebibliotek og tilrettelegging for gode læreprosesser – bokmeldinger på blogg Av Eva Michaelsen, Agnete Bueie og Joron Pihl	28	Litteratur	44



På Reinen skole er skolebiblioteket en forutsetning for å kunne oppfylle gjeldende læreplan, og det arbeides kontinuerlig med å oppdatere, styrke og utvikle skolebibliotekets plass i opplæringen på alle trinn. Skolens ledelse setter skolebiblioteket høyt som prioritert område i all pedagogisk tenking og planlegging. Det er en del av filosofien ved Reinen skole at skolebiblioteket skal være enda mer enn et faglig læringscenter. Skolebiblioteket er et lære- og værested på tvers av trinn og kjønnskiller, og er en naturlig arena for arbeid med allmendannende verdier, demokratiske prosesser og holdninger. De mulighetene dette gir, brukes bevisst som en del av skolens planmessige fellesskaps- og antimobbearbeid.

(Reinen skole, 2010)

– Pappa, sa Matilda,
– kan ikke du kjøpe en bok til meg?
– En bok! sa faren.
– Hva i all verden trenger du en av disse
idiotiske bøkene for?
– Jeg har lyst til å lese, pappa.
– Hva er det for noe galt med TV-en?
Her har vi en superflott tolvtommers TV,
og så kommer du og maser om bøker!
Jeg akter ikke å skjemme deg bort, heller!

(fra *Matilda* av Roald Dahl)

*Bak den lange, brune låneskranken
på biblioteket står fru Askildsen. Hun har
jobbet på biblioteket nesten hele livet.
Hun har lest så utrolig mange bøker at
øynene hennes har fått store poser.
Pappa sier at poser under øynene kommer
når folk jobber mye og glemmer å sove.
Jeg sier: «Fru Askildsen sine poser er fylt
med historier og kunnskap fra alle bøkene
hun har lest.»*

(fra *Maja Mill – helt tilfeldigvis meg*
av Bjørn Olav Hammerstad)

Skolebibliotek

- samarbeid, planlegging og forankring

Thomas Eri, Høgskolen i Oslo

Hvorfor skal lærere og skolebibliotekarer samarbeide? Hva er utfordringene?
Og hvordan kan en bibliotekplan fremme godt samarbeid og forankre biblioteket
til skolens plan for lesing?



Tid for samarbeid

Det har vært utgitt flere forskningsrapporter og strategidokumenter i Norge som argumenterer for viktigheten av å utvikle lærings- og lesestimuleringsarenaer i form av ressurssterke skolebibliotek på skolene¹. Samtidig har flere studier og skoleutviklingsprosjekter, blant annet i Sverige, dokumentert klar sammenheng mellom gode læringsresultater hos elevene og utstrakt bruk av skolebibliotek og folkebiblioteket².

I tillegg støtter et betydelig anekdotisk materiale i forskningen opp om at lærere og bibliotekarer ofte har stort utbytte av å samarbeide. Samarbeid kan stimulere til kunnskapsdeling, kritisk refleksjon, motivasjon og profesjonell utvikling, og det kan etablere god praksis og sikre tverrfaglighet og progresjon i læringsarbeidet³. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at det går et skille mellom frivillig samarbeidskultur og påtvinget kollegialitet. Det er ikke nødvendigvis sant at samarbeidskultur alltid gir gode resultater mens påtvinget kollegialitet er en hemsko for samarbeid. Hargreaves⁴ påpeker at selv om lærere og bibliotekarer på en skole uttaler at de samarbeider godt, betyr ikke det at samarbeidet er utviklingsorientert. Omvendt kan påtvinget kollegialitet i noen tilfeller bidra til at lærere og bibliotekarer erfarer fordelene med å samarbeide. Poenget er at utvikling av samarbeid mellom lærer og bibliotekar, som alle skoleutviklingsprosjekter, må være solid forankret hos skoleledelsen. Det bør etableres en klar strategi for hvordan samarbeidet skal forankres og knyttes til skolens helhetlige tenkning.

I Norge er det behov for metodiske retningslinjer for hvordan samarbeidet mellom lærere og bibliotekarer kan utvikles. Man slår fast at det er viktig, men det finnes lite dokumentasjon av hva som karakteriserer godt samarbeid, hva som hindrer samarbeid, og hva som er fordelene med samarbeid. Internasjonal forskning kan hjelpe oss på vei. Bibliotekforskeren Montiel-Overall⁵ har gjort omfattende studier av samarbeid mellom lærere og bibliotekarer i utvalgte amerikanske skoler og kommet frem til følgende definisjon av godt samarbeid:

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

Samarbeid på dette nivået er avhengig av en rekke faktorer. De viktigste er: felles enighet om fordelene med samarbeid, strukturert og langsiktig planlegging og vurdering, forpliktelse overfor en plan utviklet i fellesskap, motivasjon og vilje til å ta risiko, anerkjennelse av og forståelse for hverandres ekspertise, involvert ledelse, vilje til å inngå kompromisser og møte forandringer og vilje til å se på egen praksis med nye øyne. Forskning viser at lærere og bibliotekarer som over flere år har arbeidet med å utvikle samarbeidsrelasjoner for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning, utvikler oppfatninger om at deltagelse i samarbeid ikke kommer i tillegg til alt det andre, men er en integrert del av didaktisk tenkning og praksis og en forutsetning for å utvikle ekspertise, felles normer og meningsfulle arbeidsrelasjoner⁶. Det er også oppløftende at tre av fem norske skoleledere sier at engasjementet har økt de seneste åra når det gjelder involvering av skolebiblioteket i lesearbeidet på skolen⁷.

Noen utfordringer

Det er god grunn til å ta alvorlig mange læreres erfaringer og opplevelse av utilstrekkelig tid og manglende ressurser, og det er liten tvil om at flere lærere i skolen, mindre basisgrupper og flere timer til skolebiblioteket vil utgjøre en forskjell. Kartleggingen av skolebibliotek i Norge påpeker at

når samarbeidet ikke fungerer, set lærarane mangel på tid som hovudårsak. Studiane antydar også meir teoretiske forklaringar: Ulike syn på kunnskap og læring, lærarar og bibliotekarar som berarar av ulike tradisjonar med delvis ulikt syn på kva læring er, og korleis det skjer⁸.

¹ Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Gi rom for lesing!* (2003)

² Alleklev, B., & Lindvall, L. (2000); Axelsson, M. (2000)

³ Montiel-Overall, P. (2008)

⁴ Hargreaves, A. (1996)

⁵ Montiel-Overall (2008)

⁶ Oberg, D. (2009)

⁷ *Gi rom for lesing!* (2003)

⁸ Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Østlie, B. (2007)

Manglende entusiasme for å samarbeide kan altså ha andre årsaker enn mangel på tid, selv om tidspress er den faktoren som vektlegges av lærerne. Forskere som studerer læring i arbeidslivet, viser til at det i organisasjoner eksisterer en rekke motsetninger på flere nivåer som hindrer forandring og utvikling⁹. Motsetninger finnes ofte i forholdet mellom skolens uttalte satsningsområder og organisering, skolekultur og profesjonskompetanse.

Vi kan tenke oss en skole som har lesing som prioritert utviklingsområde og har bygget ut skolebiblioteket over flere år. Skolebiblioteket fremstår som skolens stolthet, med en mangfoldig bok- og mediasamling og en brennende engasjert skolebibliotekar. Både lærere, skolebibliotekar og ledelse er enige om at mye aktivitet på skolebiblioteket er ønskelig, likevel møter elevene ofte et stengt skolebibliotek, eller et bibliotek som er tilgjengelig uten bibliotekfaglig hjelp. Elevene leser heller ikke så mye skjønnlitteratur som boksamlingen legger opp til. Og siste testen i digitale ferdigheter avslører mangelfulle kunnskaper og ferdigheter blant elevene, selv om skolebibliotekaren har undervist i informasjonskompetanse. Hvorfor oppnår ikke skolen det den ønsker med skolebiblioteket? En forklaring kan være at høy aktivitet på skolebiblioteket er vanskelig å opprettholde når skolebibliotekaren ofte må steppe inn som vikar i norsktimene. En annen forklaring kan være knyttet til innholdet i samarbeidsmøtene mellom skolebibliotekar og lærere. Læringsarbeidet blir lite målrettet og helhetlig når dialogen på møtene domineres av samtale om hva elevene skal gjøre, hva de enkelte lærerne skal gjøre, og hva bibliotekaren skal gjøre. Spørsmålet i forkant om hva elevene skal lære, eller i etterkant om hva elevene har lært, blir hengende i løse lufta. En tredje forklaring kan være at skolebibliotekaren underviser i informasjonskompetanse på skolebiblioteket, men har liten mulighet til å balansere undervisningen i samsvar med elevenes nærmeste utviklingssone. Hun kjenner ikke elevene godt nok,

lærerne er ikke med på å planlegge timene, og det er ikke lagt opp til felles evaluering etterpå. Det fører til at det er opp til den enkelte læreren om et komplekst faginnhold i innføringstimen på skolebiblioteket følges opp. Slik blir begreper som kildekritikk, database, opphavsrett eller objektivitet og subjektivitet stående som noe elevene bare har hørt om. En siste forklaring kan være at selv om samarbeid og bruk av litteratur i undervisningen lenge har vært viktige målsettinger i skolens strategiplan, vil det være vanskelig å utvikle kvalitet i dette arbeidet hvis lærerne og skolebibliotekaren ikke får kursing innen samarbeidskompetanse eller litteraturbaserte undervisningsmetoder.

Motsetningene som fremstilles her, kan ofte være godt kjent blant skolens personale, men hvis forandring og utvikling er ønskelig, bør motsetninger erkjennes, fortolkes og jobbes med i fellesskap. På samme måte er sannsynligheten stor for at motstand mot å erkjenne motsetninger hindrer læring og utvikling. Derfor er det kanskje mest hensiktsmessig å anbefale at ledelsen på den enkelte skolen, i dialog med lærerne og bibliotekarene, kartlegger hva som er motsetningene og utfordringene knyttet til utviklingen av samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren. Deretter bør samarbeidet



⁹ Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009)

i en innledningsfase føles overkommelig for deltagerne. En måte kan være å knytte samarbeidet til noen av hovedsatsingsområdene i skolens plan for lesing, kanskje for ett eller noen få trinn om gangen. Et sted å begynne kan for eksempel være at lærerne på tredje og fjerde trinn, i samarbeid med skolebibliotekaren, utvikler en plan for arbeid med lesestrategier på skolebiblioteket.

Samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer er selvfølgelig avhengig av at det finnes en skolebibliotekar tilgjengelig i skolebiblioteket. Tall fra 2008 viser at bare elleve prosent av grunnskolenes bibliotekarer har bibliotekfaglig utdanning på bachelornivå, på tross av at de aller fleste av skolene i Norge har skolebibliotek. Til tross for at lærere i grunnskolen bruker skolebibliotekene mer enn lærere i videregående, er timerressursen til skolebibliotekararbeid i grunnskolen i gjennomsnitt bare 5,4 timer i uken, i motsetning til videregående skole, som har 29 timer¹⁰. Det er et paradoks at elever i grunnskolen har tilgang til å låne bøker hele skoledagen, men sjelden har mulighet til å få bibliotekfaglig veiledning.

Det finnes altså en rekke utfordringer som hver enkelt skole kan gjøre noe med, og som går igjen på flere skoler. En undersøkelse gjengitt i strategidokumentet «Gi rom for lesing» viser at rundt åtti prosent av skolelederne i grunnskolen anser lærernes kompetanse i bruk av skolebibliotek som god eller svært god. Enkelte forskere er skeptiske til disse svarene, som samsvarer dårlig med hva de beskriver som mange skolers «problem» når det gjelder bruk av skolebiblioteket. De viktigste



ankepunktene er at skolebibliotekets potensial som et annerledes rom ikke utnyttes. Limberg og Alexandersson skriver at den rådende oppfatningen av skolebiblioteket som et boklager trenger å bli utfordret for å gi plass til en forståelse av skolebiblioteket som et rom for fri meningsutveksling og intellektuell og kreativ virksomhet¹¹. Mange skolebibliotekarer blir ikke involvert i planlegging eller vurdering av undervisning, noe som bekreftes av lærere selv: «Lærarane seier at dei samarbeider med bibliotekaren, men dette samarbeidet er avgrensa til samarbeid om å finne fram til bakgrunnsstoff. Bibliotekaren sin kompetanse vert ikkje trekt inn i det pedagogiske arbeidet¹².» Manglende anerkjennelse av bibliotekarens profesjonskompetanse, og skolebibliotek som bare blir brukt som boklager, er hovedutfordringene på mange skoler.

