

# FLERSPRÅKIGHET OCH LÄSSTIMULANS

Hur den språkliga sammansättningen hos  
elevunderlaget påverkar skolbibliotekariens arbete  
med lässtimulering

Ulrika Björkman och Magdalena Harroft

Examensarbete (20 poäng) för magisterexamen i Biblioteks- och informationsvetenskap vid  
Lunds universitet.

Handledare: Birgitta Olander

BIVILs skriftserie 2006:24

ISSN 1401:2375

© Lunds universitet. Biblioteks- och informationsvetenskap 2006.

## **Title**

Bilingualism and reading promotion – How linguistic composition among pupils affects the school librarians' reading promotion

## **Abstract**

In today's multicultural society increasing numbers of school librarians are faced with a relatively new target group of pupils. This group is linguistically less homogenous than previously and this requires modern adaptations of pedagogic methods.

Information literacy and reading promotion are two important topics that school librarians work with. Information literacy is essential for problem based tuition and to increase it requires a well developed language. This study is focusing of the school librarians work with reading promotions. We are interested in how the direction and structure of this work is influenced by the linguistic composition of pupils.

To gain insight about the views on multilingualism in primary schools in Skåne a questionnaire was distributed. In thirteen of the seventy schools that replied, more than fifty percent of the pupils were multilingual. These thirteen schools are situated in five of the larger municipalities of Skåne. The general view on multilingualism varies within and between municipalities and due to the poor response to the questionnaire it is not possible to make any comprehensive conclusions.

To gain a deeper insight into the work concerning reading promotion on schools with a large proportion of multilingual pupils' three school librarians were interviewed. The result shows that despite similar conditions regarding multilingual pupils the work is carried out in very different ways. The information gathered in three interviews is not sufficient to create a general picture of school librarians' work with reading promotion. However, because of the dissimilar replies it may be perceived that the support unities present via the view of the municipalities and schools on multilingualism in conjunction with the school librarian's own ambitions and ideas is what affects their work with reading promotion.

## **Keywords**

Bilingualism, Reading promotion, School librarians, School libraries

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>Inledning .....</b>	<b>4</b>
Bakgrund .....	4
<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>7</b>
Begrepp och definitioner .....	8
Disposition .....	8
<b>Metod, urval och avgränsningar .....</b>	<b>10</b>
Metod .....	10
Enkät .....	10
Intervju .....	11
Val av metoder .....	11
Analysmetod .....	11
Urval och avgränsningar .....	12
<b>Språkutveckling och flerspråkighet .....</b>	<b>13</b>
Flerspråkighet .....	13
Språkutveckling och vikten av att få använda sitt modersmål .....	15
Kultur och kommunikation .....	18
Förutsättningar för språkinläring och läsutveckling .....	19
Sammanfattning .....	21
<b>Lässtimulans och flerspråkig skolmiljö .....</b>	<b>22</b>
Lässtimulering .....	22
Sammanfattning .....	30
Specialkompetens för flerspråkig skolbiblioteksverksamhet .....	31
Samarbete .....	32
Bemötande .....	34
Medieförsörjning .....	36
Styrdokument, regler och resurser .....	37
Bibliotekslagen .....	38
Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest .....	38
Grundskoleförordningen .....	39
Läroplan (Lpo 94) .....	39
Lokala skolplaner och arbetsplaner .....	39
Internationella biblioteket .....	39
Länsbiblioteken .....	40
Folkbiblioteken .....	40
Skolbibliotekscentraler och AV-centraler .....	40
<b>Resultatredovisning .....</b>	<b>41</b>
Genomförande av enkätundersökning .....	41
Presentation av enkätsvar .....	42
Sammanfattning .....	47
Genomförande av intervjuundersökning .....	48
Intervjuredovisning skola 1 .....	49
Intervjuredovisning skola 2 .....	51
Intervjuredovisning skola 3 .....	52
Sammanfattning .....	54
<b>Analys och diskussion .....</b>	<b>56</b>
Analys och diskussion - enkätundersökningen .....	56
Analys och diskussion – intervjuerna .....	60
Lässtimulans .....	61
Specialkompetens .....	62
Samarbete .....	63

<b>Slutsatser .....</b>	<b>65</b>
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>68</b>
<b>Bilaga 1 - Enkätbrev .....</b>	<b>73</b>
<b>Bilaga 2 – Enkätpåminnelse 1 .....</b>	<b>74</b>
<b>Bilaga 3 – Enkätpåminnelse 2 .....</b>	<b>75</b>
<b>Bilaga 4 – Förfrågan om skolbibliotekarie .....</b>	<b>76</b>
<b>Bilaga 5 – Förfrågan om intervju .....</b>	<b>77</b>
<b>Bilaga 6 – Intervjuguide .....</b>	<b>78</b>



## Inledning

”Alla människor har rätt till ett språk. Det är en mänsklig rättighet att få tala och utveckla de språk som man har behov av. Barn som lever i Sverige men har föräldrar med annat modersmål har alltid behov av minst två språk: familjens och samhällets.

Familjens språk är viktiga för ett barn på ett sätt som inga andra språk kan bli, därför att familjen är viktigare än någon annan tillhörighet för barnet. Samhällets språk behöver man kunna för att leva som fullvärdig samhällsmedlem. Det finns ingen motsättning i detta, eftersom barn kan lära sig många språk.

Det handlar inte om antingen eller, inte om modersmål eller svenska. Det handlar alltid om både-och. Det som avgör är vilka möjligheter som vi vuxna ger barnet.”

*(Forsberg 1996, s 5)*

Under uppväxten tillbringar barn en stor del av sin tid i skolan. Den miljö skolan erbjuder i form av materiella förutsättningar och skolpersonal som barnen möter, samt skolpersonalens inställning till och förhållningssätt gentemot eleverna har därför en avgörande betydelse för barnens utveckling. Som Meri Helena Forsberg, dåvarande ordförande i Riksförbundet för internationella föreningar för invandrarkvinnor, skriver ovan handlar det om vilka möjligheter barnen ges av de vuxna i sin omgivning. Skolbiblioteket och dess personal är en neutral resurs för barnen, i den mening att man inte bedömer eller betygsätter barnen eller barnens arbete. Skolbibliotekets verksamhet syftar till att vara en resurs för skolarbetet men bidrar också till barnens personliga utveckling. Påverkas då skolbibliotekariens arbete av flerspråkiga elever?

## Bakgrund

”...look at the influence of reading and books in childrens’ personal development and education – how access to books through libraries and the role of libraries in supporting childrens’ learning and early literacy can help to prepare them for life in an uncertain world.”

*(Elkin & Lonsdale 1997, s 1)*

Globaliseringen av vår värld går snabbare och snabbare, skillnader i kulturer och mellan nationer krymper och möjligheterna till kommunikation via olika tekniker ökar. I vårt mer och mer mångkulturella, flerspråkiga och mångreligiösa samhälle ställs fler och fler skolbibliotekarier inför en elevgrupp som är mindre språkligt homogen än tidigare. Bibliotekarierna, generellt enspråkiga, välutbildade och litterärt intresserade, står numera allt oftare inför en förhållandevis ny målgrupp som kräver moderna specifika anpassningar. Brigitte Kühne, bibliotekarie och lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Växjö universitet, skriver i sin avhandling att skolbiblioteket har två huvuduppgifter: ”att tjäna som inspirationskälla för upplevelse/inlevelseläsning (skönlitteratur) främst i ämnet svenska” samt ”att tjänstgöra som “kunskapsbank” för

den som söker information i olika ämnen, vilket innebär att biblioteket ses och används som ett läromedel bland skolans övriga läromedel” (Kühne 1993, s 11).

Lässtimulering och informationskompetens är i stort sett de två huvuduppgifter som skolbibliotekarier arbetar med. Tonvikten pendlar mellan dessa två uppgifter under skoltiden. Lässtimulering prioriteras vid skolstart för att utveckla elevernas läskunnighet. Lässtimulering är viktigt för att eleverna ska få och utveckla ett funktionellt språk som sedan används och vidareutvecklas under resten av skoltiden. Läsförmågan som är nödvändig genom hela livet har stor betydelse för individens informationskompetens. I takt med att eleverna blir äldre minskar skolbibliotekets läsfrämjande åtgärder och informationskompetensutbildningen introduceras och tar efter hand över, för att eleverna ska klara av det undersökande arbetssätt gymnasiala och eftergymnasiala studier kräver. Ingen undervisning i skolan är befriad från språk, utan språket är ett verktyg som används inom alla ämnen. Dagens mer problembaserade undervisning kräver ett fungerande språk hos alla elever eftersom god kommunikation är en förutsättning för att eleverna ska klara sina studier. Vikten av informationskompetens blir alltmer uppmärksammas och därmed ökar även lässtimuleringens betydelse. Detta synliggörs i samhället genom ökade satsningar på skolbibliotek och skolbibliotekarietjänster. Barns läsvanor påverkas av såväl kultur som familj, och i de fall det enbart är i skolan barnen möter en lästradition förstärks betydelsen av skolbibliotekets läsfrämjande arbete.

Inför valet 2006 debatterades dagens undervisning i det svenska språket. Riksdagsledamot Cecilia Wikström föreslog i artikeln ”Skapa svensk litteraturkanon” (Wikström 2006) att det skulle sammanställas en lista över litteratur som alla skall läsa. Detta skulle enligt henne ge samtliga skolelever en bättre språklig grund, oavsett en eventuell invandrarbakgrund eller hemmiljö utan studietradition, och därmed hjälpa dem att klara sig i livet genom att lättare kunna kommunicera och därigenom även ta del av det samhälle de lever i.

Ebba Witt-Brattström, professor i litteraturvetenskap med genusinriktning vid Södertörns högskola, argumenterade i *Sydsvenskan* för en stärkt svenskundervisning i skolan då den utbildning som skolan idag erbjuder dagens ungdomar med utländsk bakgrund enligt henne är sämre än den hon själv fick som invandrabarn i Sverige (Witt-Brattström 2006). Kenneth Hyltenstam, professor i tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet, är en av dem som svarat på Witt-Brattströms artikel och som också ser ett behov av förstärkt undervisning i svenska men menar att detta inte får ske på bekostnad av de tvåspråkiga elevernas stöd i sina modersmål. Modersmålsundervisning är, enligt Hyltenstam, gynnsamt av fler skäl, bl. a för att utvecklade kunskaper i ett förstaspråk främjar elevens allmänna kunskapsinhämtande, fortsatt språkinläring inom alla språk, läs- och skrivinläring, identitetsbildning, samt för kontakt med familjens kulturella bakgrund (Hyltenstam 2006). Hyltenstam avslutar sitt inlägg i debatten med att konstatera att för att det ska bli en förbättring av skolresultaten för invandrarelever behövs inte bara mer svensk litteratur i undervisningen, utan också andra attityder, kunskaper och förståelse för invandrarelevernas verklighet.

Vi tycker, till skillnad från Kühnes ovan nämnda definition, att skolbiblioteket i dagens samhälle inte enbart skall tjäna som inspirationskälla för upplevelse/inlevelseläsning

(skönlitteratur) begränsat till ämnet svenska. Som Meri Helena Forsberg (1996) skriver i det ena inledande citatet är det nödvändigt att barn stimuleras inom alla sina språk för att uppnå en tillräckligt hög total språkkompetens och därmed kunna bli informationskompetenta. Utan informationskompetens fräntas individen sin rätt och möjlighet att vara en aktiv medborgare i vårt demokratiska samhälle. Här ser vi att skolbiblioteket fyller en viktig funktion, vilket också betonas av Judith Elkin och Ray Lonsdale (1997) i det inledande citatet. Skolbibliotekets roll blir än viktigare eftersom det i vissa fall kan vara det första bibliotek många barn kommer i kontakt med.

Genom åren har skiftande teoretiska perspektiv på språkutveckling lett till olika syn på språktillägnande och medfört olika praktiska förhållningssätt och olika tillvägagångssätt för att stimulera barn språkligt. Inom språkutvecklingsforskning förekommer teorier om att det är de medfödda egenskaperna som bestämmer barns språkutveckling, eller att det är miljön som barnet befinner sig i som påverkar utvecklingen. Mest troligt är dock att det är en blandning av arv och miljö som avgör barnens språkinläring och språkutveckling. Oavsett hur man lär sig språk kvarstår det faktum att språk är viktigt, inte minst i aspekter utanför skolvärlden som identitet och kultur, och språket måste stimuleras för att utvecklas.