¹⁰ Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008)

¹¹ Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003)

¹² Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Østlie, B. (2007)

«Dere må ikke sende oss på biblioteket,»
sa Tobben bedende.
«Det er altfor farlig.»
«Farlig? Hva mener du med at
biblioteket er farlig?»
«Det er ikke biblioteket,» hvisket Tobben.
«Det er bibliotekaren.»
«Fru Isaksen?» sa mamma.
«Hun er da en hyggelig, gammel dame.»
Problemet med voksne er at de bare
ser ting fra utsiden. Vi barn vet hva
som er sant.

(fra *Historien om Potet-Isaksen*
av Eoin Colfer)

En plan som verktøy for samarbeid

Det er store forskjeller på planarbeidet fra skole til skole. Noen skoler har svært profesjonelle og gjennomtenkte planer, mens andre ikke har planer i det hele tatt. Tall fra 2007 dokumenterer at bare tretti prosent av skolene hadde utarbeidet en egen plan for biblioteket. Samarbeid og utvikling av planer henger sammen:

Forankring av skolebiblioteket i skolens planarbeid og i samarbeidet mellom skolens aktører er én avgjørende faktor for å utvikle skolebiblioteket som en god og integrert læringsarena for elevene. Planer og samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarere står sentralt i arbeidet for at elevene skal nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet¹³.

Denne artikkelen avslutter med et eksempel på hvordan en bibliotekplan utarbeidet av lærere og bibliotekarere i fellesskap, kan se ut. I denne planen er det valgt ut kompetansemål fra sjuende trinn i Kunnskapsløftet som handler om arbeid med tekster. Delmål og aktiviteter for femte, sjette og sjuende trinn utarbeides av lærere og bibliotekarere i fellesskap. Delmålene bør være mer detaljerte enn kompetansemålene i Kunnskapsløftet, men bruke samme kompetanseverb for å beskrive mål for aktivitetene på skolebibliotek, grupperom og eventuelt folkebibliotek. Skolens plan for lesing kan være et godt utgangspunkt for delmålene. I eksempelet er verbene som beskriver kompetanse elevene skal arbeide mot, markert med grønt. Metoder og aktiviteter bestemmes ut ifra felles refleksjon om hva som stimulerer læring innenfor delmålene.

¹³ *Gi rom for lesing!: Veien videre (2007)*

Bibliotekplan for 5.-7. trinn

KUNNSKAPS- LØFTET Kompetansemål på 7. trinn. Elevene skal kunne ...	DELMÅL Hentet fra skolens plan for lesing. Elevene skal kunne ...	Aktiviteter og arbeidsmåter			Elevarbeid / Grunnlag for vurdering	Tidsrom	
		Skole- biblioteket	Folke- biblioteket	Grupperom			
<p>Muntlige tekster: drøfte og vurdere skjønnlitterære tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold</p> <p>Skriftlige tekster: lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sak- prosatetekster</p> <p>formulere tolkninger av leste tekster</p> <p>uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster</p> <p>med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst</p> <p>presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig</p> <p>Språk og kultur: presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et varierte utvalg av barne- og ung- domslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk</p>	5. trinn	<p>lese en tekst tilpasset lesenivå og beskrive hoved- handlingen i teksten (hva skjer med hovedpersonen(e))</p> <p>uttrykke en egen mening om teksten og begrunne hvorfor.</p>	<p>Lesestund</p> <p>Arbeid med å bygge en wiki med bok- anmeldelser</p> <p>Lære å søke i eLibrary og data- baser etter litteratur på folke- biblioteket.</p>	<p>Elevene låner bøker</p> <p>Bibliotekar leser en tekst. Samtale om hva som skjer i teksten med vekt på beskrivelser.</p>	<p>Hvordan beskrive, mene, begrunne?</p> <p>Elevene øver på å presentere tekster muntlig, med vekt på beskrivelser og begrunn- elser av egne meninger om teksten</p>	<p>Vurdert og godkjent bok- anmeldelse i digital elevmappe</p>	<p>Periode 1 Uke 2-8</p>
	6. trinn	<p>lese en tekst om mobbing tilpasset lesenivå</p> <p>drøfte og vurdere tematikken i teksten knyttet til egne erfaringer og opplevelser</p>	<p>Lesestund</p> <p>Vurderinger av tekster (Wiki)</p> <p>Se en film om digital mobbing og drøfte innholdet i lys av egne erfaringer</p>	<p>Elevene låner bøker</p> <p>Forfatteren Liv Skotheim forteller om boka si Bitching</p>	<p>Hvordan drøfte og vurdere tekster?</p> <p>Felles- undervisning. Hva er tematikk? Hvordan finne tema i en tekst?</p>	<p>Eleven har drøftet og vurdert minst en tekst. Wiki og digital elevmappe</p>	<p>Periode 1 Uke 2-8 Folke- bibl 2/2 Kl. 10</p>
	7. trinn	<p>sammenligne innholdet i to tekster om urbefolkning og naturressurser som har ulike innfallsvinkler til samme tema</p> <p>tolke tekstene i lys av menneske- rettighetene</p>	<p>Lage en presentasjons- side på skole- bibliotekets hjemmeside der tekster om ur- befolkning, natur- ressurser og menneske- rettigheter sammenlignes og tolkes i lys av menneske- rettighetene</p>	<p>Låne bøker om ur- befolkning, natur- ressurser og menneske- rettigheter</p> <p>Signe Lise Howell forteller og viser bilder fra sitt felt- arbeid blant indianere i Malaysias regnskog</p>	<p>Hvordan sammenligne tekster?</p> <p>Hvordan tolke tekster i lys av menneske- rettighetene?</p>	<p>Sammen- ligning og tolkning av minst en tekst i digital elevmappe</p>	<p>Periode 3 Uke 15-21</p>

Når alt finnes på nettet, hva skal vi da med skolebiblioteket?

Anne Mangen, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

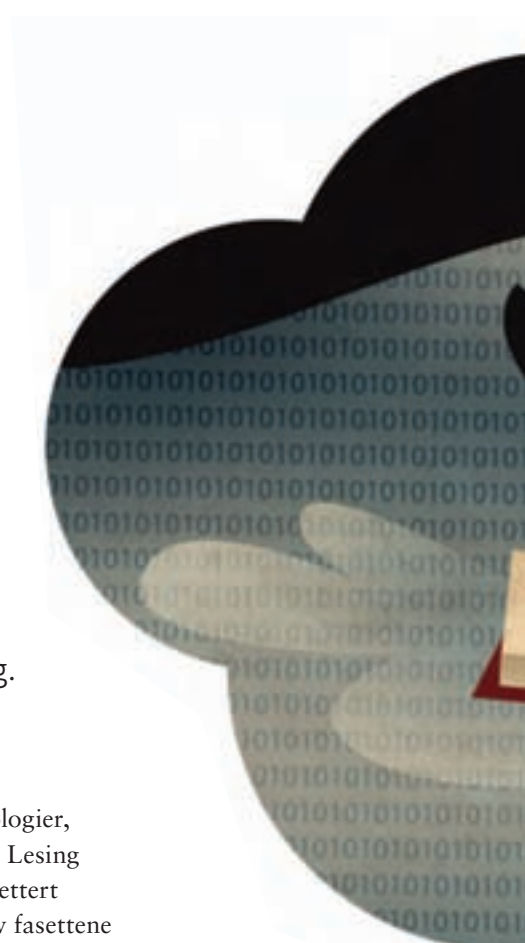
Både i skolen og i samfunnet for øvrig skjer en tiltagende digitalisering av tekster og informasjon. Paradigmet for lesing er ikke lenger tuftet på den trykte teksten i ei bok. Nå er det skjermttekster som utgjør referanserammen for lesing for stadig flere, og særlig gjelder dette for barn og ungdom. For at vi skal forstå hvordan skiftet fra bok til skjerm innvirker på måtene vi leser på, og hvordan vi tilegner oss ulike typer informasjon, trengs en oppdatering og nyansering av hva vi legger i begrepet og ferdigheten lesing.

Kanskje er det til en viss grad fortsatt sånn at barn og ungdom forbinder ordet lesing med lesing av skjønnlitteratur og/eller sammenhengende sakprosaetekster av en viss lengde, for eksempel slike som tekstene i læreboka – underforstått: *bøker*. Dersom man spør en tiåring om hun oppfatter seg selv som en som leser mye, vil hun kanskje trekke litt på skuldrene og si at «ne-e-ei, jeg har lest et par av *Harry Potter*-bøkene, og så leser jeg *Topp* innimellom, og kanskje litt *Donald*, men ellers leser jeg ikke særlig mye. Utenom det jeg leser på skolen da, selvfølgelig.» Men den samme jenta tilbringer kanskje et par-tre timer foran pc-en hver ettermiddag og er en ivrig bruker av mobiltelefonen så snart det åpner seg en mulighet.

Hva er lesing, egentlig?

Poenget med dette eksemplet er at vi ofte glemmer at mye av det vi – og barn og unge – gjør foran

og med digitale teknologier, faktisk også er lesing. Lesing er en veldig mangefasettert aktivitet, og mange av fasettene blir konkretisert nettopp med ny teknologi og et endret medielandskap. Dermed trenger vi en både mer nyansert og mer finmasket forståelse av fenomenet og ferdigheten lesing, når det gjelder lesemedium, lesesituasjon, type tekst, sjanger, leserens forutsetninger, formålet med lesingen, og så videre. I en slik situasjon blir det altfor enkelt å si at barn og unge ikke leser lenger, underforstått fordi de tilbringer stadig mer tid foran pc-skjermen eller med mobiltelefonen. I en forstand leser trolig barn og ungdom mer nå enn noen gang, dersom man tar i betraktning all den tiden de tilbringer med å spille spill, søke på nettet eller kommunisere ved hjelp av Facebook, Twitter, blogging, eller sms.





Alt dette er imidlertid *andre typer lesing*, med andre formål og et annet utbytte, enn lesing av for eksempel en skjønnlitterær roman eller en sammenhengende sakprosa tekst i læreboka. Ikke dermed sagt at den ene formen for lesing, eller den ene typen tekst, generelt er bedre eller viktigere enn den andre. Men det er viktig å være klar over at de er vesensforskjellige. Like viktig er det at de alle får sin plass i dagens leseopplæring, og at skolebiblioteket finner – kanskje bedre: redefinerer – sin rolle i det å ivareta dette mangfoldet. Denne artikkelen skal handle om noen av de utfordringene som følger av paradigmeskiftet fra bok til skjerm, og i tillegg gi noen innspill til hvordan skolebiblioteket kan møte disse utfordringene.

«For eller imot?» «Ja takk, begge deler!»

Diskusjoner omkring læring og digitale teknologier har en tendens til å ende i en polariserende og lite konstruktiv debatt for eller imot pc i skolen. Dette er en uheldig forenkling som tilslører fundamentale spørsmål, bagatelliserer et viktig tema og gjør det vanskelig å ta tak i noen store utfordringer som bare blir mer og mer merkbare for både skoler og skolebibliotek, lærere, bibliotekarer, foreldre og elevene selv. En forutsetning for at man skal kunne behandle dette temaet med det alvor det fortjener, er at man forstår at alle medier, alle teknologier som vi bruker når vi leser, skriver og lærer, har sine styrker og svakheter. Dette gjelder trykte medier like mye som det gjelder digitale teknologier. Det er ikke slik at det ene mediet, den ene teknologien, per definisjon er bedre enn alle andre, i alle situasjoner og til alle formål. Medielandskapet i dag krever at vi er i stand til å tenke mer nyansert om alle teknologier, både boka, mobilen, pc-en, lydboka, e-boka og den muntlige fortellingen. Videre må vi stille mer nyanserte spørsmål om de ulike teknologienes potensial for læring enn det som ofte gjøres i dag. I fascinasjonen over den digitale teknologiens finesser må vi ikke glemme kritisk selvrefleksjon, særlig ikke når det gjelder så viktige ting som hvordan man best skal legge til rette for at dagens barn og unge skal få optimale læringsforhold.

Fra papir til skjerm som ramme for lesing og informasjonskompetanse

Måtene vi leser og tilegner oss informasjon og kunnskap på, har nær sammenheng med de teknologiene og mediene vi til enhver tid har til rådighet. Lesing og informasjonskompetanse har lenge vært knyttet utelukkende til det trykte mediet. Bøker, leksika, tidsskrifter og aviser har tradisjonelt vært papirbaserte, og det trykte mediet har dermed vært premissleverandør for våre måter å søke etter og tilegne oss informasjon på. Med framveksten av digitale teknologier har dette bildet endret seg. På få år har pc-en og Internett overtatt den trykte tekstens hegemoni, og i dag brukes Google og Wikipedia i langt større grad enn bindsterke leksika som fyller bokhyllene i stua eller i biblioteket. De digitale informasjonskildene stiller leseren overfor mange utfordringer, for eksempel er kvalitetsvurdering og kildekritikk nå i stor grad overlatt til leseren selv. Det er lett å forstå hvorfor digitale encyklopedier som Wikipedia er blitt så populære. Informasjon som foreligger digitalt, kan oppdateres raskt, enkelt og kostnadsfritt, informasjonen kan enkelt og raskt distribueres til et stort antall mottakere, man får lenker til annen (antatt) relevant informasjon om samme

emne, person, hendelse, og så videre, det er som oftest raskere og enklere å søke etter spesifikk informasjon digitalt enn å bla seg gjennom sidene i et trykt leksikon, og all informasjon kan framstilles med både tekst, lyd, bilder, film, grafikk og animasjon. Digitale teknologier kalles med rette for den umiddelbare tilgjengelighetens teknologi. På Internett har man en besnærende følelse av at all informasjon i hele verden befinner seg kun et museklikk unna. Alt dette gjør informasjonssøk på Internett, for eksempel på Wikipedia, både effektivt, lettvtint og fascinerende.