Vi väljer därför att i denna undersökning lägga vikten på skolbibliotekariens arbete med lässtimulering. Vi intresserar oss för hur flerspråkighet bland eleverna påverkar inriktning och utformning av skolbibliotekariens lässtimulerande arbete. Detta område är till stor del utforskat. Vi anser att ämnet är aktuellt och viktigt och att det har en självklar plats inom biblioteks- och informationsvetenskap då tvåspråkigheten ökar i Sverige och skolbibliotekariens arbete därför ökar i betydelse.



## Syfte och frågeställningar

Syftet med vår studie var att undersöka om skolbibliotekariens arbete med lässtimulering påverkas av den språkliga sammansättningen hos elevunderlaget, och hur denna påverkan i så fall yttrar sig.

Inledningsvis ville vi undersöka skolornas generella inställning till flerspråkighet och vilken situation de befinner sig i när det gäller flerspråkighet. Detta för att få en bakgrund att relatera till och därmed kunna uppfatta hur den generella inställningen till flerspråkighet påverkar skolornas situation. Vi ville i detta led av vår undersökning få svar på följande frågor:

- Hur många elever av det totala elevunderlaget på skolan är flerspråkiga?
- Hur definierar skolan flerspråkighet?
- Hur är skolans inställning till och hantering av flerspråkighet?

Efter att ha genomfört den inledande studien och med hjälp av den valt ut några skolbibliotek, ville vi fördjupa oss i skolbibliotekariens arbetssituation.

Vi identifierade tre huvudaspekter som vi, i detta fall, tror direkt inverkar på skolbibliotekariens arbete och som vi tror kan vara relevanta i denna undersökning, nämligen lässtimulering, specialkompetens inom medieförsörjning och bemötande, samt samarbete. En fjärde aspekt, språkutveckling, inverkar indirekt.

Utifrån dessa aspekter som vi tror inverkar på skolbibliotekariens arbete har vi formulerat tre forskningsfrågor som utgångspunkt för vår studie:

- Hur arbetar skolbibliotekarien med lässtimulering i flerspråkiga grupper?
- Vilken specialkompetens behöver skolbibliotekarien för att arbeta i flerspråkiga klasser/grupper, och hur kommer den till uttryck i mötet med elever och medarbetare?
- Med vem samarbetar skolbibliotekarien för att nå ut med lässtimulering till alla flerspråkiga elever?

Ett sätt att arbeta med elevers språkutveckling är olika former av läsfrämjande och lässtimulans, där beståndet och medieförsörjningen ingår som viktiga delar. Bemötandet av eleverna är viktigt och något som all skolpersonal borde reflektera över. Samarbetet med skolans lärarkår, inklusive modersmåls lärare, vilka ofta inte är knutna till en specifik skola, inverkar sannolikt också på skolbibliotekariens arbete.

## Begrepp och definitioner

I vårt arbete använder vi oss av ett antal centrala begrepp. Dessa definieras i detta avsnitt för att det tydligt ska framgå för läsaren vad vi avser med respektive term.

### Flerspråkighet

Vår uppfattning är att begreppen tvåspråkighet och flerspråkighet används i stort sett som synonymer i litteraturen, även om termen flerspråkighet enligt vår mening tydligare visar på det faktum att såväl fler än ett som fler än två språk kan behärskas av de talande. I vår studie väljer vi därför att använda oss av begreppet flerspråkighet, utom i direkta citat och hänvisningar från litteratur där begreppet tvåspråkighet används.

### Kultur

I Nationalencyklopedins ordbok definieras kultur på två sätt; ”form i vilken (viss) större grupp människor ordnar sin försörjning och organiserar gemensamma angelägenheter på samhälls nivå; särsk. i äldre tider el. i avlägsna områden” och ”sammanfattningen av allt som skapats av människor för att ge (högre) andliga upplevelser särsk. om konst, litteratur, musik o.d. men äv. om vetenskap; i allmänhet el. under viss tid, inom visst område” (Nationalencyklopedin).

### Läsfrämjande

Läsfrämjande innebär verksamhet, aktiviteter eller åtgärder som genomförs med syfte att stimulera och främja människors läsning och läslust (Ledin, 2005, s. 3). Läsfrämjande arbete är av övergripande karaktär, exempelvis skyltning av media i biblioteket och författarbesök, och innefattar dessutom skolövergripande arbete.

### Lässtimulans

Begreppet lässtimulans eller lässtimulering ingår som en del i det läsfrämjande arbetet, och avser ett närmare, mer interaktivt arbete mellan pedagog och elev/er för att stimulera elevernas läsutveckling och litteraturintresse, exempelvis bokprat och boksamtal.

### Mångkultur

I Nationalencyklopedins ordbok definieras mångkulturell på följande sätt: ”som innefattar många olika kulturer och kulturyttringar ofta med tonvikt på de positiva möjligheter detta ger” (Nationalencyklopedin).

## Disposition

Det första kapitlet i denna uppsats är *Inledning/bakgrund*, där vi kortfattat sätter in vår studie i ett större sammanhang och förklarar varför vi finner ämnet viktigt och relevant att studera. Därefter följer kapitlet *Syfte och frågeställningar*, där vi presenterar syftet med vår undersökning samt de forskningsfrågor vi har utgått ifrån. Dessutom definierar vi här ett antal centrala begrepp. I kapitlet *Metod, urval och avgränsningar* redogör vi för de metoder vi har valt att använda oss av i vår studie, samt för det urval och de avgränsningar vi har gjort. Vi presenterar även de analysmetoder vi planerar att använda för att analysera vårt material. I nästkommande kapitel, *Språkutveckling och flerspråkighet* och *Lässtimulans och flerspråkig skolmiljö*, skriver vi om vad som tidigare gjorts i form av forskning och undersökningar, och vad olika forskare och

författare kommit fram till. Det senare kapitlet innehåller även en genomgång av aktuella styrdokument, regler och resurser som påverkar skolbibliotekens verksamhet. Sedan följer kapitlet *Resultatredovisning*, där vi redogör för vår enkätundersökning och de intervjuer vi gjort med skolbibliotekarier. Slutligen kommer kapitlen *Analys och diskussion* där vi analyserar och diskuterar resultaten av vår studie samt *Slutsatser* där vi redovisar slutsatserna av vår undersökning. Därefter följer *Litteraturförteckning* och ett antal bilagor. Som bilagor har vi lagt de dokument vi använt i kontakten med våra informanter, både i samband med enkäten och i samband med intervjuerna vi genomfört.

## Metod, urval och avgränsningar

I detta kapitel presenterar vi de metoder vi har valt att använda oss av i vår studie, och motiverar varför vi anser att just dessa metoder är lämpliga. Vi beskriver också det urval vi gjort och redogör för de avgränsningar vi sett oss tvungna att göra.

### Metod

Göran Ejlertsson, professor i folkhälsovetenskap vid högskolan i Kristianstad, förklarar kortfattat skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa intervjuer, samt vad som kännetecknar en enkät, i sin bok *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik* (2005). Kvantitativa intervjuer kännetecknas enligt Ejlertsson av en hög standardiseringsgrad, där de flesta intervjufrågorna är formulerade i förväg och är desamma vid alla undersökningens intervjuer. Kvalitativa intervjuer är däremot enligt Ejlertsson i låg grad standardiserade, med endast övergripande teman definierade på förhand, och inga exakta frågor. Frågorna kan dessutom utvecklas olika under olika intervjuer då de ska användas för att följa upp, vidareutveckla och fördjupa det informanten tidigare sagt under intervjun. En enkät definieras av Ejlertsson som ett frågeformulär med fasta svarsalternativ, som informanten fyller i på egen hand, oftast utan närvaro av den ansvarige för enkäten (Ejlertsson 2005, s 7). Vi kommer i vår studie att använda oss av både en enkät och intervjuer, och presenterar nedan våra tankegångar kring detta.

### Enkät

För att få kännedom om skolornas egna uppfattningar och definitioner av flerspråkighet samt hur stor del av varje enskild skolas elevunderlag som är flerspråkig bestämde vi oss för att skicka ut en enkät till berörda rektorsområden via e-post. Då vår avsikt var att få en generell bild av skolornas inställning och elevunderlag höll vi frågorna korta och få, vilket vi föreställer oss ger en högre svarsfrekvens. Visst stöd för detta ges i Alan Brymans *Samhällsvetenskapliga metoder* (Bryman 2001, s 148-149). För enkäten, se bilaga 1. Vi bestämde oss för att vid behov skicka ut högst två påminnelser för att få ett så stort och rättvisande underlag som möjligt att bearbeta, se bilaga 2 och 3.

Vi beslöt oss för att med vår enkät genomföra vad Ejlertsson kallar en totalundersökning, dvs. att alla individer i en viss population studeras. Enligt Ejlertsson är denna typ av studie sällan möjlig att genomföra, utan vanligtvis använder man sig av olika typer av stickprov från populationen (Ejlertsson 2005, s 18-19). I vår inledande enkätundersökning vände vi oss dock till hela populationen; rektorerna för alla Skånes F-6-skolor i kommunal regi, eftersom vi dels ansåg att det rörde sig om en relativt begränsad mängd människor, dels ansåg att vår metod med utskick via e-post och en

liten mängd frågor gjorde det ekonomiskt och tidsmässigt möjligt att såväl skicka ut enkäten som att hinna ta hand om och bearbeta de svar den gav.

## Intervju

Utifrån resultatet av enkätundersökningen hoppades vi kunna identifiera tre till fyra skolor som har en hög andel flerspråkiga elever. Dessa skolors bibliotekarier hoppades vi kunna intervjua för att få en djupare bild av hur denna elevgrupp inverkar på det lässtimulerande arbetet. Om en skola har ett elevunderlag med stor mängd flerspråkiga elever, föreställde vi oss att det inte går att blunda inför detta faktum. Detta i sig innebär givetvis inte att vi anser och tror att skolor med färre flerspråkiga elever kan ignorera de flerspråkiga barnen och deras behov.

Vi bestämde oss för att, allt eftersom svaren på enkäten började komma in, inleda kontakt med de rektorer som svarat för skolor med hög andel flerspråkiga elever för att fråga om de berörda skolorna har ett skolbibliotek till sitt förfogande och om detta bibliotek i så fall bemannas av en utbildad bibliotekarie. Bland de skolor som uppfyllde dessa tre kriterier beslöt vi att välja ut de bibliotekarier vi i det andra ledet av vår undersökning önskade intervjua. I detta urval hoppades vi om möjligt kunna ta viss geografisk hänsyn för att få spridning på våra intervjuobjekt och därmed undvika likartade svar grundat i särskilda förutsättningar i en viss kommun.

## Val av metoder

Vårt val av metoder grundade sig i våra frågeställningar. Valet av enkät i det inledande ledet av studien grundade sig i att vi ville kunna ge en kort och generell överblick över Skånes F-6 skolors syn på flerspråkiga elever, deras behov och de möjligheter skolorna har att tillgodose dessa behov. Vi gör inga anspråk på att ge någon heltäckande, djup bild utan ville snarare få en överblick och därför fann vi att en enkät skulle vara lämplig för våra ändamål. Att t ex genomföra en så stor mängd intervjuer hade inte varit praktiskt genomförbart på den korta tid vi hade till vårt förfogande för denna studie, och vi fann inte att vi kunde hitta och få ta del av motsvarande information på annat sätt än genom någon form av kontakt med de berörda skolorna. Vi ville dessutom genom resultatet på vår enkät finna de informanter som vi i steg två av vår studie avsåg att intervjua. Valet av intervju i steg två av vår undersökning grundade sig i att vi ville få den möjlighet till förtydliganden av frågor och därmed undvikande av missförstånd och möjlighet till följdfrågor och fördjupade svar som intervjuer kan ge, till skillnad från enkäter (Ejlertsson 2005, s 11-13; Bryman 2001, s 147). Kombinationen av enkätundersökning och intervjuer ger både en generell och en fördjupad bild som svarar på våra forskningsfrågor.

## Analysmetod

I bearbetningen och redovisningen av våra enkätsvar har vi använt oss av Microsoft Excel. För redovisningen av enkäten används diagram för ökad tydlighet. De fyra enkätfrågorna redovisas och presenteras var för sig, och de berörda skolorna anonymiseras.

Intervjuerna har transkriberats. För redovisningen av intervjuerna har vi hämtat inspiration från Ulrica Nyléns bok *Att presentera kvalitativa data: framställningsstrategier för empiriredovisning* (2005). Nylén, forskare och lärare vid Handelshögskolan vid Umeå universitet, redogör i sin bok bland annat för några olika framställningsstrategier varav vi inspirerats av och valt att utgå ifrån hennes första metod ”den sammanhållna fallbeskrivningen”. Denna metod kännetecknas enligt Nylén av att framställningen är en sammanhållen helhet med tydlig struktur. Den är också relativt opersonlig och neutral och framställs utifrån informanternas perspektiv (Nylén 2005, s 70-72). Detta till skillnad från exempelvis ”den självbiografiska berättelsen”, en redovisningsmetod som enligt Nylén kännetecknas av att den bygger på forskarens närvaro i studien. Forskaren kan också enligt Nylén tolka och generalisera i sin framställning (Nylén 2005, s 72-73). Detta är något vi inte vill göra då vi i presentationen vill förhålla oss så neutrala som möjligt. Vår analys och våra kommentarer väljer vi istället att redogöra för i kapitlet *Analys och diskussion*. Vi vill inte presentera våra intervjuutskrifter i sin helhet och så detaljerat och med ordagrann exakthet som Nylén beskriver framställningsmetoden ”den unika konversationen”, eftersom vi känner att detta skulle försvåra läsningen och förståelsen av intervjuerna och göra dem mindre tydliga och tillgängliga (Nylén 2005, s 75-77).

## Urval och avgränsningar

För båda leden av vår undersökning gäller att vi av praktiska skäl begränsade den geografiskt till rektorsområden i skånska kommuner, eftersom vi redan tidigt visste att vi i det andra ledet i vår undersökning skulle komma att besöka några utvalda skolor för intervjuer.

Som nämnts i det inledande kapitlet behövs ett fullgott språk för att bli informationskompetent och fungera i dagens samhälle. Generellt är inläring och stimulering av språk prioriterade under grundskolans tidiga år och fokus på detta avtar med tiden. Vi valde därför att begränsa oss till skolor med år F-6 då det är i dessa år skolbibliotekarier arbetar som mest med lässtimulering. Skolornas arbetssätt skiljer sig markant mellan de tidigare stadierna och högstadiet vilket också ger en naturlig brytning vid år 6.

Inför enkätundersökningen gjorde vi inget urval, utan vi skickade ut vår enkät för vidarebefordran till alla ansvariga för F-6-skolor i Skåne. Att vi valt att skicka den till dessa beror på att vi föreställde oss att det är rektorerna som har den samlade överblicken över skolan, dess elevgrupp och skolans policy ifråga om flerspråkighet.

En förutsättning för urvalet av skolor till intervjudelen av vår studie var att det finns skolbibliotekarier anställda på skolorna då det är skolbibliotekariens arbete vi undersöker. Detta gör att ett helt slumpmässigt urval av skolor inte varit möjligt.

Vi fokuserar på flerspråkiga elever oavsett vilka språk de talar och vilket skriftsystem de använder. Vi har valt att inte göra någon åtskillnad språk emellan då vi inte anser att detta är relevant för vår studie.

## Språkutveckling och flerspråkighet

För att ge en bakgrund till flerspråkiga barns språkutveckling och barns behov av lässtimulans anser vi det viktigt att redogöra för olika forskares och författares infallsvinklar på flerspråkighet och praktiska erfarenheter av språkinläring och språkutveckling, samt hur flerspråkighet inverkar på barns intellektuella och kulturella utveckling. På detta stödjer vi senare vår analys och diskussion.

Enligt Anders Arnqvist, fil dr i psykologi och verksam vid högskolan i Kristianstad, är språkets huvudsakliga roll att förmedla budskap. Detta beskriver han i sin bok *Barns språkutveckling* (1993). ”Barn använder språk för att förmedla sina behov, känslor och attityder till omvärlden” skriver Arnqvist (Arnqvist 1993, s 10). Språket är också en viktig del i människans förmåga att lösa problem.

Arnqvist beskriver hur många forskare har studerat barns språkutveckling och att ett flertal teorier kring språkutveckling har formulerats eller vuxit fram under årens lopp. Somliga teorier är övergripande, medan andra begränsats till en viss aspekt av språkutvecklingen och belyser denna mer i detalj (Arnqvist 1993, s 20-21). Ann-Katrin Svensson, fil. dr i pedagogik och verksam vid högskolan i Jönköping, betonar i *Barnet, språket och miljön: Från ord till mening* (1998) hur de skiftande teoretiska perspektiv som antagits under årens lopp har medfört att olika tillvägagångssätt valts för att stimulera barn språkligt. Därigenom har den rådande teorin fått konsekvenser för såväl synen på barns språktillägnande som för de praktiska pedagogiska förhållningssätten (Svensson 1998, s 23).

### Flerspråkighet

Som tidigare nämnts, under rubriken *Begrepp och definitioner*, kommer vi att i vår studie använda oss av termen flerspråkighet. Vi har dock inte funnit denna term som uppslagsord, men om individuell tvåspråkighet säger Nationalencyklopedin följande:

”Det finns ingen allmänt vedertagen definition av tvåspråkighet som individuellt fenomen. I en snäv användning av termen avses med tvåspråkiga endast personer som behärskar båda språken lika väl som enspråkiga i resp. språk. Denna innebörd av termen är spridd i icke-vetenskapliga sammanhang. I en mycket vid betydelse täcker tvåspråkighet alla grader av behärskning av mer än ett språk, dvs. bland tvåspråkiga inkluderas då även personer som endast i mycket begränsad utsträckning förstår eller kan uttrycka sig på ett annat språk än modersmålet. Den vetenskapliga användningen av termen tvåspråkighet motsvarar närmast denna senare betydelse. [...] Om båda språken lärs in samtidigt från spädbarnsålder talar man om simultan tvåspråkighet. Termen successiv tvåspråkighet innebär att ett andra språk lärs in först sedan det första blivit etablerat.”

(Nationalencyklopedin)

Detta överensstämmer med vad Gisela Håkansson, professor i allmän språkvetenskap vid Lunds universitet, skriver om tvåspråkighet i sin bok *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (2003). Håkansson definierar flerspråkighet som det faktum att någon använder mer än ett språk. Det är en vid definition, som Håkansson själv tillstår inte överensstämmer med allas uppfattning om vad flerspråkighet är. Flerspråkighet kan enligt olika definitioner vara alltifrån att inneha viss kunskap i flera språk till att vara simultant flerspråkig (Håkansson 2003, s 13). Håkansson beskriver fyra olika typer av flerspråkighet, med hänvisning till Tove Skutnabb-Kangas verk *Tvåspråkighet*, från 1981. Dessa fyra typer, eller kriterier, är:

- Ursprungskriteriet: Enligt detta kriterium är modersmålet det språk man lär sig först och flerspråkig blir därför den som från början tillägnat sig två språk parallellt. Båda dessa språk blir då modersmål.
- Kompetenskriteriet: Enligt detta kriterium är modersmålet ”det språk man behärskar bäst och den är tvåspråkig som behärskar två språk lika bra” Håkansson invänder dock mot detta kriterium att det är mycket svårt att mäta såväl vad det vill säga att behärska ett språk som huruvida den språkliga kompetensen är lika hög på två språk.
- Funktionskriteriet: Enligt detta kriterium är modersmålet det språk man använder mest. En flerspråkig person är därmed någon som ”kan använda två språk i de flesta situationer i enlighet med egna önskemål och samhällets krav”. Detta kallas också enligt Håkansson för funktionell tvåspråkighet.
- Attitydkriteriet: Detta kriterium ”bygger på att modersmålet är det språk man identifierar sig med och att den är tvåspråkig som antingen identifierar sig själv som tvåspråkig, eller identifieras av andra som en tvåspråkig person” (ibid., s 15).

I Sverige finns en något kliven syn på flerspråkighet och konsekvenserna av flerspråkighet skriver Håkansson. Många tror att det är svårt för små barn att lära sig och hålla isär flera språk, medan andra anser att flerspråkighet är en tillgång för barnen. I länder som huvudsakligen är enspråkiga, som Sverige, ses enspråkighet som det vanliga och naturliga men faktum är att det egentligen är vanligare med flerspråkighet i världen (ibid., s 10). Detta är något som även Gunilla Ladberg, fil dr i pedagogik, berör i *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter* (2000). Ladberg skriver där att

”Språkforskare som har studerat språk runt om i världen har noterat att de flesta av jordens barn växer upp med mer än ett språk i sitt vardagsliv. Det är lika naturligt som att växa upp enspråkigt, och språkinläringen är oberoende av begåvning. Den nivå som barnet förmår uppnå på ett språk klarar det även att uppnå på fler språk”.

(Ladberg 2000, s 77)

För den enskilde individen är flerspråkighet inte något självklart bestående hävdar Håkansson. Ett språk som inte används och inte stimuleras tillräckligt försvinner efter en tid från människans medvetande. Håkansson skriver att ett tydligt exempel på detta är internationellt adopterade barn som, om de inte är mycket små vid tidpunkten för adoptionen, redan talar ett språk, ett språk som de efter en kort tid i Sverige mister och sedan inte kan tala eller förstå längre (Håkansson 2003, s 11). Denna process tycks gå



fortare ju mindre barnen är vid tidpunkten för flytten. Då barnen kommit upp i skolåldern är modersmålet mindre känsligt och sårbart vid kontakter med andra språk (ibid., s 197).

Flerspråkighet kan delas in i två olika typer skriver Håkansson, simultan och successiv flerspråkighet (ibid., s 166). Barn som växer upp i familjer med två eller flera parallellt talade språk kan få flera språk som förstaspråk och blir därmed simultant flerspråkiga. Dessa språk utvecklas i princip som enspråkiga barns förstaspråk (ibid., s 150). Den främsta skillnaden i inläring mellan successiv flerspråkighet och simultan flerspråkighet är enligt Håkansson att vid successiv flerspråkighet påbörjas inläringen av det andra språket senare, i regel efter treårsåldern, när barnet redan har ett utvecklat språk, sitt modersmål (ibid., s 165). Håkansson beskriver vidare hur successiv flerspråkighet också skiljer sig från simultan flerspråkighet genom att successivt flerspråkiga barn sällan når upp till samma språkliga nivåer som simultant flerspråkiga barn. Inlärningsprocessen kan avstanna av olika skäl och framförallt uttalet av ett språk är svårt att lära sig behärska fullt ut vid högre ålder (ibid., s 165).

Håkansson pekar på att flerspråkiga barn med god behärskning av modersmålet även visat sig behärska svenska bra, men också att empiriska undersökningar visar att ”det behövs en större insats än några timmars modersmålsundervisning för att barn ska uppnå hög behärskning av modersmålet. Vissa barn når en god färdighet genom skolan, men andra gör det inte” (ibid., s 86). Håkansson nämner några olika faktorer som kan inverka på barnens inläring av modersmålet, bland annat ”ålder, motivation, hur mycket språket i fråga märks i miljön, om det finns jämnåriga kamrater som talar samma språk” (ibid., s 86).

Vår undersöknings syfte är som tidigare nämnts att undersöka om skolbibliotekariers lässtimulerande arbete påverkas av den språkliga sammansättningen hos elevunderlaget. Undersökningen kan sägas bygga på förhållandet mellan elevers flerspråkighet och skolbibliotekariers lässtimulerande arbete. Därför finner vi det väsentligt att ge en bild av vad flerspråkighet är, vilket vi gör genom att hämta information från Håkansson (2003). Håkanssons förklaringar av olika aspekter av flerspråkighet, vad flerspråkighet innebär och vilken typ av stöd de flerspråkiga eleverna kan tänkas behöva för en fullgod språkutveckling tycker vi ger en nödvändig förståelse och en intressant bakgrund till de svar vi fått från den enkätundersökning vi genomfört, där vi bland annat efterfrågade skolornas definitioner av flerspråkighet, samt hur de hanterar elevernas flerspråkighet. Vi anser också att Håkanssons forskningsresultat pekar på vikten av olika former av språklig stimulans, och ser här hur behovet av lässtimulering kommer in i bilden.