Lesing som ferdighet rommer imidlertid veldig mye mer enn informasjonskompetanse. Digitale teknologier har innvirkning på lesing som prosess og som ferdighet ikke bare når det gjelder hvordan barn og unge søker etter og innhenter informasjon, men også når det gjelder selve leseprosessen: underveis og etterpå og på kort og lang sikt. Videre leser barn og unge naturligvis for mange andre formål enn for å søke etter og tilegne seg informasjon. Dermed blir det viktig å se litt nærmere på lesingens mange fasetter og funksjoner og på hvordan disse ivaretas og utvikles i de mange teknologiene vi bruker til å lese tekster med i dag.

Lesingens mange fasetter, funksjoner og formål

Dagens mangfold av teknologier og medier for lesing (bok, pc, mobiltelefon, e-bok) viser at lesing er en utrolig mangefasettert aktivitet som utfolder seg i mange ulike situasjoner, med mange ulike formål og i møte med et stort antall ulike teksttyper og -sjangrer. Funksjonell leseferdighet i dag innebærer blant annet at man kan manøvrere effektivt på en nettside slik at man får bestilt togbillett til rett tid, at man finner fram til de lenkene på nettavisen som går i dybden av den saken man er interessert i, at man kan filtrere ut irrelevant informasjon, for eksempel blinkende



annonser, på en nettside, at man kan vurdere en nettsides troverdighet, aktualitet og relevans, og at man kan formulere hensiktsmessige søkeord slik at man ender opp med et overkommelig antall relevante treff etter et søk på Google. Men lesing som grunnleggende ferdighet omfatter også evnen til å opparbeide, og opprettholde, konsentrasjon til å lese, fordype seg i og reflektere over lengre, sammenhengende og potensielt komplekse tekster som verken har lenker, bilder, lyd eller animasjoner. I tillegg representerer lesing for mange barn og unge en vei, for mange kanskje den eneste veien, inn i fremmede kulturer og verdener. Lesing kan også for noen by på en opplevelse av langsom tid – en flukt fra hverdagens stress. Digital teknologi er langt mindre egnet for å legge til rette for slike typer lesing og leseformål. Kunnskapsløftet sier for eksempel når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet i musikk, at «konsentrasjon over tid er en viktig forutsetning for lesing¹⁴». Dersom vi ønsker at dagens barn og unge skal kunne ta del i det lesingens mangfold som vi har i dag, bør skole- biblioteket og andre forvaltere av barn og unges tilgang til informasjon, opplevelse, kunnskap, utdanning og dannelse være seg bevisst at de mange leseteknologiene – digitale som trykte – representerer, forutsetter og utvikler ulike aspekter ved lesing som grunnleggende ferdighet. Rammebetingelsene for lesing og læring er endret: Vi er i ferd med å forlate den lærebokstyrte undervisningen i takt med at bærbare pc-er inntar skolene og trådløse nettverk blir standard. Dette har konsekvenser for læring, uansett hvor den skjer: hjemme, på skolen eller andre steder. Hvis vi reflekterer litt over hvordan de ulike teknologiene legger til rette for ulike måter å lese på, kan vi relativt enkelt peke på noen viktige forskjeller mellom lesing på skjerm og lesing på papir.



Naturligvis er det mange likheter også, men i denne omgang er det viktigere å få klart for oss hva forskjellene består i. Skjermlesing er, til forskjell fra typisk boklesing, sjelden sammenhengende lesing av en enkelt lengre skriftlig tekst. Digitale tekster legger ofte til rette for en diskontinuerlig, oppstykket lesing som spenner over ulike modaliteter (tekst, lyd, bilde, film), og som foregår ved navigering gjennom et nettverk ved at vi klikker på lenker. Medieforsker Günther Kress kaller dette for «reading as design» – «lesing som konstruksjon¹⁵». Lesing som design innebærer at vi selv skaper tekstens struktur og forløp, så å si.

Når vi leser digitale hypertekster (altså tekster med lenker til å klikke på), velger vi ut hva som er relevant for oss der og da ut ifra et mer eller mindre klart formål med lesingen. Vi setter sammen «vår egen tekst» ut fra en meny av tilgjengelige tekst-, lyd- og bildebrotter, der vi går fra det ene til det andre til det tredje og tilbake igjen, gang på gang. Teksten blir i helt bokstavelig forstand til mens vi leser, og vi er også overlatt til oss selv når det gjelder å evaluere helheten til slutt ut ifra blant annet troverdighet, kvalitet og relevans. Dette er en temmelig annerledes form for lesing enn den som lenge var den dominerende, nemlig lesing av en lineær, sammenhengende tekst i en bok. Særlig dersom vi sammenligner med lesing av skjønnlitterære bøker, for eksempel romaner, blir forskjellene mellom slike lese måter påfallende.

Disse forskjellene gjenspeiler nettopp at ulike leseteknologier – papir og pc – har vesensforskjellige tekniske egenskaper. Den digitale teknologien har sine styrker blant annet i det multimediale: det at ulike typer informasjon (tekst, lyd, bilde, film, grafikk, animasjon) kan representeres i en og samme sammensatte tekst.

¹⁴ Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006), Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Oslo: Utdanningsdirektoratet

¹⁵ Kress, G. (2003), *Literacy in the new media age*, London og New York: Routledge

En annen egenskap som definerer digitale tekster, er at de kan lenkes til og fra og inngår i et nettverk av informasjon som ikke har en lineær oppbygning. Disse definerende egenskapene er åpenbare fordeler i visse lesesammenhenger og til visse leseformål, som for eksempel når man søker etter stoff om et bestemt emne, og man kan få utfyllende og (antatt) relevant informasjon ved å klikke på lenker som står i eller i tilknytning til den teksten man leser. De er også like åpenbare ulemper i andre lesesammenhenger, når formålet med lesingen er et annet, for eksempel når vi leser lange fortellinger eller skal tilegne oss komplekse saksforhold som krever at vi følger en oppbygging av argumenter og utlegninger av potensielt komplekse tankerekker i fastlagt rekkefølge. Det er hevet over tvil at det er den usammenhengende stykkevis-og-delt-lesingen som er mest utbredt i dag. Alle teknologier legger til rette for ulike måter å lese på, og innvirker på leseprosessen og leseopplevelsen. Dermed blir det også et spørsmål om hva slags lesemåter, leseformål og typer tekster vi ønsker å viderefremme til dagens barn og unge. Hva vil vi at lesing som fenomen, og som grunnleggende ferdighet, skal innebære om ti, tjue eller femti år? Hva slags leseopplevelser, lesemåter, leseferdigheter og teksttyper synes vi er verdt å ta vare på og dyrke, for dagens barn og unge?

Situasjonen i dag krever med andre ord en økt bevissthet om ulike lesemåter og ulike formål med lesing, både hos læreren, bibliotekaren og hos elevene selv. Vi trenger en nyansering av leseopplæringen for å gjenspeile dette nye bildet der to paradigmer for lesing på mange måter står mot hverandre og kjemper om både oppmerksomhet, legitimitet og ressurser (både tidsmessige og økonomiske): på den ene siden lesing som informasjonssøk og -håndtering (jf. Kress' lesing som konstruksjon) og på den andre

lesing som fordypning, refleksjon, kontemplasjon, erkjennelse og dyrking av langsom tenkning og tid. Der førstnevnte lesemåter gjerne er utadvendte, sosiale og raske former for lesing, hvor leseren har det avgjørende ordet når det gjelder gangen i lesingen, er sistnevnte oftere mer innadvendte, kontemplative og tidkrevende, og leseren «innordner» seg i større grad teksten på tekstens premisser. Digitale teknologier legger i stor grad til rette for de førstnevnte lesemåtene, men er i langt mindre grad egnet til å ivareta de sistnevnte.

Les- og informasjonskompetanse for fremtiden

Den kanskje aller største utfordringen for leseopplæringen i dag finner vi etter min mening i erkjennelsen av verdien av nettopp dette mangfoldet av lesemåter og leseformål vi har i dag, et mangfold som i stor grad skyldes framveksten av nye teknologier. Like viktig blir det å forstå hvorfor dette mangfoldet av lesemåter neppe vil kunne verken framdyrkes eller bevares av én teknologi alene, uansett hva markedsføringen lover, eller hva skolepolitikterne påstår. En av de viktigste utfordringene for skolebiblioteket blir å ivareta nettopp lese-mangfoldet i en tid der særlig den langsomme, konsentrerte og sammenhengende lesingen er under press. Videre kan det være verdt å reflektere over hvorvidt og i hvor stor grad alle digitale teknologier, fenomener og sjangrer er relevante i lærings-sammenheng, og i tillegg hva det eventuelt kan gå på bekostning av med hensyn til både økonomiske bevilgninger og tids- og personalressurser. I en artikkel kalt «Selvkritikk i digitalismens tid¹⁶» stiller stipendiat Magnus Bliksrud ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo seg spørsmålet om det er slik at alle fenomener som har oppstått på fritiden og er utviklet til helt andre formål enn læring, slik som blogging, Facebook og Twitter, nødvendigvis skal inn

¹⁶ Bliksrud, M. (2009), *Selv-kritikk i digitalismens tid*, Pedagogisk profil, 3

i skolen. Bliksrud hevder at vi i dag ser et slags kappløp om å trekke «digitale ting» inn i skolen:

*Av en eller annen grunn synes mange å tro at nettfenomener som oppstår av seg selv, ofte i spesielle miljøer, snarest bør innføres i skolen. [...] Det er da en forskjell på å gjøre noe frivillig, kanskje med en følelse av å være spesiell, og det å få en sjanger trødd nedover hodet i en setting den ikke i utgangspunktet hører hjemme i?*¹⁷

En enkel regel tilsier dessuten at dersom såpass mye nytt – digitale sjangrer, nettfenomener, teknologiske formater – skal inn, så må nødvendigvis noe annet ut. Det kan da være verdt å stille seg det samme spørsmålet for lesing som Kress stiller for skriving: Hva mister vi dersom mange av de lesemåtene vi kjenner til i dag, forsvinner?¹⁸

Skolebibliotekarer får kanskje ofte høre at det er viktig at de anerkjenner at digitale sjangrer og fenomener – for eksempel dataspill, nettpat, Facebook, og så videre – utgjør en såpass viktig del av barns og unges hverdag og kultur at også skolen bør «komme på banen» når det gjelder disse. Pedagogikken, lærere og bibliotekarer, må med andre ord erkjenne at den trykte boka – både læreboka og romanen – bare utgjør én teksttype blant mange, og at den ikke er barns og ungdoms primære lesemedium. Dette er selvsagt både riktig og viktig. Imidlertid kan man også hevde at det som oftere blir glemt, er at det i dag faktisk nettopp er boklesingen som står i fare for å bli marginalisert. Den amerikanske forfatteren Philip Roth har uttalt at innen tjue år vil romanlesing ha blitt et kultfenomen på linje med det å lese dikt på latin¹⁹. Det vil med andre ord være en temmelig sær aktivitet som kun utøves av en håndfull mennesker. Kanskje det faktisk er viktigere enn noen gang å gi barn og unge tilgang

til nettopp denne typen tekster etter hvert som de får mindre og mindre plass i hverdagen deres for øvrig? I så måte er det kanskje andre ting som blir viktigere for skolebiblioteket enn å gjøre seg lekre for dagens ungdom på YouTube og Twitter.



¹⁷ Ibid

¹⁸ «What do we lose if many of the forms of writing that we know disappear?» (2003)

¹⁹ Flood, A. (2009, 26.10.), Philip Roth predicts novel will be minority cult within 25 years, *The Guardian*, lokalisert [4.5.2010] på www.guardian.co.uk/books/2009/oct/26/philip-roth-novel-minority-cult

Informasjonskompetanse i skulen*

Siri Ingvaldsen, Universitetet i Agder

Omgrepet informasjonskompetanse er omsett frå det engelske uttrykket information literacy. Vi nyttar ofte to ulike definisjonar av omgrepet, ein vid og ein smalare²⁰. Den vide omfattar heile læreprosessen, frå ei oppgåve er gitt, til ho er presentert eller levert og evaluert. Den snevrare definisjonen går direkte på informasjonssøkinga. Denne inneber å kunne søkje føremålsretta og strategisk, og å kunne finne fram i tekstar og vurdere dei kritisk med omsyn til haldbarheit og relevans.