## Språkutveckling och vikten av att få använda sitt modersmål

Gunilla Ladberg, fil. dr. i pedagogik, skriver i *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* att barn som lever med olika språk i sin familj eller närhet också behöver alla sina språk (Ladberg 2003, s 126).

”Familjen är ett barns viktigaste tillhörighet. Familjens språk, ett eller flera, är därför djupt förknippade med de djupaste känslorna av självklar tillhörighet, trygghet och kärlek på ett sätt som andra språk sällan blir. Därför kan vi säga att varje barn har behov av de språk som talas i barnets familj. Familjens språk kan aldrig ersättas av andra språk. De kan däremot kompletteras med de

språk som barnet behöver ute i samhället, skolan, kamratkretsen. Ju mer barnet kan utveckla sitt eller sina familjespråk, desto lättare blir det att ta till sig ett nytt, stick i stäv med den vanliga föreställningen att språk skulle hindra varandra. Det som kan ställa till problem är inte närvaro av flera språk utan frånvaro av möjligheter att utveckla något eller flera av språken.”

(Ladberg 2003, s 127)

Ett viktigt förhållningssätt är i detta sammanhang enligt Ladberg att betrakta alla barnets språkkunskaper som just kunskaper och som värdefulla och användbara kunskaper. Ladberg hävdar bestämt att det pedagogiska arbetet lyckas bäst om barnet tillåts ta avstamp i det barnet redan kan. ”Genom att betrakta elevens kunskapsmässiga bagage som en tillgång, inte som en belastning, kommer pedagogen att stötta eleven intellektuellt såväl som socialt” och Ladberg skriver vidare att ”självförtroendet växer när man blir sedd som en som har något värdefullt att bidra med” (Ladberg 2000, s 9).

Vidare skriver Ladberg att de flerspråkiga barnens modersmål ”fungerar som en väg eller bro till det nya språket” och inte som många i det svenska samhället tror, att det hindrar dem från att lära sig svenska. ”När man kan ett ord på sitt språk är det lätt att ta till sig det på det nya språket” fortsätter Ladberg och menar att när barnen får använda sitt modersmål parallellt med det nya språket aktiveras deras tänkande och de får bättre möjligheter att lära sig de nya orden. ”Om vi hindrar barnen från att använda sitt språk hindrar vi dem från att tänka”, skriver Ladberg (Ladberg 2000, s 181).

”På ett nytt språk blir barnets tänkande mycket begränsat. Det blir därför lättare för barnet att lära sig allt det nya om det får engagera sina tidigare språk i processen. Kunskaper och tänkande på dessa språk kan användas för att utveckla det nya. Genom att använda sina språk kan barnet aktivera tidigare kunskaper och känna igen, jämföra, associera, dra slutsatser. Om de gamla språken avfärdas, om barnet förbjuds eller avskräcks från att använda dem, blir det också svårare för barnet att tänka.”

(Ladberg 2000, s 154)

Detta är också vad Kenneth Hyltenstam, professor i tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet, och Veli Tuomela, fil dr i tvåspråkighet, hävdar i *Tvåspråkighet med förhinder? – Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige* (1996).

”en avstannad utveckling i ett förstaspråk innebär [...] också ett avbrott i begreppsutvecklingen. Och det tar lång tid för ett nytt språk att fungera i den fortsatta begreppsutvecklingen. Under denna tid har ett barn som abrupt byter språk alltså inget effektivt redskap vare sig för kommunikation eller för sitt eget tänkande.”

(Hyltenstam & Tuomela 1996, s 40)

För att underlätta inläringen av ett nytt språk är det enligt Hyltenstam och Tuomela viktigt att barnets förstaspråk får en mångsidig utveckling. De anser att ett barn som utvecklat sin förmåga att förstå och kommunicera om omvärlden på ett språk lättare kan föra över denna kunskap till ett nytt språk än ett barn med ett mindre utvecklat förstaspråk, som måste lära sig såväl nya ord som nya begrepp parallellt. Hyltenstam och Tuomela liknar detta vid att ”sätta nya språkliga etiketter på kända begrepp” (Hyltenstam & Tuomela 1996, s 40). De förklarar också svårigheterna med att tvingas lära in fakta på ett språk man inte behärskar, nämligen att

“det nya språket inte på lång tid fungerar effektivt som stöd för minnet och tänkandet. De nya begreppen blir svåra att fånga, och förhållandet mellan ordformen och ordets begreppsinnehåll kan bli suddigt.”

(Hyltenstam & Tuomela 1996, s 40)

Att barnet får lättare att lära sig ett nytt språk om de språk barnet redan kan är välutvecklade är något som Ladberg instämmer i. Liksom Hyltenstam och Tuomela skriver hon att det blir lättare för barn att lära sig nya ord om själva tingen och fenomenen orden betecknar redan är kända för barnen och om barnen redan har exakta ord och begrepp klara för sig. Då blir det lättare för barnen att lära sig lika exakta ord på det nya språket eftersom dessa enbart kompletterar det barnen redan känner till. Ladberg kommenterar också att även funktioner barnen lärt sig på ett visst språk, t ex att leka vissa lekar eller att ställa frågor och ge svar går att överföra till det nya språket lättare än om barnet först skulle ha lärt sig själva funktionerna. ”Ett starkt språk (eller flera starka) gör det alltså lättare att ta till sig ett nytt. Ett barn har lättare att tillägna sig ett nytt språk ju bättre utvecklade dess tidigare språk är” (Ladberg 2003, s 99 -100).

”Barnets modersmål har från början ett försprång framför andra språk, även som tankeredskap. En människa tänker, associerar och drar slutsatser med de språkliga medel hon har till sitt förfogande. Det språk som har utvecklats längst fungerar bäst för tänkande. Det blir alltså lättare att dra slutsatser och lära sig nya saker om man får använda det eller de språk som man har utvecklat längst. Om man i skolan vill att barnet enbart håller sig till det nya språket med tanken att barnet då lär sig det språket snabbast, så försvårar man barnets lärandeprocess. [...] Barn som har svårt att utveckla sitt svenska språk och ”fastnar” på en lägre nivå, kan behöva hjälp med att fortsätta utveckla sitt modersmål. När modersmålet går framåt ”lossnar” det ofta även i det nya språket ”.

(Ladberg 2003, s 100 - 101)

I ”Tvåspråkig – varför det?” i *Biblioteket mitt i världen* (1998) tar Tuomela upp en enligt honom vanlig missuppfattning, nämligen den att flerspråkiga barns modersmål utvecklas tillräckligt av att barnet talar språket i hemmet med sin familj. Tuomela skriver att människor som delar denna missuppfattning inte förstår behovet av modersmålsundervisning eller särskilt kulturutbud för dessa flerspråkiga barn. Enligt Tuomela finns det flera skäl till att det är viktigt för flerspråkiga barn att få stöd och stimulans för språkutveckling även på modersmålet, bland annat att språket är en stor del av människans personlighet och identitet. Därför är det av betydelse att få utveckla språket för att utveckla sig själv, och för att kunna kommunicera med sin familj och släkt om annat än de mest basala vardagliga tingen och händelserna. De flerspråkiga barnens familj och släkt har ofta inte tillräckliga kunskaper i svenska för att kunna samtala om svårare ämnen, och för att inte de flerspråkiga barnen ska isoleras från sin tillhörighet i familjen krävs då ett utvecklat modersmål (Tuomela 1998, s 13). Tuomela pekar också på det faktum att de flerspråkiga barnen använder svenskan och sitt modersmål i olika sammanhang; svenskan i formella sammanhang i skolan och i samhället och modersmålet i mer informella sammanhang som i familjen. Detta missgynnar och försvårar en allsidig utveckling av de flerspråkiga barnens modersmål enligt Tuomela (Tuomela 1998, s 23).

Sammanfattningsvis förefaller forskarna vara överens om att, som Monica Axelsson, universitetslektor i tvåspråkighet vid Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet, säger i ”Språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga

förskolor” i antologin *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet* (2006), för de flerspråkiga barnen är det inte frågan om ”antingen eller” i fråga om det svenska språket kontra modersmålet eller modersmålen utan perspektivet måste vara ”både och” (Axelsson 2006, s 142).

## Kultur och kommunikation

Sättet att tala till och med barn skiljer sig åt mellan olika länder och kulturer skriver Ladberg. I vissa kulturer samtalar vuxna mycket med barn och ställer frågor som syftar till att barnen ska utveckla sina svar och visa sina språkliga färdigheter. I andra kulturer förväntas barnen mest svara på kortare frågor från de vuxna, och den språkliga utvecklingen sker i huvudsak i kommunikation med andra barn. Barnen hör de vuxnas samtal, men deltar inte däri, utan använder istället de nyvunna orden och språkliga vändningarna i samtal och lek med andra barn. Barn från sådana kulturer kan också få del av språket genom att lyssna till berättelser och sagor som de vuxna berättar. Ladberg beskriver hur barn från ”berättarkulturer” kan få torftigare språklig stimulans i en flyktingsituation då de som förut berättade för barnen kanske inte ens är med på flykten, eller inte längre har sinnesro att berätta på grund av stress och oro (Ladberg 2000, s 120-122).

Ladberg skriver också att ”kultur uttrycks genom språk” vilket innebär att

”den som lämnar ett språk i en viss mening lämnar den kultur som språket bär. Om man slutar tala ett språk med ett barn, så slutar man att föra över många kulturella självklarheter som ligger inbäddade i språket och som man har tillgång till utan att tänka på det. [...] Den som helt lämnar sitt modersmål eller sin barndoms språk riskerar därför att utarma den språkliga och kulturella kommunikationen, till exempel med sina egna barn eller med de barn man arbetar med”.

(Ladberg 2000, s 130)

Vidare påpekar Ladberg att också humor, skämt och språklig lekfullhet tillhör det som är svårt att behärska på ett nytt språk. Humor är ofta mångbottnad och syftar dessutom inte sällan på kulturella företeelser som man måste känna till för att förstå att uppskatta skämtet. För den som inte är uppväxt med språket och kulturen kan det vara mycket svårt att lära sig skämta på det nya språket, att förstå när andra skämtar och att känslomässigt uppskatta skämtet. Även om man förstår ordens betydelse förstår man kanske inte poängen (Ladberg 2000, s 73-74).

I *Kulturmöten till vardags* (1993) skriver Seija Wellros, lärare och psykolog, om de krockar och missförstånd som kan uppstå när människor från olika kulturer möts och ska samverka med varandra. Hon beskriver hur människan från tidig barndom får med sig en uppfattning om hur man bör uppföra sig och bete sig, och att denna uppfattning är starkt rotad i den kultursfär inom vilken man är uppväxt och har uppfostrats. När människor som fått med sig olika betendenormer möts och blir varse den andres främmande beteende uppstår lätt en kollision som försvårar kommunikationen mellan människorna (Wellros 1993, s 22). Wellros skriver också att en komplikation i mötet mellan människor från olika kulturer ligger i de signaler man omedvetet förmedlar genom sitt kroppsspråk och de tonfall man använder, som också dessa skiljer sig åt mellan olika kulturer (Wellros 1993, s 23-25). Även Ladberg noterar denna

problematik, och skriver att det kan vara svårt för människor med ett annat språk och en annan kultur att uppfatta och ta till sig de subtila markörer i det svenska språket och i svenskars förhållningssätt och kroppsspråk som visar gränsen mellan acceptabelt beteende och oförsämndhet, medan det i andra språk kan finnas särskilt hövliga tilltalsord att använda till äldre och en underdånighet hos yngre gentemot äldre människor (Ladberg 2000, s 74-75). Ulf Fredriksson, lektor i pedagogik vid Mittuniversitetet, och Karin Taube, fil dr i psykologi och professor i pedagogik vid Mittuniversitetet, skriver i ”Svenska som andraspråk och kulturmöten” i *Barn utvecklar sitt språk* (2003) att Sverige länge varit förhållandevis språkligt och kulturellt homogent och att många svenskar därför har en större ovana att möta flerspråkighet och hantera möten med människor från andra kulturer än vad människor i kulturellt och språkligt mer heterogena samhällen har (Fredriksson & Taube 2003, s 155).