*Døma i teksten kjem frå
Reinen skole i Tromsø
og Hisøy skole i Arendal



²⁰ Rafste (2005)

Vi kan ha nytte av å ha med oss begge definisjonane i drøftinga av informasjonskompetanse i skulen. For skulen som heilskap vil utvikling av informasjonskompetanse forstått som heile læreprosessen vere eit mål. Det må inn i skulen sitt planarbeid, og det må vere eit mål som rektor, lærarar og skulebibliotekar saman arbeider for. Den smale definisjonen kan seie oss noko om kva som er skulebiblioteket si særlege rolle i arbeidet.

Informasjonskompetanse som omgrep finst ikkje i Kunnskapsløftet (LK06). Det er likevel grunnlag for å tolke krav om satsing på informasjonskompetanse inn i læreplanane, til dømes i formuleringar om oppøving av læringsstrategiar, bibliotekbruk, digital kompetanse, informasjonssøking og kritisk vurdering av kjelder.

Korleis kan vi øve opp informasjonskompetanse?

Elisabeth T. Rafste har utvikla ein tentativ modell for undervisning i informasjonskompetanse²¹ (sjå under). Modellen er ikkje meint å vere strengt lineær, men gir eit bilete av arbeidsoppgåver og progresjon i eit elevaktivt og undersøkjande arbeid. Han gjer òg framlegg om arbeidsdeling mellom lærar og skulebibliotekar. Den som står nemnt først, har hovudansvaret for oppgåva.

I første fase presenterer læraren temaet og elevgruppa som skal arbeide med det for skulebibliotekaren, og skulebibliotekaren undersøker kva som finst av relevant litteratur og elektroniske ressursar på området. Er det lite materiale å finne om emnet, kan skulebibliotekaren foreslå eit liknande tema innanfor læreplanen sine rammes. Læraren og skulebibliotekaren må avgjere kven som skal gjere kva i sjølve arbeidsprosessen, slik at ei klar rollefordeling er avklara. I neste fase presenterer læraren temaet for elevane, for å vere sikker på at alle har ei felles forståing av temaet, og for å skape motivasjon for oppgåva. Alle må kunne litt om emnet for å vere i stand til å formulere ei problemstilling og deretter vite kva dei skal leite etter. Elevane får ei klar og gjerne skriftleg orientering om måtar å arbeide på, også når det gjeld bruk av skulebiblioteket (fase tre). Dei kan så gå i gang med å utvikle problemstilling, og den vert godkjend av læraren (fase fire).

I fase fem er læraren og skulebibliotekaren vortne samde om kjeldetypar som kan vere aktuelle, og elevane får opplæring i å bruke desse. Skulebibliotekaren samtalar gjerne om korleis ein kan tenkje når ein skal gå i gang med ei slik oppgåve, og går i dialog med elevane om kva dei har å foreslå av framgangsmåtar. Neste steg er å drøfte vurdering av kjelder (fase seks).

OPPGÅVE

- Planlegging av eit elevaktivt og undersøkjande arbeid (1)*
- Fagleg introduksjon av temaet (2)*
- Informasjon til elevane og utvikling av problemstilling (3)*
- Godkjenning av problemstilling/spørsmål til tema (4)*
- Opplæring og rettleiing i å søkje informasjon (5)*
- Opplæring og rettleiing i kritisk bruk av kjelder (6)*
- Opplæring og rettleiing i bruk av innhenta informasjon (7)*
- Opplæring og rettleiing i presentasjon av arbeidet (8)*
- Evaluering av arbeidet til elevane (9)*

ANSVARLEG

- Lærar (L) og Skulebibliotekar (SBK)*
- L*
- L og SBK*
- L*
- SBK*
- SBK og L*
- L og SBK*
- L og ev SBK*
- L og SBK*

²¹ Rafste (2008)

Kva bør elevane på det aktuelle alderssteget vere merksame på når det gjeld kjeldekritikk? Her er det naturleg å kome inn på spørsmål om relevans og autoritet. Er kjelda nyttig ut ifrå problemstillinga som er vald? Kven har publisert henne, kan ein stole på det som står der? Elevane skal deretter samanfatta og uttrykkje det dei har lært med eigne ord (fase sju). Læraren og skulebibliotekaren kan drøfte måtar å gjere dette på med elevane og presentere ulike skrive-teknikkar (brev, dikt, refleksjonsnotat og så vidare) for å unngå avskrift av kjeldene. Her må ein òg gå gjennom reglar for sitering og dokumentasjon. Elevane skal så arbeide med å førebu presentasjon av stoffet på ein måte som vekker interesse hos mottakaren (fase åtte), og, ikkje minst, dei skal fortelje kva dei har funne ut om problemstillinga si. Til slutt er elevane med på å evaluere læringsutbytte og arbeidsprosess. Læraren og skulebibliotekaren drøftar i tillegg samarbeidet og planlegg korleis elevane skal følgjast opp vidare.

Samla dekkjer arbeidsoppgåvene i modellen den vide definisjonen av informasjonskompetanse. Oppgåvene som skulebibliotekaren er hovudansvarleg for, er dei som er omfatta av den snevrare definisjonen. Det er avgjerande for eit godt resultat at læraren og skulebibliotekaren samarbeider godt om prosessen, og at dei kjenner fagområda til kvarandre. Slik kan dei utfylle kvarandre gjennom heile læreprosessen, og dei kan begge bidra til at elevane kjem vidare frå overflatisk og usystematisk googling og klipp og lim. Modellen legg til grunn at læraren og skulebibliotekaren har eit felles ansvar for at elevane får reelt læringsutbytte av arbeidet med oppgåva.

Eit døme på systematisk arbeid med utvikling av informasjonskompetanse finn vi på Hisøy skole. Dei legg vekt på «grunnleggende leseopplæring og lesestimulering» på dei første fire klassestega og har lista opp ein del punkt som knyter seg til kompetansemåla for fjerde steg: Elevane skal til dømes kunne bruke enkle oppslagsverk og fagbøker, kjenne til nokre databasar og kunne gjere

enkle søk i nettleksika, vere klar over at ikkje alt som vert publisert, treng vere sant, og kjenne til kvifor ein må vise til kva kjelder informasjonen er henta frå.

Undervisning i informasjonskompetanse for femte til sjuande steg på Hisøy skole har «hovedfokus på å etablere kildebegrepet og den vidare leseopplæring». Ved slutten av sjuande steg skal elevane mellom anna kunne bruke elektroniske og trykte oppslagsverk, ha grunnleggjande kunnskap om Internett – til dømes skilnaden mellom søkjemotorar, lenkjesamlingar og databasar – kunne bruke ein enkel arbeidsmetode eller plan for undersøkjande arbeid og ha forståing for at ein må skilje mellom ulike typar informasjonskjelder avhengig av kva samanheng dei skal nyttast i.

På åttande til tiande steg er målet «selvstendig og kritisk bruk av informasjon fra ulike kilder, og den vidare leseopplæring». Etter tiande klassesteg skal elevane til dømes

- kunne gjennomføre et undersøkende arbeid med selvstendig, hensiktsmessig og kritisk bruk av ulike kilder
- ha kunnskap om mer avansert og effektiv bruk av Internett
- kunne bruke ulike informasjonskilder hensiktsmessig i forhold til oppgaver
- kritisk kunne granske og sammenligne fakta fra ulike kilder
- kunne skrive en fullstendig kildehenvisning
- kunne dokumentere og presentere resultatet av det undersøkende arbeidet

Lesekompetanse og informasjonskompetanse høyrer saman

Informasjonskompetanse og leseutvikling må sjåast i samanheng i skulen. Problem med ukritisk kopiering av tekst heng saman med at elevar ikkje gjer stoffet dei finn i informasjonskjelder til sitt eige. Dei søkjer opp informasjon, men arbeider ikkje vidare med stoffet i tilstrekkeleg grad²².

²² Alexandersson (2007)

For å utnytte ressursane i skulebiblioteket skikkeleg må skulebibliotekaren kjenne til læreplanane og læringsmåla til skulen, og ho eller han må vite noko om den oppgåva elevane skal løyse. Skulebibliotekaren si primære oppgåve er å rettleie elevane i søking, vurdering og dokumentasjon av kjelder, men det er ein fordel om ho eller han òg hjelper elevane i sjølve lesinga av ulike typar tekst²³.

Nyare forskning tyder på at lesing av samansette tekstar er vanskeleg for ein del elevar. Lesing av tekst, bilde, film og lyd krev konsentrasjon og koordinering, og skulen skal etter læreplanane drive systematisk opplæring i bruk av ulike typar medium. Skulebiblioteket kan med sitt utval av fysiske og digitale tekstar fungere som ein viktig ressurs i denne opplæringa. Medveten bruk av ein variert tekstbase kan bidra til å løfte den samla lesekompetansen i klassen²⁴.

På Reinen skole er arbeidet med informasjonskompetanse både ei her-og-no-rettleiing, integrert i prosjektarbeid og oppgaveløysing, og ein del av skulen si systematiske og grunnleggjande opplæring i å søkje, finne og vurdere kjelder. Skulebiblioteket driv opplæring i pedagogisk programvare og ser mellom anna bruk av e-post, tekstmeldingar, chat og mobiltelefon som del av satsinga på digitale verktøy.

Skulen ser det som vesentleg at informasjonskompetanse spelar ei rolle i arbeidet med lesestrategiar og med vurdering for læring, både før, under og etter lesing. Stikkord her kan vere bevisstgjering (om føremål, mål og forståing), samtalar (om tekst, illustrasjonar, overskrifter, ord og omgrep), skriftleggjering (teikningar, notat, tankekart med meir) og refleksjon og metakognisjon. Lærararen og skulebibliotekaren på skulen legg vekt på å modellere strategiar og tenking til bruk i lesing og informasjonsinnhenting. I skulebiblioteket, der elevar ofte rettleier kvarandre, er det viktig at eldre elevar er gode lesemodellar for dei yngre.

Evaluering

Utvikling av informasjonskompetanse i skulen føreset at arbeidet vert evaluert. Bruk av bibliotek og informasjonskjelder kan evaluerast i samband med presentasjon eller innlevering av oppgåver, men òg i tilknytning til samla vurdering av undervisning og læring i skulen. Etter større oppgåver og prosjektarbeid kan ein til dømes stille spørsmål som: Korleis og kor mykje brukte elevane informasjonen dei fann? Kjem dei til å ha betre kompetanse i å søkje, finne og analysere informasjonen kritisk neste gong? Var biblioteket ein ressurs i undervisninga? Evaluering av bibliotekbruk må vere systematisk – ei oppgåve ikkje berre for skulebibliotekaren, men ein integrert del av skulen sitt vurderingssystem.



²³ Sjå Helgevold og Engen: *Om lesing av fagtekst på skulebiblioteket, og Mangen: Når alt finnes på nettet, hva skal vi da med skulebiblioteket?*

²⁴ Braathen, (2007)

Om lesing av fagtekst på skolebiblioteket

Lise Helgevold og Liv Engen, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

*Andrea (15) kommer stormende inn på biblioteket, ser seg litt rådvill rundt og spør: Jeg må finne noe stoff om tempererte soner, kan du hjelpe meg? Skolebibliotekarens første oppgave blir å roe jenta ned. Deretter må hun prøve å finne ut hva denne eleven egentlig er ute etter. Er hun på jakt etter generell informasjon, er oppdraget hennes relatert til et bestemt område, er hun er ute etter kortfattet faktainformasjon eller mer utdypende beskrivelser med illustrasjoner? Andrea virker usikker og gir uttrykk for at hun verken vet det eller bryr seg så veldig. Hun er på biblioteket fordi læreren hennes har sagt at hun skulle gå dit, og hun har få tanker om hva hun skal gjøre med det stoffet skolebibliotekaren eventuelt kan finne til henne. Andrea kjenner ikke innholdet i begrepet tempererte soner, har en vag formening om at det kan ha noe med temperatur å gjøre, og mener det muligens kan relateres til et uttrykk hun kjenner, nemlig «erogene soner». Men hun er likevel våken nok til å undre seg over om et slikt tema virkelig kan være relevant i et skoleprosjekt.**

*Tempererte soner er klimabelter mellom polarsirkelene og vendesirkelene på den nordlige og sørlige halvkule (Meteorologisk institutt, met.no)

Skolebibliotekaren mener at hverdagsfortellingen om Andrea er nokså typisk. Daglig strømmer elevene inn til henne på jakt etter tekster, illustrasjoner og nettsted. Noen er veldig målrettede og engasjerte i utfordringen. De vet både hva de ønsker, og hva de skal bruke tekstene til. Andre synes å være mindre til stede i sine egne spørsmål. De spør ikke for å få støtte til egen læring, men fordi noen, oftest læreren, har bedt dem om det. Skolebibliotekarens utfordring blir da å finne ut hvilke prosjekt elevene arbeider med, og hva de skal bruke stoffet til, og å utnytte sine

kunnskaper både om det faglige temaet og om tilgjengelig tekst for å veilede og bistå elevene i tekstsøk. Kunnskapsløftet slår fast at lesing er en grunnleggende ferdighet, og at lærere i alle fag og på alle trinn har ansvar for å veilede elevene inn i fagtekstene. Alle lærere skal være leselærere. Det synes å forutsette at lærergruppen og skolebibliotekaren samarbeider og utveksler informasjon både om elevenes leseutvikling og om hva de selv har vektlagt for å styrke elevenes strategiske ferdigheter i lesing²⁵. Skolebibliotekaren i hverdagsfortellingen om

²⁵ Se *drøfting i Helgevold, L og Engen, L (2010), Veiledning til Leselos, www.lesesenteret.no*. Det vises også til Hertzberg, F. (2009), *Skolen og grunnleggende ferdigheter*, i: J. Møller, T.S. Proitz og P. Aasen (red.), *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?*, Rapport 42/2009, UiO: NIFU STEP og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Andrea forteller at det kan være problematisk å utvikle velfungerende rutiner for samarbeid med lærergruppen. Hun sier:

Mange elever er som Andrea. De vet ikke hva de egentlig holder på med. Å hjelpe henne og hennes like hadde vært lettere om jeg rutinemessig hadde fått informasjon fra lærergruppen om aktuelle tema, arbeidsmåter og prosjektperioder. Da kunne jeg på forhånd ha hentet fram relevante bøker, tidsskrifter og nettsteder og stilt dem ut på en tiltalende og inspirerende måte. Det hadde vært mye lettere å veilede elevene inn i tekst og søkemotorer hvis jeg kunne satt dem på sporet av konkrete læringsmål, og hvis jeg hadde kjent til hvilke faglige ord og uttrykk læreren vektla i undervisningen.

Skal skolebiblioteket fungere som en god arena både for søk etter og lesing av fagtekst, trenger elevene veiledning for å se og erfare hvordan tekster kan hjelpe dem å nå konkrete læringsmål. Det stiller selvfølgelig krav til faglærere og norsklærere, men også til skolebibliotekarer. For å lede ulike elevgrupper mot fagtekster som kan være funksjonelle for deres leseferdighetsnivå, bør skolebibliotekaren kjenne elevene og leseutviklingen deres, kanskje særlig bør hun ha informasjon om elever som synes å streve med lesing. Det forutsetter igjen godt etablerte samarbeidsrutiner. Videre må hun kjenne kompetansemålene i lesing på ulike årstrinn, og hun må ha kjennskap til strategier og arbeidsmåter som er hensiktsmessige både før, under og etter lesing av fagtekst.

Før du leser

I førlesefasen er det viktig å utnytte (eller utvikle) ambisjoner for lesing av en fagtekst. Som illustrert i hverdagsfortellingen om Andrea er det mange som trenger hjelp til å relatere faglige uttrykk, tekstsøk og lesingen til konkrete kunnskapsmål. En naturlig innledning til en veiledningssamtale med Andrea kunne eksempelvis vært: Vis meg oppgaven din (eventuelt læreboka), og tenk over hva du egentlig er bedt om å gjøre. Når du vet hva du skal (kjenner målet), kan jeg vise deg hvor du kan finne relevante tekster eller nettsteder.



Før lesing av en fagtekst er det lurt

- å tenke over formålet med lesingen
 - vurdere hva du skal være spesielt opptatt av/hva du skal lære
- å orientere seg i teksten
 - studere innholdsliste, illustrasjoner, faktabokser, margtekster
 - studere (gjærne notere) avsnittsoverskriftene
 - legge merke til ord som er markert på spesielle måter i teksten
- å minne deg selv på hva du (tror du) kan fra før
 - tenke på det, snakke om det, notere stikkord
 - lage tanke- eller strukturkart, tegne m.m.
- å velge lesestrategi utifra formålet med lesingen
 - lese høyt eller stille – for deg selv eller sammen med andre
 - skumlese, nærlese (for å finne sammenhenger, for å tolke, for å vurdere)

Når målet er klart og bibliotekar og elev i felleskap har funnet en eller flere tekster på skjerm og/eller papir, skal leseren orientere seg i teksten, forberede seg og bygge opp forventninger til innhold og læringsmuligheter. Uavhengig av om elevene skal lese fagteksten på skolebiblioteket, i klasserommet eller hjemme, er det en fordel om skolebibliotekaren kan demonstrere og veilede elevene inn i teksten: Se på tittelen. Se på bilder, avsnittsoverskrifter, margtekster og så videre. Hva forteller de? Er det sannsynlig at lesing av denne teksten vil gi deg det læringsutbyttet du er ute etter?

Dagens barn og unge tar seg – tilsynelatende – lett fram i den overveldende informasjonsmengden på Internett. Men ofte vil de likevel

ha behov for skolebibliotekarens oversikt og innsikt for å finne relevante søkekriterier, søkemotorer og vurdere hvilke stier de kan velge for å utforske digitale hypertekster: Hva er det med denne lenken som gjør den interessant for det temaet eller den oppgaven du arbeider med? Kan du stole på informasjonen du finner her? (Hvem har publisert teksten, og for hvilket formål?)²⁶

Når elev og bibliotekar i fellesskap har funnet en eller flere aktuelle tekster, kan det igjen være betimelig å minne om læringsmålet – og utfordre eleven i valg av lese måte, eksempelvis ved hjelp av spørsmål som: Er det tilstrekkelig å skimlese teksten for å få et overblikk over hva den handler om? Er det noen deler av teksten som bør leses mer omhyggelig enn andre? Er dette en tekst du bør lese og drøfte sammen med andre, eller blir læringsutbyttet like stort om du leser den stille for deg selv?

Mens du leser

Det er naturlig nok vanskelig å se hva lesere gjør mens de leser. Analyser av, refleksjoner over og vurdering av tekst og eget læringsutbytte er tankeprosesser som unndrar seg innsyn. Noen elever velger å ta teksten med seg ut av biblioteket, andre blir sittende for å arbeide med teksten der. Like naturlig som at skolebibliotekaren bistår elevene i tekstsøk, er det da at hun kan tilby elevene veiledning og støtte mens de leser. Det kan hun gjøre ved å minne dem om aktiviteter som kan være hensiktsmessige i selve lesefasen, for eksempel at det kan være lurt å stoppe opp på naturlige steder i teksten og vurdere eget læringsutbytte, notere ned sentrale kunnskaps-elementer i tankekart, spalter, tabeller eller logger ²⁷. Videre er det naturlig å minne om betydningen av å merke seg og utforske fag-spesifikke ord og uttrykk, og bibliotekaren kan vise hensiktsmessige strategier for dette. Ideelt sett burde veggene på et skolebibliotek vært tapetsert med oppskrifter på tenke- og arbeidsmåter og råd om hva elevene kan gjøre både før, under og etter lesing. Ideer til slike plakater kan man blant annet finne i *Lesing er ...* og *Bok i bruk på SFO*. Slike plakater bør selvfølgelig også være å finne i klasserommet.



Mens du leser en fagtekst, er det lurt

- å stoppe opp der det føles naturlig i teksten
 - tenke over hva du leser
 - stille spørsmål til teksten og til deg selv
 - spørre deg selv om du forstår det du leser
 - snakke med andre elever om det du leser
- å vurdere om lesestrategien du har valgt, passer til formålet
- å stoppe opp ved ord og uttrykk du ikke forstår
 - finne forklaringer på disse (i teksten og/eller i en ordliste)
- å lese med "blyant i hånd"
 - streke under/notere/tegne nøkkelbegreper, oppsummere ideer fra teksten (logg, struktur-, tankekart ++)

²⁶ Mer om lesing av nettekster finnes blant annet i Mangen, A. (2009), *Lesing på skjerm, Stavanger: Lesesenteret*

²⁷ Beskrivelse av ulike struktureringsteknikker kan en eksempelvis finne i litteratur om studieteknikk, se blant annet norsk verk for mellom- og ungdomstrinn. Det vises også til Helgevold, L. og Engen, L. (2010), *Veiledning til Leselos, www.lesesenteret.no*

Etterpå

I etterlesingsfasen skal elevene samle trådene og reflektere over teksten og over sin egen arbeidsprosess. De skal også kunne presentere ny innsikt både for seg selv og andre. Den faglige kvaliteten på slike presentasjoner avhenger både av de kildene elevene har brukt, og måten de har utnyttet dem på. Også her kan skolebibliotekaren komme med viktige innspill og invitere til dialoger om elevenes arbeid, tekst og kildebruk: Lærte du det du trodde du skulle lære? Handlet tekstene om det du trodde? Hvordan har du brukt tekstene? Var de nyttige for temaet, eller burde du eller vi søkt i andre kilder? Elevenes leseferdighet utvikles i samspill med andre og preges av den sosiale rammen lesingen skjer i. Når leseopplæringen skal skje i alle fag, i ulike tekster og på alle trinn, trenger elevene dyktige og samkjørte veiledere på flere arenaer – også på skolebiblioteket. Det forutsetter imidlertid at skolene utvikler et felles grunnlag for leseopplæringen som forplikter både lærerne og skolebibliotekaren. Det sikrer at elevene møter den samme holdningen til lesingen på flere arenaer, og at veilederne, enten de nå befinner seg i klasserommet eller i skolebiblioteket, møter elevgruppen med de samme forventningene til arbeidsmåter, innsats og læringsutbytte. Lærerne vil ha det faglige ansvaret for undervisningen, mens skolebibliotekarenes viktigste bidrag vil være å støtte både elever og lærer i søk etter variert og passende litteratur, enten den finnes i bøker, blader eller på nettet.



Etter lesing av en fagtekst er det lurt

- å tenke på formålet med lesingen og spørre deg selv om utbyttet du har hatt av å lese og arbeide med teksten
- å spørre deg selv om teksten handlet om det du trodde
- å arbeide med teksten for å vise hva du har lært
 - Du kan f. eks.
 - skrive (rapporter, notater, logger, tegninger)
 - oppsummere innholdet (tanke- eller strukturkart)
 - snakke med noen (oppsummere, referere, vurdere, reflektere, lage egne spørsmål)
- å vise at du kan bruke sentrale nøkkelbegreper (begrepskart, kolonnenotat, ordliste)



Bruk av skolebibliotek og tilrettelegging for gode læreprosesser

- bokmeldinger på blogg

Eva Michaelsen, Høgskolen i Oslo, Agnete Bueie, Høgskolen i Buskerud, og Joron Pihl, Høgskolen i Oslo

Siden høsten 2007 har vi fulgt 54 elever på barnetrinnet. Vi har samarbeidet med lærerne deres, skolebibliotekaren ved skolen og en bibliotekar tilknyttet folkebiblioteket i kommunen. I løpet av prosjektperioden har det vært lagt til rette for utstrakt bruk av litteratur i undervisningen. Ett av oppleggene er knyttet til bruk av blogg (et internettbasert digitalt verktøy) i arbeidet med å dele leseopplevelser. Ved hjelp av bloggen er det mulig å koble flere grunnleggende ferdigheter sammen på en måte som både utvikler den generelle skriftkyndigheten, den kommunikative kompetansen og den litterære og digitale kompetansen til elevene. Vi ønsker å utnytte elevenes interesse for digitale medier, og den motivasjonen slik interesse skaper, til å arbeide med litteratur i tråd med læreplanen.

Elevene skriver om bøker de har lest, og anbefaler (eller anbefaler ikke) boka til medelever. Det tar litt tid å sette seg inn i den tekniske siden ved bloggverktøyet, men når elever og lærere først er over denne terskelen, går bloggingen som en lek, og elevene blir veldig motiverte av å se egne og andres innlegg «på trykk» umiddelbart etter at de er skrevet. Bloggen er et supplement til de muntlige litterære samtalene, men publisering på bloggen kan være en måte å få tause elever til å sette ord på leseopplevelsene sine. Det er også en måte å få guttene mer på banen, siden denne

formen for skriving og publisering tiltaler guttene i større grad enn mer tradisjonell skoleskriving. I tillegg til å utvikle mottakerbevissthet og kompetanse i å skrive om litteratur og leseopplevelser gir arbeidet med bloggen god anledning til å utvikle elevenes kjennskap til informasjonsinnhenting og publisering på Internett og til å tematisere trygg bruk og etiske spilleregler, for eksempel hvordan man skal oppføre seg på nettet: Hva kan jeg publisere, og hva bør jeg holde for meg selv? Hvordan kommenterer jeg andres innlegg? Også spørsmål knyttet til kildekritikk

Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap - inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena (2007–2011) er en del av et tverrprofesjonelt samarbeidsprosjekt mellom to lærerutdanningsinstitusjoner, to grunnskoler og et folkebibliotek. Prosjektet er ledet av professor Joron Pihl ved Høgskolen i Oslo, og det har tre faser: 1) etablerings- og kartleggingsfase, 2) intervensjonsfase og 3) evaluerings- og sluttrapporteringsfase. Eksempelet vi presenterer her, inngår som en del av intervensjonsfasen ved en av de to skolene.

og til opphavsrett kan tematiseres: Hvilke kilder kan jeg stole på? Hvordan skal jeg oppgi kilder når jeg bruker noe jeg har funnet på Internett i egne arbeider? Hvilke bilder kan jeg fritt benytte meg av? Den digitale teknologien blir i stadig større grad en del av livet og måten vi forholder oss til omverdenen på. Det fordrer kunnskaper og ferdigheter som setter barn og unge i stand til å reflektere kritisk over ulike problemstillinger de møter i arbeidet med digitale medier. I evalueringen av Kunnskapsdepartementets tiltaksplan Gi rom for lesing 2003–2007 framheves det at nøkkelen til vellykkede tiltak for å få barna

til å lese mye og lese med glede er lærerens engasjement og tilrettelegging, et velfungerende samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar og et stort utvalg bøker i ulike sjangrer og vanskegrader å velge mellom. Lesingen må følges av samtaler om bøker og om leseopplevelser og av arbeidsoppgaver som er knyttet til lesingen på ulike måter. Vår erfaring så langt i prosjektet er at gode læreprosesser for elevene skapes i et tett og godt samarbeid mellom skolebibliotekar og lærere, der konkrete samarbeidsprosjekter er nedfelt i års- og ukeplaner.