### Förutsättningar för språkinlärning och läsutveckling

Hur ska då språkinlärningen och språkutvecklingen underlättas för de flerspråkiga barnen? Som svar på frågan ”Varför lär sig barn ett språk?” framför Ladberg i *Barnen och språken: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola* (1996) att språket måste vara känslomässigt viktigt för barnet. Ladberg hävdar att barnet lär sig de språk som talas av de som barnet tycker om och vill kunna tala med och de som barnet identifierar sig med (Ladberg 1996, s 12-13). Ladberg visar också på ett flertal anledningar till att ett barn kan få svårt att ta till sig och lära sig ett nytt språk. Barn som kommer till Sverige från andra länder, kanske krigshärjade länder, kan bära med sig starka känslor av sorg och saknad, men också skräckfyllda minnen av traumatiska upplevelser i hemlandet. Dessa minnen håller barnets tankar upptagna och försvårar möjligheterna att koncentrera sig på ett nytt språk. Om barnet i det nya landet inte kan göra sig förstådd på det eller de språk barnet redan kan känner barnet sig kanske dessutom otryggt, och får då ännu svårare att lära sig det nya språket. Människor i omgivningen kanske bemöter barnet negativt, med avståndstagande, kyla och ointresse, och då minskar barnets vilja och intresse för att tillägna sig svenska. Barnet behöver också komma in i någon barngrupp för att få vänner att prata det nya språket med, men om barnet känner sig uteslutet ur barngruppen lär det sig heller inte språket (Ladberg 1996, s 14-17). Men mycket av detta negativa finns det möjligheter att motverka eller avhjälpa enligt Ladberg. Om otrygghet försvårar barnets inlärning, underlättar trygghet för barnet. Tryggheten finns i det nya landet dels hos det välbekanta, hos någon som kan barnets språk och som barnet kan tala med, givetvis den egna familjen, men också modersmålsläraren som kan förklara för barnet och förbereda det på kommande händelser.

”[...] Tryggheten och upplevelsen att bli förstådd [...] bekräftar barnet, gör det tryggt och fyllt av tillförsikt, och underlättar därmed kommande språkinlärning”.

(Ladberg 2000, s 117)

Att lära känna någon från det nya landet som barnet kan tycka om och komma nära känslomässigt underlättar också barnets trygghet och ökar barnets motivation att lära sig det nya språket. Ladberg hävdar att barn lär sig ord för det barnet upplever och för det som barnet vill lära sig uttrycka. Att få delta i intressanta aktiviteter som stimulerar barnen på olika sätt och att få möjlighet att samtala med olika människor i skiftande sammanhang berikar också barnets språk (Ladberg 1996, s 18 – 21).

I ”Svenska som andraspråk – varför det?” i *Den mångkulturella skolan* (1996) utvecklar Lena Sjöqvist, grundskolelärare, och Inger Lindberg, lektor vid centrum för tvåspråkighetsforskning, flera tankegångar kring vad det innebär för skolan att undervisa flerspråkiga elever. En av deras poänger är att alla lärare har ansvar för att undervisningen är språkutvecklande för de flerspråkiga eleverna, utan att för den skull vara språklärare. Sjöqvist och Lindberg skriver att lärarna bör samarbeta kring de flerspråkiga eleverna, för att öka förståelsen för dessa elevers villkor och för deras förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen. Enligt dem kan undervisningen behöva modifieras för att bättre möta elevernas förförståelse – men inte genom förenkling utan genom att satsa på det centrala i kursplanerna. Lärarna måste också vara öppna för att de flerspråkiga elevernas förförståelse i många fall inte är den lärarna förväntar sig, men att den ändå kan vara minst lika rik som de enspråkigt svenska elevernas och erbjuda många möjligheter till intressanta och berikande diskussioner och tillfällen att visa att olika utgångspunkter kan leda till samma resultat. På detta sätt menar Sjöqvist och Lindberg att de flerspråkiga eleverna med sin tillgång till mer än ett språk och mer än ett perspektiv och sätt att tänka har en stor tillgång och att de måste uppmuntras att ta vara på dessa särskilda resurser till att bilda sig en positiv identitet som flerspråkiga (Sjöqvist & Lindberg 1996, 102 – 104).

I inledningen till ”Samhällsorienterade ämnen är språk och kultur” i *Den mångkulturella skolan* (1996) betonar Inger Wikström, grundskolelärare, att ”skolan är en utpräglat språklig miljö”, och i denna miljö är läsningen en av de viktigaste metoderna för att ta del av och inhämta ny kunskap. Wikström hävdar att utan ett fungerande och välutvecklat språk klarar eleverna inte av att ta till sig kunskap i skolan och ges därmed sämre förutsättningar att efter grundskolan klara av vidare utbildning och yrkesliv (Wikström 1996, s 128-129). Max Strandberg, grundskolelärare med erfarenhet bland annat från Rinkebyskolan i Stockholm, skriver i ”Mångfalden en guldgruva” i *Den mångkulturella skolan* (1996), att läsförståelsen inverkar på de flerspråkiga elevernas förmåga att tillgodogöra sig undervisningen i matematik (Strandberg 1996, s 119). Dessa exempel visar att språket behövs i alla skolans olika ämnen för att kunna läsa och fullgott kunna tillgodogöra sig undervisningen.

Beträffande läsinlärning betonar Håkansson starkt att läsinlärning går lättare om barn får använda en språkvarietet de behärskar väl (ibid., s 79). Håkansson hänvisar bland annat till en undersökning gjord 1961 av Tor Österberg som visar på hur barn som fick lära sig läsa på sin egen språkvarietet lärde sig läsa snabbare och bättre än de barn som fick undervisning på standardspråket. Denna förmåga kunde barnen sedan överföra till standardspråket och de läste och skrev sedan bättre både på sin egen språkvarietet och på standardspråket än vad barnen i en kontrollgrupp gjorde (ibid., s 79). Håkansson skriver att ”det kan verka självklart att man ska lära barn läsa på det språk de behärskar”, men att det inte är alltid det fungerar i praktiken; bland annat kan det vara svårt att få tag på läromedel för läsinlärning på barnets språkvarietet (ibid., s 80). Även Ladberg instämmer i att barn uppnår bäst resultat om de får lära sig läsa på sitt starkaste språk.

”På vilket språk bör barnet lära sig läsa? Det första svaret är: på det språk som barnet behärskar bäst. Ju bättre barnet behärskar ljudsystemet desto lättare blir det att förknippa skrivtecknen med

språkljuden, Men detta förutsätter att det finns ett val – vilket det kanske sällan gör. Ofta är majoritetsspråket det enda alternativet”.

*(Ladberg 2000, s 164)*

Fredriksson och Taube diskuterar ett flertal olika faktorer som de anser inverkar på flerspråkiga barns förutsättningar och möjligheter att lära sig läsa svenska och därmed deras framgång i skolan. Inledningsvis hävdar de att det förefaller rimligt att elever med ett modersmål som är likt svenska i fråga om exempelvis grammatik och ordförråd torde ha det lättare att tillägna sig fullgoda kunskaper i att läsa på svenska än barn med modersmål som väsentligt skiljer sig från svenskan. Flerspråkiga barn med modersmål med andra skriftsystem och läsriktningar än det latinska alfabetet och läsmönstret vänster-till-höger får enligt Fredriksson och Taube större svårigheter att ställa om sig om de redan hunnit lära sig läsa på sitt modersmål. De nämner också att språk kan skilja sig åt avsevärt i fråga om hur en berättelse struktureras och hur saker beskrivs, och att även detta påverkar inlärningen av svenska språket. Hur den kultur och det samhälle som de flerspråkiga barnen härstammar från ser på skriftspråk och utbildning kan också enligt Fredriksson och Taube spela en avgörande roll i hur väl de flerspråkiga barnen lär sig läsa. De påpekar att läskunnighet i sig kan ha olika status och tillskrivas olika värde och nödvändighet och att lästraditioner kan variera stort från kultur till kultur. De flerspråkiga barnens hemmiljö; familjens läsvanor, tillgång till böcker och dagstidning i hemmet och hemmets ekonomiska standard är också faktorer som Fredriksson och Taube anser spelar stor roll för barnens läskunnighet och skolresultat (Fredriksson & Taube 2003, s 158-164).

## Sammanfattning

En lyckad språkinlärning och läsutveckling hos ett barn beror till stor del på den miljö som omger barnet och vilket bemötande barnet får. Kunskaperna, insikten om det flerspråkiga barnets situation och inlevelseförmågan hos de vuxna i barnets miljö, däribland skolmiljön, påverkar därför avsevärt barnets språkinlärning och läsutveckling.

För att kunna utvecklas språkligt och utveckla sin läsförmåga behöver barn en stimulerande och trygg miljö där de möter förståelse och bemöts utifrån sina individuella förutsättningar. Barnen behöver stimulans i alla sina språk för att få möjlighet att upprätthålla kunskaper och utveckla kunskaper i de språk de behärskar och lär sig. De behöver också utveckla sin läsförmåga, en förmåga som är nödvändig för att tillgodogöra sig kunskap i dagens samhälle. Ladberg påpekar att

”Läsförmåga behöver [...] vidmakthållas genom övning – på varje språk. Om man inte läser ett språk på länge kommer läsförmågan på det språket att försämras”.

*(Ladberg 2000, s 164)*

Flerspråkiga barn behöver därför möjlighet att läsa på sina olika språk, och bör följaktligen stimuleras till detta.

## Lässtimulans och flerspråkig skolmiljö

I detta kapitel presenterar vi litteratur som behandlar lässtimulans och specialkompetens för skolbibliotekarier, innehållande bemötande, medieförsörjning samt samarbete och samverkan. Utformningen av vår enkät och intervjuguide har grundat sig på de kunskaper vi förvärvat från denna litteratur, liksom från litteraturen som behandlar flerspråkighet och språkinläring. Litteraturen har också varit nödvändig vid bearbetandet av resultaten, samt vid analys och diskussion.

### Lässtimulering

Lässtimulering är viktigt för elevernas samlade läs- och skrivkunnighet. Som tidigare nämnts är skolbibliotekarien och biblioteket en del av skolvärlden som arbetar mot skolans mål. Genom medvetenhet och planering utformas det lässtimulerande arbetet efter de uppsatta målen. Litteraturgenomgången rörande lässtimulering inkluderar olika pedagogers teorier, metoder och erfarenheter inom området. Två lässtimulerande metoder är bokprat och boksamtal. Vi har valt att fokusera på dessa metoder då de är vanliga och välbeprövade sätt att väcka läslust och utveckla läs- och skrivförmågan. Litteraturen vi funnit är mer omfattande gällande bokprat än boksamtal, vilket också visar sig i denna genomgång.

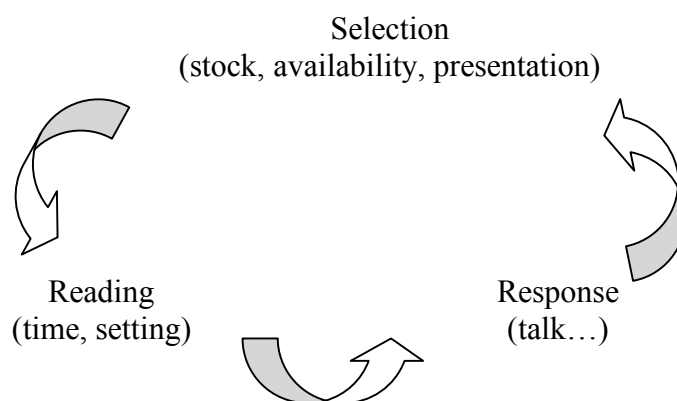
Louise Limberg, verksam vid institutionen för Biblioteks- och Informationsvetenskap vid Högskolan i Borås, skriver i sin kunskapsöversikt *Skolbibliotekets pedagogiska roll* från 2003 att det är tydligt att bibliotekarier på F-6-skolor ägnar en stor del av sin tjänst åt läsfrämjande arbete. Genom litteraturen fastställer hon att bibliotekarien på en skola bidrar med specialistkunskap om litteratur och bibliotek, främjar informations- och biblioteksanvändningen, och ser till att dessa intressen hålls igång och utvecklas. Bokkännedomen och överblicken som skolbibliotekarien besitter är värdefull för att i utbudet hitta meningsfulla och intresseväckande texter för eleverna (Limberg 2003, s 60-61). Limberg finner att forskning om skolbibliotekets roll för läsning och litteraturpedagogik saknas. Bibliotekariens roll i läsfrämjandet ifrågasätts inte, men förvånansvärt få studier är gjorda med fokus på skolbibliotekets roll för elevernas läsutveckling och litteraturläsning (ibid., s 53). Angående lässtimulering tar Limberg upp två huvudmetoder, bokprat och boksamtal. Bokprat är enligt Limberg en etablerad metod sedan början av 1900-talet för aktiv litteraturförmedling och ett stöd i läsutvecklingen, genom att berätta om och presentera böcker och dela med sig av läsoplevelser för att väcka lust att läsa (ibid., s 62ff). Här finns enligt Limberg, genom balansen mellan bibliotekarie och läsare, chans att samtala på en jämnare nivå med bättre dialog om läsoplevelser och läserfarenheter. Genom mindre grupper blir samtalen mer lyhörda för önskemål och åsikter där varje individ kan komma till tals.