Bruk av skjønnlitteratur i undervisning og fritid*

Trude Hoel, Lesesenteret, Universitetet i Stavanger

*Noen bøker må man smake på, noen bøker
sluker man, og bare noen få tygger man grundig
og fordøyer dem helt.*

(tekst på dørschild i *Blekkhjerte* av Cornelia Funke)

*Døma i teksten kjem frå Hauge skole i Sokndal, Nylund skole i Stavanger og Torstad ungdomsskole i Asker.

Skjønnlitteratur, i vid forstand, blir brukt til ei rekkje ulike føremål i skulen. Gjennom skuletida møter og arbeider elevane med skjønnlitteratur mellom anna

- i lesebøker i norsk- og engelskfaget
- når dei skal øva seg på å lesa mykje og fort
- når dei skal læra seg å lesa skjønnlitterære tekstar og utvikla ein skjønnlitterær kompetanse
- når dei skal utvikla si eiga lese- og skrivelyst
- for å konkretisera og eksemplifisera ulike tema i samfunnsfag og religion, livssyn og etikk (RLE)

Elevane møter òg skjønnlitteratur i arrangement i regi av Den kulturelle skulesekken, til dømes når det kjem ein forfattar på besøk. Dessutan er det mange lærarar som les skjønnlitteratur høgt for elevane for å få matro, når elevane skal slappa av, eller som løn for god arbeidsinnsats. Skjønnlitteraturen blir brukt i mange ulike samanhengar, og det er i skulebiblioteket elevar og lærarar møter skulen si litteratursamling.

Litteraturformidling

Ein særst viktig funksjon i skulen sitt arbeid med skjønnlitteratur er litteraturformidlinga. Litteraturformidling handlar både om å vera ein god rollemodell for lesing, ein som engasjerer og viser veg, og om å hjelpa lesarar, både lærarar og elevar, å finna og velja bøker. For nokre elevar er det å ta seg rundt i ei boksamling, som i skulebiblioteket, ein kjend praksis og ei kjelde til gode opplevingar. For andre elevar som ikkje er vane med boksamlingar, kan skulebiblioteket opplevast som uoversikteleg. Korleis finn eg den boka eg treng? Korleis finn eg ei bok eg vil lika? Korleis finn eg ei bok eg klarer å lesa? Det finst ei rekkje ulike måtar å formidla skjønnlitteratur på.

Bokprat for elevar

Ein bokprat er ei aktiv formidlingsform der bokprataren går inn for å dela leseopplevingane



sine med andre gjennom presentasjonar av bøker og samtale om bøker og lesing. Leselyst er målet for bokprat. På Hauge skole byrjar bibliotekaren sin bokprat med ei rekkje spørsmål:

Er nokon på jakt etter noko spesielt?
Kva les du nå? Kva synest du om boka?
Nemn ei god bok du har lese.
Deretter presenterer ho nye bøker.
Denne bibliotekaren har òg nokre tankar om rammene rundt ein bokprat:

Det er et spørsmål om å opparbeide seg tillit hos elevene, de bør jo helst tro på meg når jeg anbefaler ei bok. Derfor spør jeg ofte hva de leste sist, og om de likte boka. Noen ganger nærmest insisterer jeg på at de må prøve ei bok jeg tror de vil like, og sier at de har lov til å levere den tilbake igjen viss de ikke likte den. Jeg har fått en del treff på det. Før en bokpresentasjon prøver jeg å sette elevene inn i riktig modus (førlesing), for eksempel ved å stille aktuelle spørsmål med subjektiv relevans som kan gjøre dem nysgjerrige. I presentasjonen av boka Fy katte! spør jeg for eksempel elevene hva de syns om katter, og så får de en advarsel: De som liker katter, bør ikke lese denne boka. Da vil alle lese den.

Ein bokprat kan setjast i gang i alle samanhengar, både som ein del av den vanlege skuledagen og i samband med særlege markeringar. Og ein kan halda bokprat kor som helst, ein kan like gjerne ta med seg bøkene og oppsøkja lesarane der dei er, som å trekkja lesarane til skulebiblioteket.



Bokpratlar blir ofte haldne for store grupper av elevar, som heile klassar eller trinn, men kanskje er det slik at effekten av bokpraten er større dess mindre gruppa som skal få møta bøkene, er? Då blir det lettare å skreddarsy utvalet av bøker, og det blir lettare å inkludera alle i samtaler om bøker og lesing.

Bokprat for lærarar

Også lærarane treng ein person som kan hjelpa dei å halda seg oppdaterte på, og skapa lyst og motivasjon til å lesa, ny og aktuell skjønnlitteratur i ein hektisk og krevjande skulekvardag. Har det til dømes kome nokre nye bøker som passar bra til høgtlesing i fjerde klasse i år? På Hauge skole har skulebibliotekaren bokprat på lærarrommet:

Mange ganger er det nok til å skapa en liten interesse. Jeg får gjerne tilbakemeldinger på at bøker har fengst, og lærerne kan tipse hverandre om det de har prøvd ut. På småskoletrinnet syns lærerne det er kjekt å få tips om litt viltre bildebøker. Det kan også være at jeg plukker ut bøker som handler om et bestemt tema, for eksempel mobbing, sorg, vennskap, dyr, steinalderen eller verdensrommet. Hvis jeg kommer over bøker som jeg tenker kan passe som skrivemønster, tipser jeg gjerne om det også. På mellomtrinnet er det ofte noen som er på jakt etter gode høytlesingsbøker. Dersom jeg ikke har noe passende der og da, legger

jeg gjerne noen tips på pulten til læreren. Jeg prøver å si at man absolutt bør ha lest boka selv først, men mange har ikke kapasitet til det og velger heller å stole på mine anbefalinger.

Lærarane må oppleva at bøkene er tilgjengelege for dei, og derfor kan det vera lurt å la bøkene ligga framme på lærarrommet nokre dagar etter at dei har blitt presenterte. Dette kan òg vera eit godt insentiv for samtalar om ny og aktuell barne- og ungdomslitteratur i lunsjpausen.

Elevar som bokpratlarar

Det treng heller ikkje å vera skulebibliotekaren som er bokpratlar kvar gong. Mange skular har til dømes gode erfaringar med å bruka elevar som litteraturformidlarar. På Torstad ungdomsskole inviterer dei ei gruppe på åtte til tolv elevar i kvar tiandeklasse til å vera bokpratlarar for kvar sin åttandeklasse. Det er formidlarane sjølve som vel bøker, forfattarar og sjangrar, medan bibliotekaren passar på at det er både gutar og jenter i kvar gruppe, og at dei har lese ulike typar bøker. Ungdomsformidlarane får møta kvar sin åttandeklasse i eit sekstiminutts bokprogram som inneheld bokprat, konkurransar og gjennomgang av utlansstatistikken med premiering av dei elevane som har lånt mest bøker. Det blir hengt opp boklister i biblioteket, og alle bøkene blir stilte ut. Elevane gjev uttrykk for at dei er svært nøgde med arrangementet, som i tillegg fører til større utlån.

Idé, inspirasjon, informasjon – eksempelsamling

Universitetet i Agder hadde i 2008 og 2009 ansvar for å utvikle ei eksempelsamling i bruk av skulebiblioteket. Samlinga er utarbeidd av lærarar og skulebibliotekarar i grunnskulen og vidaregåande opplæring i samarbeid med UiA. Opplegget er knytt til kompetansemåla i LK06, og gir ei rekkje døme på korleis skulebiblioteket kan nyttast i undervisninga. Sjå www.skulebibliotek.uia.no

Nokre elevar har større tillit til formidlarar som berre er litt eldre enn dei sjølve, enn til vaksne formidlarar, og desse vil kanskje få større leselyst når det er elevar som er bokpratatarar. Dessutan kan det vera god hjelp i å knyta til seg formidlarar som kan hjelpa med oppdrag rundt om på skulen.

God tilgang til bøker

Det held ikkje å gje elevane lyst til å lesa ei bok, dei må òg få rask tilgang til bøkene. Det er viktig å gje elevane gode erfaringar med å finna aktuelle bøker i større litteratursamlingar, til dømes ved å ha faste besøkstider for kvar klasse på skulebiblioteket, og i tillegg la elevane oppsøkje og bruka biblioteket når dei har lyst og behov sjølve. På Hauge skole har elevane faste besøkstider. Kvar elevgruppe har timeplanfesta tid på skulebiblioteket til å finna bøker dei treng, som dei ynskjer å lesa, og som dei klarer å lesa:

Det er en utfordring å få eleven gira på boklån. Mange vil helst sitte sammen og lese i Guinness rekordbok. Det sosiale aspektet er uhyre viktig. En del velger å lese Donald, og en del traver rundt og vil ha hjelp. Det kan være travelt å skulle hjelpe så mange, tiden er jo veldig knapp. Det hjelper ofte å ha en god dialog med kontaktlæreren eller norsklæreren, som kan gi noen føringer for bibliotekbesøket på forhånd, for eksempel at alle må finne seg

ei stillelesingsbok. Det handler også mye om hva jeg legger vekt på.

Skulebibliotekaren må mellom anna klara å skapa blikkfang og merksemd rundt bøker og forfattarar, slik at elevane blir nysgjerrige og interesserte. På Hauge skole har bibliotekaren samla på forfattarautografar der forfattarane har skrive helsingar til skulebiblioteket:

Elevene synes jo det er litt stas at det står at det er til vårt bibliotek. Disse autografene har jeg rammet inn og plassert rundt om i biblioteket. Da kan jeg for eksempel plassere noen bøker eller effekter rundt, eller eventuelt et bilde av forfatteren. Det skaper nysgjerrighet hos elevene, og det er også en påminnelse om at disse bøkene finnes. Det er jo ofte slik at «ute av syne, ute av sinn», så slike påminnere kan være en grei måte å skape litt oppmerksomhet på. Ofte får vi også en samtale om forfatteren og forfatterskapet. Elevene kan fortelle om bøker de har lest, si hva de synes om bøkene, og gi tips til andre elever.

For å gje elevane god tilgang til aktuelle bøker set mange skulebibliotekarar saman bokkassar til klasseromma. Bokkassane kan anten bli brukte som eit klasserombibliotek, og då må innhaldet i kassane skiftast ut med jamne mellomrom, eller dei kan vera eitt av tiltaka under eit lese-



stimuleringsprosjekt. På Hauge skole står det bokkassar i klasseromma, og bibliotekaren skriv:

Det er viktig å få stor variasjon i utvalget. Det bør være bøker som passer til uerfarne, litt erfarne og meget erfarne lesere. Bøker som passer til jenter og til gutter. Faktabøker, tegneserier, dikt, oppslagsverk, fantasy, bildebøker, tynne bøker, tykke bøker. Blant de yngste barna er det alltid interessant med dyrebøker, og blant guttene særlig bøker om dinosaurer og biler. Blant jentene på mellomtrinnet er det stor interesse for bøker om vennskap og kjærlighet. Jeg er som regel i dialog med kontaktlæreren for å høre om klassene holder på med bestemte tema, eller om det er noe bestemt som er av interesse, og ofte er elevene med på å plukke ut bøker når de er på bibliotekbesøk. Kassen er merket med klasse og gruppe og inneholder som regel mellom førti og seksti bøker i ulike sjangre. I kassen får lærerne et ark med tips til hvordan de kan bruke boken. Min erfaring er at elever ofte har vanskelig for å orientere seg på egen hånd og sjelden tar initiativ til å utforske totalt ukjente bøker. Den mest effektive måten å skape interesse rundt bøkene i boken på, er at læreren har kikket litt på bøkene først og holder dem opp i klassen og forteller litt fra vaskeseddelen på baksida. Poenget er jo å skape nysgjerrighet og interesse for bøkene.