Staffan Thorson, idag lektor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet och blivande professor i svenska med didaktisk inriktning vid Malmö högskola, för i sin artikel *Den (o)möjliga läroboken* (med hänvisning till Aant Elzinga) från 1988 fram tre strategier för att beskriva förhållandet till litteratur: traditionalistisk, pragmatisk och emancipatorisk (Thorson 1988, s 127ff). Att närma sig litteraturen som kultur och tradition, som ett sätt att öka allmänbildningen, är att använda sig av den traditionella strategin, en upplysande strategi, där litteraturen har ett värde och en plats i kulturen som man bör känna till (ibid., s. 127). I den pragmatiska strategin är snarare nyttan och resultatet betonat. Att man läser, vad man läser och att successivt öka svårighetsgraden på språket i det man läser är av större betydelse (ibid., s. 127). Den tredje strategin, den emancipatoriska, betonar mera det kritiska förhållningssättet. Litteraturen sätts in i sitt sammanhang, politiskt och socialt, utan att utesluta bildning eller nytta. Strategin ämnar sätta igång ett ifrågasättande förhållningssätt och leda till personlig utveckling för individen (ibid., s. 127). En förmedlare av litteratur, exempelvis vid bokprat, kan således vinkla urvalet av litteratur för att uppnå specifika mål. En skolbibliotekaries lässtimulerande arbete kan utformas på så sätt att bibliotekarien, förutom att specifikt väcka elevernas läsintresse, även ger dem en insikt i klassisk litteratur, ökar textens språkliga nivå och därmed läsarens läsförståelse, eller ger en insikt i den lästa textens samtid.

Aidan Chambers, språklärare och författare, har skrivit ett antal böcker om litteraturpedagogik som riktar sig till alla vuxna som arbetar med barn och böcker. Framst vänder han sig till lärare men metoderna är välbeprövade även inom biblioteksvärlden. Chambers har skapat en cirkel för läsande som illustrerar den process han anser måste sättas igång hos alla barn för att deras läsning och litteraturintresse ska utvecklas (Chambers 1983, s. 49).

*Illustration 1 : Chambers cirkel för läsande*



*(Chambers 1983, s. 49)*

All pedagogisk personal på skolan måste arbeta för att sätta igång läsprocessen. Grundförutsättningen för att starta denna cirkel är val av text. Chambers betonar vikten av att eleverna får strosa bland böcker i olika miljöer och att de får möjlighet att ta fram och titta på, känna på och t o m lukta på olika böcker. Att kunna låna med sig böcker

eleven själv valt, även om de kanske inte representerar just det han eller hon ska läsa i skolan, är viktigt för att hålla intresset för läsning vid liv. Fysisk närhet och tillgänglighet till böcker betonas, oavsett vilken typ av böcker det är. All läsning leder till vidare läsning enligt Chambers, i vissa fall med hjälp från någon vuxen. Viktigt är också att ge eleverna tid att läsa i skolan, eftersom att ge dem chansen att få börja läsa en bok de själva valt och lånat kan ha stor psykologisk betydelse för deras intresse för läsning. Vad Chambers mest betonar är vikten av att elever måste få prata om sina läsupplevelser på olika sätt (Chambers 1983, s. 78). Den spontana ostrukturerade diskussionen är lika viktig som ett planerat boksamtal, menar han.

”When there is a give-and-take of opinion in which responses are honestly stated without imposition from the teachers, a continuing dialogue grows up between teacher and child as it does between two people sharing mutual interests, and so books are brought into the center of everyday life, which, as I have stressed, is a basic condition in the education of young readers”.

*(Chambers 1983, s. 78)*

Vanligen vill eleverna diskutera vad de läst, för att dela med sig av entusiasm, mönster de sett eller problem de stött på (Chambers 2003, s 18). Samtalen ger reflektioner och stimulerar tänkandet samtidigt som det ger läsandet en helhet. Att diskutera läsupplevelser hjälper även eleverna att utveckla sina färdigheter i att kunna uttrycka sig om andra saker än litteratur.

Chambers betonar att ett dåligt förberett boksamtal kan göra mer ont än gott, eftersom eventuella förväntningar inte infrias, vilket kan ge en negativ erfarenhet som hämmar fortsatt läsutveckling. Tyngden i det planerade boksamtalet ligger i att det är väl genomtänkt och planerat; man måste veta vad man vill diskutera, varför och vad resultatet ska bli. Chambers förespråkar ”jag undrar”-samtal som baseras på de fyra grundfrågorna: Vad gillade du? Vad ogillade du? Fanns det något du tyckte var svårt eller inte förstod? Ser du några mönster eller kopplingar i berättelsen? (Chambers 2003, s. 114). Läraren eller bibliotekarien bör här undvika frågor med ”varför” då detta ofta kan uppfattas som aggressivt och slutet. Likaså är det viktigt att lärarna eller bibliotekarierna själva aktivt ställer sig frågor när de läser litteratur som ska förmedlas till elever, frågor som: Vad hände med mig när jag läste? Vad i boken reagerade jag på? Varför är denna bok värd att läsas? Vilket sätt skulle jag bäst presentera denna bok på? för att själva veta varför de presenterar just denna litteratur (Chambers 1983, s. 174). Valet av böcker till ett bokprat får inte vara slumpmässigt utan skall tänkas igenom noga. Läraren eller bibliotekarien måste hålla sig ajour med ny litteratur, samtala med andra vuxna om vad man läst, om sina läsupplevelser och om undervisningsmetoder (Chambers 2003, s. 91). Oavsett vilken litteratur man läser eller har läst, och hur boksamtalen planeras påverkas dessa enligt Chambers både av elevernas och pedagogernas inre och yttre förutsättningar (Chambers 1995, s. 20). De inre, så som attityd, erfarenhet och kunskap, influerar mer än den yttre fysiska omgivningen individens inställning till vad den ska företa sig. Dessa förutsättningar påverkar genomförandet och resultatet.

Chambers framför, till skillnad från Thorsons strategier som mer visar på vinster i samband med läsandet, en teori att det är samtalet om litteraturen som utvecklar läsaren och dess läs- och skrivförmåga. Genom att diskutera läsupplevelserna tränas eleverna i

att tänka och resonera kring det de läst och på så sätt även få insikt i vad de själva tycker om.

Ulla Lundqvist, fil dr i litteraturvetenskap, lärarutbildare, kritiker, skönlitterär författare och litteraturundervisare, beskriver i *Läsa Tolka Förstå – litteraturpedagogiska modeller* (1995, s 8-9) fyra olika typer av läsare:

- den mekaniska läsaren, som just lärt sig se sambandet mellan språk, ljud och tecken, som kan läsa samman tecknen till ord, satser och meningar. Detta är en läsare som kan överleva i en värld där det skrivna ordet är fundamentalt för nästan all verksamhet;
- den automatiska läsaren som avkodar av sig själv, förutom vid okända ord eller begrepp och som kan hålla samman meningar från början till slut. Att komma till slutet är viktigt för denna läsare då den yttre handlingen är det viktiga. Berättelser med underförstådda meningar uppfattas som svåra/tråkiga;
- den begründande läsaren läser inte enbart för tidsfördriv. Läsning handlar om livet där man provar tankar och livsmönster, lär sig ge svar på tal, uttrycka gillande eller protest och läsa mellan raderna. Läsandet (vägen) är lika viktigt som att få reda på hur det slutar (målet);
- den skapande läsaren uppskattar texten för språkets skull och uppmärksammar interpunktioner, styckeindelning, liknelser, upprepningar mm.

Lundqvist betonar att det är skolans uppgift att locka fram den begründande läsaren i alla elever (ibid., s 8-9), något all personal på skolan bör arbeta för. Metoderna för detta kan variera utifrån elevens förutsättningar och även andra mål som anses kunna uppnås vid dessa tillfällen. Pedagoger kan utgå ifrån olika teorier, som ovan nämnda Thorson, Chambers eller Nilsson, och applicera dessa på beprövade metoder som till exempel Jan Nilsson för fram.

Jan Nilsson är lärare samt lärarutbildare i svenska, litteraturpedagogik och metodik vid Malmö högskola, och har sedan i början på 80-talet publicerat alternativa sätt att arbeta med svenska i skolan för att lyfta fram läsningen och därmed öka intresset hos eleverna (Nilsson 1981, s 3). Han eftersträvar ett mer verklighetsförankrat, utåtriktat och undersökande arbetssätt där eleverna möter autentiska texter och därmed lär sig förstå dessa (ibid., s 5). Genom lärarens eget läsintresse och inspiration förespråkar han att han hellre ser att elever lär sig läsa, förstå och uppleva en bok, än att de lär sig olika ordklasser, då språket är människans viktigaste redskap att skaffa sig kunskaper med. Genom närheten mellan lärare och elev skapas ett förhållande där lärarna lätt kan känna av vilka böcker som uppskattas av eleverna, samt att eleverna känner förtroende för och blir inspirerade av en intresserad lärare (Nilsson 1989, s 3). Jan Nilsson och författaren Ulf Nilsson menar att i skolan läser eleverna traditionellt för att träna lästeknik och att innehållet är underordnat, men genom att tillhandahålla texter som passar elevernas egna individuella intressen och erfarenheter, visar lärarna att

”... läsning är ett bra sätt att få reda på saker och ting, att få tankestimulans och fantasirikedom, att få vara med om hisnande äventyr, att riva murar, att se sammanhang, att frigöra intellektet och tanken, att få svar på frågor, att formulera egna frågor. Kort sagt att läsa är att lägga en liten tum till sin andliga växt.”

(Nilsson & Nilsson 1990, s 70)

Nilsson beskriver vidare i sin bok *Tematisk undervisning* (1997) hur man med skönlitteratur som central pedagogisk kunskapskälla kan arbeta tvärvetenskapligt tematiskt. I denna bok länkar Nilsson samman egna undervisningserfarenheter med teoretiska avsnitt. Den tematiska undervisningen integrerar olika ämnen, samt färdigheter som att läsa och skriva övas i ett funktionellt sammanhang och elevers erfarenheter och förståelse av samhället kopplas in. Oberoendet av traditionella läromedel leder till att de skönlitterära texterna ger en både fördjupad och generell kunskap om temat enligt Nilsson.

Nilsson redovisar fem sätt att se på läsning:

- Läsning som färdighet domineras av lästeknokrati, att barnen ska lära sig läsa och bli bra läsare genom mycket träning, vilket kan leda till att barnen ser läsning som en meningslös och betydelslös aktivitet.
- Läsning som läsfrämjande aktivitet ämnar få eleverna att läsa så mycket som möjligt av den ”goda” litteraturen, för att bli socialt och kulturellt kompetenta men kan dock leda till att kvantiteten blir för dominant och de djupare innehållsliga aspekterna förbises.
- Läsning som kulturell aktivitet sätter det litterära kulturarvet i centrum genom textanalys och kunskap om författarens bakgrund.

Utifrån dessa tre första modeller för läsning, skapar Nilsson två nya som möter hans egna pedagogiska intentioner:

- Läsning som upplevelse blandar de tre första modellerna och ger konturer till en undervisning där den individuella läsoplevelsen och utvecklingen prioriteras. Kulturarvet är i fokus och texterna bearbetas endast med syfte att förhöja läsoplevelsen för att bidra till elevernas personlighetsutveckling.
- Att se läsning som källa till kunskap är ett förhållningssätt som bygger på en kunskapssyn som är mer relativistisk, där det inte finns några sanningar eller svar som betraktas som rätt eller fel utan det viktiga är att förhålla sig till och ta ställning till det man möter.