For alle lesarar er framsida av boka viktig når ein skal velja seg ei bok. Det er framsida som gjev eit

Tips til læreren om bruk av bokkassar fra skolebiblioteket

Mange elever har vansker med å velge bøker, ofte ser de bare på forsiden eller tittelen eller tykkelsen.

Jeg anbefaler at du som lærer orienterer deg i boken og viser interesse for bøkene og hvilke valg elevene gjør.

Forslag til hva dere kan gjøre i fellesskap:

- Snakk om aktuelle bøker.
- Studer gjerne forsida og tittelen og diskuter litt hva dere tror boka kan handle om.
- Les gjerne vaskeseddelen bakpå.
- Enda bedre: Les noen avsnitt fra boka.

Snakk gjerne om at bøker kan nytes, at det ikke er om å gjøre å lese fortrest mulig eller lese tynnast mulig bøker. Ei bok kan godt vare le-e-enge.

Min erfaring er at hvis læreren gjerne snakker om og er interessert i bøker, og aller helst leser litt fra dem, vil mange elever også bli mer interesserte.

fyrsteintrykk av kva boka handlar om, og om boka er spanande, nifs eller romantisk. Gode framsider gjer elevane nysgjerrige og kan føra til leselest! Derfor kan det vera lurt å stilla bøkene opp rundt omkring i klasserommet, slik at framsida av bøkene er synlege for elevane.

Bruk av skjønnlitteratur

Skulebiblioteket er ein arena med ei rekkje moglegheit for både formidling av, tilgang til og bruk av skjønnlitteratur. For å utnytta dette til beste for elevane kan skulebibliotekaren utvikla pedagogiske opplegg saman med lærarar på ulike trinn.

Mengdelesing

For at elevane skal bli gode lesarar, må dei kunna lesa fort og ha godt utvikla tekniske ferdigheiter samstundes som dei forstår det dei les. I periodar av leseutviklinga er det derfor svært viktig at elevar les mykje og får rike erfaringar med å lesa. Når vekta ligg på mengdelesing, kan skulebibliotekaren sørgja for at skulebiblioteket har nok tekstar og gode tekstar til dette føremålet. Skulebibliotekaren kan òg hjelpa læraren å formidla tekstar til elevane og følgja elevane opp i lesinga.

I tilrettelegging av mengdelesing skal det leggast vekt på at tekstane er tilgjengelege på elevane sine premisser, det vil seia at språket i tekstane er tilpassa lesekompetansen til den einskilde eleven. Det skal òg leggast vekt på at kvaliteten i tekstane er høg, til dømes er ikkje forlaga sine seriekonsept ein kvalitetsgaranti. Og ikkje minst er det viktig at

tekstane er interessante for flest mogleg, for det er lettare for elevane å motivera seg til mykje lesing når dei er interesserte i det tekstane handlar om. Desse kvalitetskriteria til tekstar er utfordrande, men svært viktige, for me ynskjer ikkje at elevane skal måtta lesa tekstar som er for vanskelege, dårlege eller uinteressante. Nylund skole er ein av fleire skular som har sett i verk mengdelesing etter ein modell frå Australia og New Zealand²⁸:



²⁸ South Australian Early Years Literacy and Numeracy Program

Modellen er basert på stasjonsundervisning i grupper på fire elever. Vi bruker ikke lenger lesebøker i tradisjonell forstand. På klasserommene til første til fjerde trinn finnes lettlesthefter i sett på fire eksemplarer på alle nivåene som det forventes at elevene skal nå på trinnet. (Elever som enten ikke har kommet så langt, eller som har kommet på et høyere nivå, låner leseleksen sin på lærings-senteret.) Vi har brukt Lesesenterets oversikt over nivådelte tekster (www.lesesenteret.no) som utgangspunkt for nivågradering av lettlesthefter. Alle elever på mellomtrinnet låner leseleksen sin på lærings-senteret. Vi har også nivågradert barne- og ungdomslitteratur til leselekse etter et meget enkelt system. Elevene velger selv leseleksen fra sine nivåhyller. På mellomtrinnet låner elevene bøkene sine på selvbetjent utlån og fører leselogg. Ved utlån noterer elevene dato for lån, bokens nivå, tittel, forfatter og sidetall. Ved tilbakeleveringen noteres tilbakeleveringsdato, avkrysning for om eleven selv synes boken var på rett nivå, og for eksempel et smilefjes for hvor godt eller dårlig eleven likte boken. Elevene skal lese minst 15–20 minutter i lekseboken hjemme hver dag. Norsklæreren har ansvaret for å følge opp elevene og bruker loggpermen til det. Det er norsklæreren som har ansvaret for at boken som eleven trener på hjemme, er på rett nivå. Ved siden av nivågradert leselekse har elevene en kosebok,

eller hyllebok, til lesing på lesestasjonen på skolen eller til fritidslesing. Disse bøkene velger elevene helt fritt på skjønnlitteratur- eller faktaavdelingen.

Dette arbeidet kjem i tillegg til anna arbeid med lesestimulering, og elevane si vurdering av ei bok dei har lese, kan sjølvstapt vera i ulike former, til dømes kan ein la elevane skriva bokmeldingar som kan hengjast opp på biblioteket, formidlast på bokkafé, publiserast på skulebiblioteket sin nettstad eller sendast til lokalavisa.

Leseutviklinga er aldri ein fullført prosess, og lesarar kan alltid forbetra og spesialisera leseferdigheitene sine. Derfor treng elevane periodar





med mengdelesing gjennom heile skuletida si. Mengdelesing skal ikkje vera hovudsaka heile tida, men dei periodane som blir sett av til mengdelesing, er arbeidsintensive, og dess fleire som kan rettleia og følgja opp elevane, dess betre blir resultatata.

Lesestimulering

Skjønnlitteratur har ein viktig funksjon som appetittvekkjar for lesing, ikkje minst i skulen sitt arbeid med lesestimulering. Alt det arbeidet som blir lagt i å gje elevane lyst til å lesa, kan samlast under nemninga lesestimulering. Lesestimulering har fått stadig større plass i skulen dei siste åra, mellom anna fordi internasjonale leseundersøkingar har vist at det er positive samanhengar mellom elevane si leselyst og leseferdigheitene deira, og at dei elevane som sjølve vel å lesa i fritida si, ofte er betre lesarar enn dei som ikkje gjer det. På Torstad ungdomsskole driv skulebibliotekaren lesestimulerande aktivitetar i norsktimane:

Elevane kan for eksempel velge mellom å skrive boktittelhistorier eller boktitteldikt, gjerne med utgangspunkt i en oversikt over de mest utlånte bøkene, elevane kan være med på en konkurranse som går ut på å knytte sammen riktig tittel og korte bokomtaler, eller de kan skrive en bokstavbokomtale, det vil si at tittelen på boka skrives loddrett, og så finner elevane et beskrivende adjektiv for hver bokstav i

tittelen. Elevane inviteres også til konkurranser og happening i biblioteket: noen spørsmål om litteratur, en tegnekonkurranse, å skrive på omslag, skrivekonkurranse. Premier er bøker og kantinemat!

Leselysta tek utgangspunkt i eleven sin motivasjon for å lesa ein tekst. Leselysta er ikkje utvikla ein gong for alle, men må haldast ved like.

Eit lesestimuleringsprosjekt er kjenneteikna ved at det er lagt til ein avgrensa periode, då lesing blir løfta fram ut over det vanlege. Det er vanleg å ha ulike lesestimuleringsprosjekt på forskjellige trinn. Nokon vel å bruka ferdig tilrettelagde prosjekt, som Prosjekt leselyst, Norli sin lesekampanje eller tXt-aksjon frå Foreningen !les, men mange vel å planleggja eigne prosjekt, som leseveker med ulike lokalt tilrettelagde aktivitetar. Prosjektet blir ofte avslutta med ei markering, og det blir gjerne drive fram av synlege mål og ytre løn. På Hauge skole har til dømes skulebiblioteket sett i gang eit lesestimuleringsprosjekt i samband med verdas bokdag, 23. april: «Elevane har vært med på slagordkonkurranse. Slagordene har blitt brukt på bokmerker som har blitt delt ut til alle elevane.»

Lesestimuleringsprosjekt kan vera ei vitamininnsprøyting i skulen si lesesatsing, sidan det ofte genererer merksemd og engasjement. På mange

twilight

look after my
heart - I've
left it with
you

E LSKE ROMANTISK

V AMPYR

I MPONERENDE

K R Y

G ÄSEHUD

K Y S S

H EMMELIGHETSFULL

E NERGISK THE CULLEN S

T RIST

E NERGIFULL

N ERVEPIRRENDE

S PENNENDE

When you can
live forever
what do you
live for?

skular blir desse prosjekta òg brukte for å gi elevane nødvendig leseerfaring. Men prosjekta resulterer ikkje alltid i vedvarande leseinteresse hos elevane. Lesestimuleringsprosjekt kan utformast på ulike måtar. Det kan de til dømes lesa meir om i heftet *Perlejakten: På sporet av gode leseprosjekter i skolen*²⁹.

Lesegrupper og litterære samtalar

Ulike former for lesegrupper gjev elevane erfaring med og kjennskap til ulike typar litteratur, samtale, idear, samspel og læring. Lesegruppene er små og midlertidige, dei vel sin eigen litteratur, dei er oppgåveorienterte (lesa og diskutera), og dei møtest regelmessig. På sjuande trinn bruker Nylund skole lesesirkel:

*I lesesirkelen skal inntil fem elever lese samme bok. Før elevene begynner lesingen, får de tildelt en rolle og et rollekort. Når så elevene har lest boken eller har kommet til et på forhånd avtalt sted i boken, skal de ha en litterær samtale om boken med utgangspunkt i de tildelte rollene: Regissøren hjelper gruppen i gang med diskusjonen med spørsmål, ordkunstneren leter etter nye, rare eller vanskelige ord i teksten, avsnittsguiden finner et avsnitt som hun vil lese høyt for gruppen, opplyseren beskriver et avsnitt som skaper et bilde i hodet hans, og kobleren finner et avsnitt som minner henne om noe hun har hørt, opplevd eller lest før*³⁰.

På Torstad ungdomsskole har skulebibliotekaren organisert bokpratime for grupper på fem til åtte

elevlar. Dagen før har skulebibliotekaren fått vita kven som kjem, og kva bøker dei vil prata om, slik at ho kan førebu ein litterær samtale. Ho skriv om desse samtalanane:

Jeg har selv undervist mye i norsk, så jeg vet at litterær samtale i full klasse og mindre gruppe er to forskjellige ting. Det har blitt mange gode og berikende samtaler både for meg og elevene, om innhold, tema og person- og miljøkarakteristikk – slik det foregår i de fleste norsktimer – men i tillegg bruker vi tid til å se på bokas tittel og illustrasjon, snakke om forfatterskapet, andre bøker med samme tema, forskjell på vaskeseddel og bokmelding, ulike forlag, innkjøpspolitikk og så videre. Selvsagt er det ikke tid til alt hver gang, men mange elever kom innom til bokprat i alle fall fem ganger i løpet av et år. I tillegg til at mange elever på denne måten fikk mye muntlig øving, ga jeg etter hvert en uformell vurdering av den muntlige prestasjonen, og jeg samarbeidet med norsk-læreren når muntligkarakteren skulle settes.

Skjønnlitteratur har fleire funksjonar i skulen sitt arbeid, og skulebiblioteket kan ha ei viktig rolle i mykje av dette arbeidet. På skulebiblioteket vil me finna ein litteraturformidlar som med kløkt og innsikt kan vera vegvisar for elevane og samarbeidspartnar og ressurs for lærarane på vegane inn i litteraturen.

²⁹ Hoel (2005)

³⁰ Opplegget er hentet fra Helgevold, L. (2006), *Bok i bruk for 5.–7. trinn*, og rollekortene kan lastes gratis ned fra www.lesesenteret.no

Det flerspråklige bibliotek

Det flerspråklige bibliotek (DFB) er et nasjonalt kompetansesenter for bibliotektilbud til språklige minoriteter. DFB er ikke et vanlig utlånsbibliotek, men fungerer som en lånesentral for landets folke-, fylkes- og skolebibliotek. Vi er rådgivere for bibliotekene, og vi kjøper inn og låner ut bøker og andre medier på mer enn førti språk.



Samlingene til DFB består av skjønnlitteratur og fagbøker for både barn og voksne. På mange språk har vi også tegneserier, lydbøker, musikk og filmer.

Bibliotekene kan bestille enkeltlån fra DFBs samlinger til utlån i fire uker, eller større depotlån, det vil si bok- og mediepakker på inntil hundre titler som man kan låne i inntil seks måneder.