Detta anser Nilsson att eleverna klarar av utifrån de erfarenheter de bär med sig, vilket också bidrar till deras möjlighet att se sig själva som en del i det stora, något som är nödvändigt för att kunna lära sig mer och känna delaktighet i sin omvärld. Nilsson ser skönlitteraturen som ett bra verktyg att använda för att hitta en länk mellan den ”lilla” eleven och den ”stora” världen. Det är här skönlitteraturen fyller en stor och viktig plats, fundamental som källa till kunskap. Nilsson ser boksamtal som ett sätt att knyta samman tre områden; textens innehåll, elevernas erfarenheter och temat de arbetar med. Samtalet kan röra sig inom enbart ett av dessa områden, men det är först genom att få igång ett samtal där alla de tre områdena ingår, som resultatet fungerar kunskapsfördjupande. Nilsson undviker frågor som innebär ställningstagande för eleverna och han förespråkar en mjuk ingång till samtalet.

Lärarna Barbro och Bo Wingård vill genom sin bok *Lässtimulans i skolans vardag* (1994) dela med sig av sina egna erfarenheter genom praktiska tips kring hur elevernas intresse för böcker och läsning kan stimuleras. Wingård motiverar bokpratens betydelse med att man inte kan veta vad man vill läsa om man inte vet vad man har att välja bland

(Wingård 1994, s 52). Bokprat är viktig för att sätta igång läsandet, och skall göras så intresseväckande som möjligt utan att avslöja för mycket. Alternativt kan man läsa ett kort väl valt stycke högt ur boken för eleverna. Wingård poängterar vikten av att ha läst in sig i böckerna och att ha valt dem utifrån det sammanhang de ska presenteras. Genom läsningen får läsarna tillfälle att leva sig in i olika öden och personligheter, vilket utvecklar empati. Bokprat bör följas upp med boksamtal i grupper om två eller fler anser Wingård. Boksamtalen ska inte vara redovisningar av den lästa boken utan en diskussion där man delar med sig av de upplevelser läsningen gett (Wingård 1994, s 56).

Lundqvists begrundande läsare kan, med samlad teoretisk bakgrund och beprövade metoder, utvecklas hos varje elev. I skolan är det en övergripande uppgift och skolbibliotekarien är en del av denna som arbetar mot samma mål. Oavsett vilken tjänst skolpersonalen har krävs det bakgrundskunskaper om hur detta går till. Pedagogerna bör hålla sig uppdaterade med framgångsrika metoder för lässtimulering. I huvudsak är det svensklärare som skrivit om teorier och metoder angående bokprat och skolbibliotekariens arbete är mindre omskrivet. Litteraturen utifrån bibliotekariens synvinkel är innehållsmässigt mer praktisk i sin natur och grundas till stor del på erfarenheter.

Karna Nyström, bibliotekarie och litteraturpedagog, skriver i *På tal om böcker – Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek* (2005) att en av bibliotekariens viktigaste uppgifter är att förmedla läsoplevelser. Bokprat är enligt henne det bästa då det är en flexibel metod som kan anpassas efter ålder, målgrupp och olika ämnen. Väl utformat ska bokpratet presentera böcker för en viss grupp läsare på ett entusiasmerande och gärna personligt sätt (ibid., s 10). Nyström betonar vikten av bokprat för barn som behöver få kunnig och läsväckande inspiration för att kunna hitta litteratur som passar dem (ibid., s 11). Liksom Nilsson framhåller Nyström att man för att kunna bokprata måste läsa och vara intresserad av litteraturen. Att ställa sig själv frågor under tiden man läser, hjälper till att hitta infallsvinklar till böckerna för presentationen och att förmedla dessa olika känslor gör bokpratet mer genuint och intresseväckande (ibid., s 17). Nyström avråder från att prata om böcker man inte läst, då det blir svårt att hantera frågor och reaktioner från barnen (ibid., s 18). Ett nära samarbete med läraren är viktigt då denne känner barnen närmre och kan se till att rätt bok och rätt barn hittar varandra, samt ge tid till läsning i anslutning till bokpratet eller se bokpratet som en start inför ett boksamtal (ibid., s 26).

Precis som Nyström, hävdar Judith Elkin och Roy Lonsdale, i sin artikel ”The Child”, att bibliotekariens viktigaste uppgift i skolan är att stödja elevernas läsning. En uppgift som utförs genom lässtimulerande åtgärder och ett brett och tillgängligt bestånd som gör det möjligt för eleverna att hitta böcker lämpade för dem, oavsett kön, ursprung, ålder, social eller geografisk tillhörighet (Elkin & Lonsdale 1996, s XI). Att detta är en viktig del av skolbibliotekariens arbete bekräftas i Limbergs forskningsöversikt. Sätten att arbeta skiljer sig åt mellan skolor och bibliotekarier, vilket grundar sig i att det är den egna skolans förutsättningar och mål som skall utforma arbetet.

Malin Ögland skriver i *Skolans bibliotek – Om att utveckla samarbetet mellan skolbibliotek och arbetslag* från 2002 om sitt arbete vid Gransäterboskolan i Håbo att har eleverna väl blivit läshungriga så kan man överbygga många svårigheter. T ex så

läser många barn mödosamt den engelska upplagan av Harry Potter för att de tycker att det tar för lång tid för den svenska utgåvan att komma ut. Att Ögland och hennes kollega själv läser mycket, samt att alla har tillgång till varierande litteratur, gör att spontana boksamtal uppstår där de får chans att lära känna eleverna närmre (Ögland 2002, s. 15). Bokprat är arbetskrävande men uppskattat, roligt och relativt lätt att genomföra men kräver mycket förarbete och omtanke enligt Ögland. Samtalen om böcker blåser liv i böcker som det tidigare bokpratats om. Av erfarenhet har Ögland bestämt att bara genomföra bokprat då läraren närvarar, för att då veta att läraren vet samma saker om böckerna som eleverna och kan knyta undervisningen till dem (Ögland 2002, s 30ff)

Ett engagerat och idogt arbete kan alltså skapa ringar på vattnet och stimulera läslusten. Det kan behövas stora, arbetskrävande och tidskrävande satsningar för att få igång det lässtimulerande arbetet. Tre skolor som arbetet mycket med lässtimulering på skolor med en stor andel flerspråkiga elever är Rinkeby skola utanför Stockholm, Vahl skole i Oslo samt Møllevångsskolan i Malmö. Deras arbete skiljer sig åt, beträffande metod, förutsättningar och mål men de arbetar aktivt för en flerspråkig miljö i skolan där en total språklig stimulering förespråkas.

”Listiga räven” är ett 3-årigt projekt som startade VT94 i en sexårsgrupp i Rinkeby i Stockholm. Projektet är intressant ur vår synvinkel då Rinkeby är en mångkulturell stadsdel. I den aktuella klassen talades 12 olika språk. En stor del i detta projekt, med mål att eleverna ska bli självständiga läsare, var bokprat som folkbiblioteket stod för. Projektet byggde på läsinlärningsmetoden ”Whole Language” från Nya Zeeland där man tar fasta på hur barn lär sig och att lära dem hjälpa sig själva. Utgångspunkten är att barnet redan besitter kunskap och att denna och barnet ska sättas i centrum. Genom att läsa, facklitteratur och skönlitteratur, som man tycker är intressant och då skolan låter läsning och skrivning få ta plats under hela skoldagen, blir man en självständig läsare (Alleklef & Lindvall 2000, s 11). De tre första årens intensiva arbete visade klara skillnader mellan projektklassen och övriga jämförbara klasser, både i svenska och i matematik. Projektets resultat ledde till en fortsatt satsning under namnet *Listiga Räven smyger vidare*, vilket innebar tillsättning av skolbibliotekarier på samtliga skolor i kommunen samt en allmän uppbyggnad av skolbiblioteken. Ett resultat som visar vikten av och den skillnad skolbibliotekarier kan göra för att nå skolans mål. Läraren Birgitta Alleklef och bibliotekarien Lisbeth Lindvall skriver om projektet i böckerna *Listiga räven – läsinläring genom skönlitteratur* (2000) och *Listiga räven smyger vidare* (2003), och betonar där också att metodiken visserligen är testad på barn med invandrarbakgrund men att den är lika användbar i alla klasser oavsett bakgrund (Alleklef & Lindvall 2000; Alleklef 2003).

Lärbibliotekarien Gry Enger och Robert Vaagan, aktiv vid Oslo Universitet inom Biblioteks- och Informationsvetenskap, skriver i *Developing the multicultural school library: Vahl Primary School, Oslo* (Vaagan & Enger 2004) om den relativt nya situation många skolor och bibliotek idag står inför, då mångkulturella skolor numer snarare är regel än undantag. På Vahl Skole har 95 % av eleverna utländsk bakgrund och de talar 24 olika språk. På skolan har man utvecklat en policy som innebär ett nära

samarbete med föräldrar, fritidsaktiviteter, ICT-projekt<sup>1</sup> och skolbiblioteket, och skolan har i många år inspirerat andra norska skolor när det gäller hur man på ett uppfinningsrikt och framgångsrikt sätt kan arbeta med mångkulturella elevgrupper. Skolbibliotekets främsta uppgift är att uppmuntra till läsning som ger eleverna möjlighet att uttrycka sig och förstå, och som i sin tur gör att de kan använda biblioteket som informationscentrum i skolarbetet. Tyngdpunkten ligger på språkstimulans och att elevernas kunskap i norska successivt utökas, vilket bland annat görs genom sagostunder upp till 12 års ålder där bibliotekarien även har hjälp av fem flerspråkiga lärare. Genom bilderböcker visualiseras språken, speciellt det främmande språket, och görs mer tillgängligt. Enger och Vaagan hänvisar till Böysen och Ozerk som menar att utbildning i modersmål är väsentligt för barnens totala intellektuella utveckling och sociala integration. De norska kommunerna är skyldiga att ge eleverna undervisning på modersmål, tvåspråkigt eller på förenklad norska tills eleverna kan tillräckligt bra norska för att delta i den ordinarie undervisningen. Eleverna tränas i att använda biblioteket och kan genom prov och ansökningar få ”book certificate” och bli ”book police” (Vaagan & Enger 2004).

Elisabeth Niskakari, skolbibliotekarie på Möllevångskolan i Malmö, skriver i sin artikel *Möllevångskolan – i mångfaldens tecken*, ur Skolbibliotek Syd medlemsblad nr 4 2005, om sitt arbete med läsfrämjande åtgärder på F-6 skolan. Skolan är, när artikeln skrivs, alldeles ny och har ett centralt placerat skolbibliotek uppbyggt i samverkan mellan lärare, pedagoger och elever. Bibliotekets verksamhet baseras på läslust, informationshantering och kultur. Niskakari anser det självklart att alla elever har rätt att läsa böcker på sitt modersmål. Vid bokprat tar Niskakari alltid med arabiska böcker som är översatta från svenska och parallellspråkig litteratur i den mån det finns, men hon anser det svårt att nå ut med böcker som hon själv inte har läst. För att råda bot på detta har arabisktalande lärare varit med i biblioteket, och man har haft en studiecirkel med arabisktalande föräldrar som visat sig vara en viktig resurs. Niskakari konstaterar dock att eleverna inte lånar så mycket arabisk litteratur som hon önskat och att det delvis nog beror på att hon själv inte talar arabiska och därför inte kan bokprata om denna litteratur och ta tillvara elevernas förförståelse. Hon ser fram emot ett samarbete med en arabisktalande biblioteksassistent och hoppas att läslusten ökar (Niskakari 2005). Detta är ett tydligt exempel som svarar på vår första forskningsfråga, hur skolbibliotekarien kan arbeta med lässtimulering i flerspråkiga grupper.