Start-samlingen

Denne samlingen skal være en integrasjonssamling i bred forstand. Den inneholder tospråklige bøker, letteste bøker på norsk, ordbøker på mange språk og faktabøker om land og kulturer. Som en del av Start-samlingen kan vi også tilby språkkurs på norsk og en rekke andre språk, i bokform

så vel som på cd, dvd og cd-rom. DFB låner også ut lisenser til nettbaserte norskkurs.

Bibliotekbutikken

DFB selger tospråklige barnebøker på en rekke språk med norsk eller engelsk parallelltekst. Bøkene er aktuelle for biblioteker, skoler og barnehager og kan brukes i norskopplæringen, for å trene på morsmålet og som lesestimulering for både små og store. Bøkene er også med på å synliggjøre det språklige og kulturelle mangfoldet som preger det norske samfunnet.

Det flerspråklige biblioteks hjemmesider har adressen www.dfb.deichman.no.

Lyd- og blindeskriftbiblioteket

– døråpner til leseleden

Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB) er et gratis bibliotektilbud til alle med dysleksi, synshemming eller andre vansker med å lese trykt tekst. NLB har mer enn 13 000 lydboktitler. Rundt 3 000 av disse er lydbøker for barn og unge.

Lydboksamlingen inneholder et bredt utvalg skjønnlitteratur og faktabøker. Her finnes bøker innen de fleste sjangrer: faktabøker, lettlestbøker, spenningsbøker og fantasy. Skolebibliotek og lærere kan låne inn bøker til elever med lese- og skrivevansker. Elevene kan også meldes inn direkte og motta lydbøkene hjem i sin egen postkasse. Det er gratis å låne fra NLB, og bøkene skal ikke returneres. Lydbøkene fra NLB kan enkelt spilles av på pc. Fra høsten 2010 leveres lydbøkene med integrert leseprogram (DAISY-spiller), slik at det ikke lenger må installeres på pc-en.

NLB produserer størstedelen av lydbøkene selv og kan tilby et langt større antall titler enn det som er tilgjengelig i andre bibliotek. Vi har ingen ventelister på lydbøker, men produserer nye eksemplarer etter behov. På NLBs hjemmesider kan lånerne selv søke opp og bestille lydbøker. NLB har egen barne- og ungdomsbibliotekar som er ansvarlig for tilbudet til de unge lånerne.

Ta kontakt med NLB for mer informasjon!
Se også nettsidene våre på www.nlb.no.



Studier i skolebibliotek-kunnskap ved Universitetet i Agder

Universitetet i Agder tilbyr i dag tre ulike studier i skolebibliotek-kunnskap.

Skolebibliotek-kunnskap 1, Skolebibliotek-kunnskap 2 – barne- og ungdomslitteratur og Skolebibliotek-kunnskap 3 – informasjonskompetanse og lese-utvikling. De to første enhetene er grunnstudier, det vil si at generell studiekompetanse eller realkompetanse er minimumsgrunnlag for opptak. For *Skolebibliotek-kunnskap 3 – informasjonskompetanse og leseutvikling* kreves seksti studiepoeng i skolebibliotek-kunnskap eller tilsvarende utdanning. De tre enhetene utgjør fordypningsenheten i bachelorprogrammet i skolebibliotek-kunnskap som universitetet har vedtatt skal starte opp høsten 2011.

Arbeidsformer og undervisning

Det meste av undervisningen i skolebibliotek-kunnskap foregår via Internett, med Classfronter som læringsplattform. Alle forelesninger legges ut, og veiledning, gruppediskusjoner og levering av arbeidsoppgaver skjer i fronterrommet. Det er to fellessamlinger på hver trettistudiepoengsenhet, med forelesninger, ekskursjoner og noe gruppearbeid. På skolebibliotek-kunnskap 3 er en av eksamensdagene lagt til Kristiansand, for øvrig er det tidsavgrenset hjemmeeksamen eller semesteroppgave.

Skolebibliotek-kunnskap 1 gir en innføring i pedagogisk bruk av skolebiblioteket knyttet til elevaktive arbeidsmåter. Det omfatter også organisering, administrasjon og drift av skolebibliotek og en innføring i litteratur og medier. Studentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som setter dem i stand til å organisere og utvikle et skolebibliotek etter gjeldende retningslinjer og læreplaner.

Studiet egner seg godt som videreutdanning for lærere i grunnskole og videregående opplæring. Det utgjør tretti studiepoeng i bachelorprogrammet

i skolebibliotek-kunnskap, men kan også inngå i flere lærerutdanninger og i flere andre bachelorprogram.

Skolebibliotek-kunnskap 2 – barne- og ungdomslitteratur er et studium som gir innføring i litteratur for barn og ungdom, litteraturformidling og lese-stimulering. Det blir lagt vekt på nyere litteratur, både skjønnlitteratur i ulike sjangre og fagtekster av ulike slag. Studiet omfatter også film for barn og ungdom.

Studiet er først og fremst tenkt som del av et kompetansegrunnlag for arbeid som skolebibliotekar i grunnskolen. Men det kan også være nyttig mer allment for lærere og bibliotekarer i folkebibliotek og for andre som ønsker å øke kompetansen sin i barne- og ungdomslitteratur. Det utgjør tretti studiepoeng i bachelorprogrammet i skolebibliotek-kunnskap, men kan også inngå i flere lærerutdanninger og i flere andre bachelorprogram.

Skolebibliotek-kunnskap 3 – informasjonskompetanse og leseutvikling er et påbyggingsstudium som bygger på skolebibliotek-kunnskap 1 og 2 (eller tilsvarende). I løpet av studiet skal studentene tilegne seg kunnskap om skolebiblioteket som ressurs i elevenes fag- og allmenn-danning, om teoretisk forankring og praktisk undervisning i informasjonskompetanse i skolen og om tilrettelagt undervisning i skolebiblioteket. Fortsettende leseopplæring og utvikling av elevenes lesestrategier i arbeid med fagtekster, fiksjonstekster og sammensatte tekster er også sentrale temaer.

Studiet utgjør påbyggingsdelen av fordypningsenheten i bachelorprogrammet i skolebibliotek-kunnskap.

Presentasjon av skular som har gjeve døme frå praksis



Hisøy skole i Arendal, Aust-Agder

Barne- og ungdomsskule 1.–10. trinn

Elevtal: rundt 510

Skulebibliotekansvarleg: Ole Peder Moy

Skulebibliotekar i 30 prosent bibliotekstilling

Utlånssystem: Biblioofil

Heimeside: www.hisoynett.no

Reinen skole i Tromsø, Troms

Barneskule 1.–7. trinn

Elevtal: rundt 370

Skulebibliotekansvarleg: Inger Berg Wilhelmsen

Skulebibliotekar i 60 prosent stilling

Utlånssystem: Bibben

Heimeside: reinen.tromsokolen.no

Torstad ungdomsskole i Asker, Akershus

Ungdomsskule 8.–10. trinn

Elevtal: rundt 430

Skulebibliotekansvarleg: Gunn Førund

Skulebibliotekar i 60 prosent bibliotekstilling

Utlånssystem: Biblioofil

Heimeside: asker.kommune.no/Organisasjon/Oppvekst/Skole-og-utdanning/Oversikt-over-grunnskolene/Ungdomsskolene/Torstad-skole

Hauge skole i Sokndal, Rogaland (frå hausten 2010)

Sokndal skole, 1.–10. trinn)

Barneskule 1.–7. trinn

Elevtal: rundt 280

Skulebibliotekansvarlig: Karin Paulsen

Skulebibliotekar: stillingsprosenten vert omgjord hausten 2010

Utlånssystem: Mikromarc

Heimeside: www.minskole.no/sokndal

Nylund skole i Stavanger, Rogaland

Barneskule 1.–7. trinn

Elevtal: rundt 360

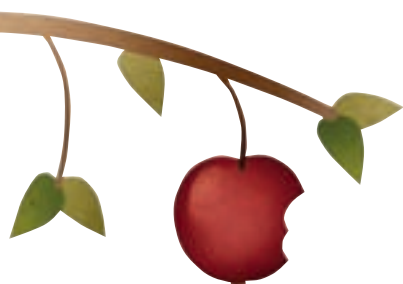
Skulebibliotekansvarleg: Michaela Håland

Skulebibliotekar/biblioteklærer i cirka 80 prosent stilling

Utlånssystem: Mikromarc

Heimeside: www.minskole.no/nylund

Litteratur



SKOLEBIBLIOTEK - SAMARBEID, PLANLEGGING OG FORANKRING

Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000).

Listiga räven: Läsinlärning genom skönlitteratur. Stockholm: En bok för alla

Axelsson, M. (2000).

Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. I: H. Åhl. (Red.). Svenskan i tiden: Verklighet och visioner. Stockholm: HLS

Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Østlie, B. (2007).

Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring. (Arbeidsrapport nr.204, 978-82-7692-268-4). Volda: Høgskulen i Volda

Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008).

Det er nå det begynner! Sluttrappport fra evalueringen av tiltaksplanen Gi rom for lesing!. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning og NTNU Voksne i livslang læring

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009).

Improving inter-professional collaborations: Multi-agency working for children's wellbeing. London: Routledge

Hargreaves, A. (1996).

Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid. Oslo: Ad notam Gyldendal

Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003).

The school library as a space for learning. School Libraries Worldwide, 9(1). Lokalisert 15.06.10 på www.iasl-online.org/files/jan03-limberg_alexandersson.pdf

Montiel-Overall, P. (2008).

Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. Library & Information Science Research, 30(2)

Oberg, D. (2009).

Libraries in schools: Essential contexts for studying organizational change and culture. Library Trends, 58(1)

Utdannings- og forskningsdepartementet:

Gi rom for lesing!: Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007. (2003)

NÅR ALT FINNES PÅ NETTET, HVA SKAL VI DA MED SKOLEBIBLIOTEKET?

Blikrud, M. (2009).

Selvkritikk i digitalismens tid. Pedagogisk profil, 3

Kress, G. (2003).

Literacy in the new media age. London og New York: Routledge Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet

«Philip Roth predicts novel will be minority cult within 25 years», intervju i The Guardian 26.10.2009 (<http://www.guardian.co.uk/books/2009/oct/26/philip-roth-novel-minority-cult>; lastet ned 4.5.2010)

INFORMASJONSKOMPETANSE I SKULEN

Alexandersson, M. og Limberg, L. (2007).

Textflytt och sök slump: Informationssökning via skolbibliotek. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Bråten, Ivar, red. (2007).

Leseforståelse : Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis. Oslo: Cappelen.

Rafste, Elisabeth T. (2005).

Informasjonskompetanse som didaktisk utfordring for skolebibliotekaren. I Rafste, E.T., Romøren, R., Slettan, S. (red): Kilde til lyst og læring : Jubileumsskrift for skolebibliotekar utdanningen ved Høgskolen i Agder.

Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Rafste, Elisabeth T. (2008).

Informasjonskompetanse - elevaktive og undersøkende arbeidsmetoder. I: Hoel, T., Rafste, E.T., Sætre, T., P.: Opplevelse, oppdagelse, opplysning : Fagbok om skolebibliotek. Oslo: Biblioteksentralen.

OM LESING AV FAGTEKST PÅ SKOLEBIBLIOTEKET

Bråten, I. (2007).

Leseforståelse: Komponenter, vansker og tiltak.

I: Bråten, I. (Red). Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet teorier og praksis.

Oslo: Universitetsforlaget

Engen, L. (2007).

Lærerens ABC. Oslo: Cappelen Damm

Helgevold, L. og Engen, L. (2010).

Veiledning til Leselos. www.lesesenteret.no

Håland, A. og Hoel, T. (2005).

Bok i bruk 1.-4. trinn. Stavanger: Lesesenteret

Håland, A., Helgevold, L. og Hoel, T. (2008).

Lesing er Stavanger: Lesesenteret

Kuldbrandstad, L. (2003).

Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver. Bergen: Fagbokforlaget

Mangen, A. (2009).

Lesing på skjerm. Stavanger: Lesesenteret

Møller, J., Prøitz, J. og Aasen, P. (2009).

Kunnskapsløftet – tung bør å bære.

Rapport 42/2009. UiO: NIFU STEP og

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Roe, A. (2008).

Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen.

Oslo: Universitetsforlaget

Skjelbred, D. (2006).

Sjangrer og lesemåter i fagtekster. I: E. Mågerø og E.S. Tønnessen. (Red.). Å lese i alle fag.

Oslo: Universitetsforlaget.

BRUK AV SKJØNNLITTERATUR I UNDERVISNING OG FRITID

Helgevold, Lise. (Red.). (2006).

Bok i bruk på 5.-7. trinn. Lesesenteret

Hoel, Trude. (Red.). (2005).

Perlejakten: På sporet av gode leseprosjekter i skolen. Lesesenteret

South Australian Early Years Literacy and

Numeracy Program:

<http://www.earlyyearsliteracy.sa.edu.au/pages/resource/21401/?reFlag=1>

www.lesesenteret.no

Telefon: 51 83 32 00
E-post: lesesenteret@uis.no
Postadresse:
Lesesenteret,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger



Universitetet
i Stavanger