Bibliotekarierna Lina Svanbrink och Jessica Andersson skriver i *Studiebesök: Det mångkulturella skolbiblioteket* (2006) om en konferens kring mångkultur, anordnad av Skolbibliotek Syd, på Möllevångsskolan i Malmö. Kerstin Smith, skolbibliotekarie på Sorgenfriskolan, och Elisabet Niskakari, skolbibliotekarie på Möllevångskolan berättade om sina enskilda arbeten och gemensamma samarbete. Skolorna tillhör stadsdel Södra Innerstaden som har utarbetat ett språkutvecklingsprogram med styrdokumentstatus för skolor och förskolor som skall arbeta med elever från olika kulturer. I programmet ses flerspråkigheten som en resurs och alla kulturer och språk anses likvärdiga och skall synliggöras genom hela skolarbetet. Detta möjliggörs genom fortbildning av personal samt diskussioner på olika plan. I Södra Innerstaden finns fem skolor som fokuserar på olika språkgrupper utifrån behov och elever på respektive

---

<sup>1</sup> InformationCommunicationTechnology-projekt

skola. Genom samarbete med modersmåls lärare och praktikanter har man kunnat genomföra bokprat på arabiska. Skolan och skolbiblioteket har anordnat föräldracirklar och föräldramöten för att höja läsningens status i hemmen. Ett problem man stött på under arbetet är bristen på tvåspråkiga pedagoger vilket man tror hade underlättat integrationen (Svanbrink & Andersson 2006).

### Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man se vissa gemensamma linjer i arbetet med litteraturpedagogik. Nilsson för fram fem sätt att se på läsning, varav de tre första överensstämmer till viss grad med de strategier Thorson presenterar. "Läsning som färdighet domineras av lästeknokrati" kan liknas vid Thorsons pragmatiska strategi; "läsning som läsfrämjande aktivitet" kan liknas vid Thorsons traditionella strategi och "läsning som kulturell aktivitet" är jämförbar med Thorsons emancipatoriska strategi. Att välja bästa metod och utforma lässtimulerande arbete på rätt sätt kräver god kännedom om elevunderlaget så att nivån passar målgruppen och leder till förväntat resultat. Elevunderlag och mål måste styra valet av upplägg och upplägget måste vara genomtänkt för att ge bäst resultat.

Chambers, Lundqvist, Nilsson och Thorson poängterar alla utifrån sin syn som lärare vikten av att elever får yttre stimulans för att läsförståelsen skall gynnas. Genom information om och presentation av ny litteratur får eleverna nödvändig inspiration och det Chambers kallar den läsande cirkeln kan börja, ett måste för att eleverna skall utveckla sin läsning och sitt litteraturintresse. Chambers betonar också vikten av valmöjlighet gällande litteratur, något som görs möjligt först då eleverna vet vad de har att välja mellan, d v s får litteratur presenterat för sig. Chambers, Lundqvist, Nilsson och Thorson för också fram betydelsen av att läsningen följs upp genom att eleverna får diskutera sina läsoplevelser. Detta främjar elevernas tal, språk, tankar, läsning och ger dem en chans att utvecklas som individer.

Språklärarna framför i litteraturen mer teori och metod, ofta med möjlighet att dubbla resultatet genom att medvetet utforma sitt arbete så att både läs- och skrivförmåga ökar och att eleverna lär sig något samtidigt. Litteraturen ger oss ur bibliotekariernas synvinkel mer praktiska och yrkesrelaterade erfarenheter. Sammantaget ser vi att det krävs medvetna satsningar för att få igång elevernas läslust, något som åligger skolbibliotekarien men vars delaktighet måste vara förankrad i den gemensamma målsättningen. Lässtimuleringen, som är en stor del av skolbibliotekariens arbete, kräver en bred kompetens för att genomföras framgångsrikt. Limberg nämner litteraturkännedom, övergripande syn på arbetet, samt samarbete med övrig skolpersonal som delar av den kompetens skolbibliotekarien bidrar med. Det är för eleverna oerhört viktigt att få litteratur presenterat för sig och att få en chans att diskutera läsoplevelserna. Metod och tillvägagångssätt för detta varierar men det finns likheter i hur man förbereder, genomför och följer upp bokprat och boksamtal. Just möjligheten att kunna anpassa metod efter mål, tema och grupp är viktig då dessa är föränderliga variabler. Bibliotekarierna Niskakari, Svanbrink, Eenger och Allenklev framför erfarenheter och tankar relaterande till lässtimulering av flerspråkiga elever.



## Specialkompetens för flerspråkig skolbiblioteksverksamhet

I arbetet med flerspråkiga elever i skolbiblioteket är inte det enspråkiga perspektivet alltid tillräckligt. Skolbibliotekarien behöver, i sin skolövergripande roll, en bred kompetens för att kunna möta olika individer och tillgodose de olika behov som finns på skolan. Två stora delar av denna kompetens är medieförsörjningen och bemötandet av elever och personal, då flerspråkiga elever kan behöva medier och lässtimulans på andra språk än svenska, och deras behov kan skilja sig från de enspråkigt svenska elevernas behov. Detta ställer andra krav på skolbibliotekariens kompetens i medieplanering och lässtimulerande arbete än om detta arbete berör enspråkigt svenska elever. Genom att ha en god litteraturkännedom och samarbeta med skolpersonalen används skolbibliotekariens kompetens bäst till gagn för elevernas utveckling. Bemötandet är viktigt, både mellan elever och personal men även inom dessa grupper, för att på bästa sätt förstå varandra och överbygga eventuella hinder.

David V. Loertscher beskriver i *Taxonomies of the school library media program* (2000) de fyra huvuduppgifter skolbiblioteket har: "collaboration, reading, enhancing learning through technology, information literacy". Dessa fyra uppgifter ska tillsammans med bibliotekets samling och service till personal och elever leda till förbättrade studieresultat på skolan. Arbetet måste planeras efter skolans mål och läroplan, regionala och nationella mål samt elevernas ålder och kulturella bakgrund. Oavsett vilken form arbetet tar är skolbibliotekarien ansvarig för att verksamheten bedrivs framgångsrikt (Loertscher 2000, s 12-13). De fyra huvuduppgifterna måste enligt Loertscher alltid komma i första hand oavsett förutsättningar och tidsramar (ibid., s 15, 23). Bibliotekariens roll är inte att ge service utan att vara delaktig i arbetet, ge råd, föreslå förändringar, rekommendera och ge alternativ (ibid., s 70). Loertscher konstaterar att skolbibliotekariens arbete med läsförmedlande arbete har ifrågasatts i det nya informationssamhället, men hänvisar till flera forskare som Kraschen, Elley, McQuillan och Garver som fastslagit att skolbibliotekets roll för läsutveckling är nödvändig, speciellt för andraspråksinlärning, då det utvecklar läsförståelse, stavning, ordkunskap, grammatik och skrivande (ibid., s 119-120). För att kunna tillhandahålla rätt litteratur på rätt nivå till varje enskild elev måste skolbibliotekarierna besitta en god litteraturkännedom, ha tillgång till ett varierande och stort bestånd, ha kunskap om läsinlärning, samt ha insikt i elevers intressen, åsikter och kulturella bakgrund (ibid., s 125). För att kunna möta elever med olika bakgrund bör skolbibliotekarien ha någon utbildning i barn- eller vuxenpsykologi för att förstå hur individer utvecklas psykiskt, känslomässigt, socialt och andligt (ibid., s 186).

Denise E. Agosto skriver i "The cultured word: cultural background, bilingualism and the school library" (2001) att elever läser utifrån sin egen kulturella bakgrund och om denna inte överensstämmer med textförfattarens kulturella bakgrund kan detta skapa svårighet att tolka och förstå texten, vilket förstärker det Loertscher skriver. Agosto skriver vidare att skolbibliotekarier därför måste vara medvetna om hinder som dessa och försöka överbygga dem genom att tillhandahålla texter med olika kulturell bakgrund både till elever och till lärare. Det är också viktigt att göra flerspråkiga elever uppmärksamma på sambandet mellan flerspråkighet och språkutveckling (ibid., s 48). Medvetna satsningar på flerspråkighet och mångkultur stödjer eleverna i deras språkutveckling i alla språk och stärker läsförståelsen anser Agosto. Detta kan göras genom att biblioteksmiljön utvecklas så att den stödjer och uppmärksammar olika kulturer och arv, men enklast genom att förvärva mångkulturell litteratur som är

utvecklande för hela elevgruppen på skolan (ibid., s 50-51). Detta kräver naturligtvis att bibliotekarierna själva utvidgar sina läsvanor för att öka sin kännedom om materialet och genom det kunna uppmärksamma beståndets mångfald (ibid., s 53).

Skolbibliotekarien har genom sin övergripande roll inom skolan en stor och viktig roll att fylla. Genom goda kunskaper inom kultur och ett planerat mediebestånd kan biblioteket tillhandahålla litteratur som ger elever möjlighet till personlig identifikation som stärker dem individuellt men som även gör dem medvetna om världens mångfald. Agosto understryker att eleverna behöver känna igen sig i det de läser. Loertscher framhåller biblioteket som en del av skolans verksamhet som därför bör arbeta efter samma mål som skolan. Detta leder till en delaktighet i den totala verksamheten som arbetar för elevernas utveckling. Skolbibliotekarien skall utnyttja sin kompetens till att ge råd och rekommendationer, föreslå förändringar och alternativ, vilket, när det gäller lässtimulering, kräver god litteraturkännedom.

## Samarbete

I alla organisationer och verksamheter arbetar olika enheter mot samma mål. Inom skolan innebär detta att all skolpersonal skall arbeta för att på bästa sätt uppfylla skolans mål. Skolbiblioteket ses inte alltid som en integrerad del i undervisningen utan placeras lite utanför både fysiskt och i själva arbetet. För att på bästa sätt utnyttja den specialkompetens som skolbibliotekarierna besitter och de möjligheter detta medför att förbättra skolans verksamhet krävs samarbete mellan alla parter.

Mark Dressman skriver att det är svårt att få till ett naturligt samarbete mellan bibliotekarierna och lärare, eftersom det är två olika professioners kulturer som möts. Dressmans slutsats är att i klassrummen arbetar man, medan skolbiblioteket finns mer för personlig utveckling. Han tycker sig se att de tillfällen då elever skickas till skolbiblioteket eller bibliotekarien är involverad i undervisningen är mer undantag än regel (Dressman 1993, s 161).

Särskiljningen mellan de två olika kulturerna och insikten att de måste mötas för att på bästa sätt uppfylla uppsatta mål uppmärksammas mer och mer. Patricia Montiel-Overall beskriver i sin artikel "Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians" (2005) sitt försök att börja utveckla en teori för samarbete inom biblioteksverksamhet mellan lärare och skolbibliotekarierna. Samarbete är ett sätt att förnya undervisningen och en möjlighet att hitta nya lösningar på komplexa utbildningsproblem. Genom att kombinera kompetenserna hos två eller fler pedagoger når man på bästa pedagogiska sätt ut till så många elever som möjligt. Montiel-Overall ser rektorn som en nyckelperson för ett framgångsrikt samarbete. Rektor i sig behöver inte aktivt delta i själva utvecklingsarbetet men ska vara medveten om vikten av samarbete, stödja detta genom att ge tid till planering och kunna se vilka resultat detta mynnar ut i (Montiel-Overall 2005).

Jean Doham van Deusen rapporterar i sin artikel "The school library media specialist as a member of the teaching team: 'insider' and 'outsider'" (van Deusen, 2006) hur detta kan ta form genom att redovisa resultaten av sin fallstudie på en nystartad skola. Fallstudien beskrev vilken specialkompetens, samt vilka egenskaper och perspektiv en skolbibliotekarie använde sig av när hon i en inledande planeringsprocess samarbetade med pedagogiska arbetslag. Varje deltagare i ett team skall tillföra specialkunskaper

genom att se uppdraget genom sitt kunskapsfilter (ibid., s 240). Skolbibliotekariens position som en aktör inom skolan men med annan kompetens än lärarna uppmärksammades av lärarna som positivt då det bidrog till att undervisningen förbättrades genom att klargöra mål, planera undervisningsverksamhet samt öka kvalitén på mediebeståndet (ibid., s 247). Dessutom framkom fördelarna med skolbibliotekariens generella insikt i skolans samlade verksamhet, något som kunde ta form i övergripande information till pedagogerna som ökade förståelsen för andras arbete och situation och därmed resultera i en totalt sett bättre undervisning för eleverna (ibid., s 240).

Skolbiblioteket har inte alltid en självklar roll i skolans undervisning. Dressman skriver att det är två olika kulturer som möts och att samarbetet inte alltid är naturligt. Detta bidrar till skolbibliotekets och bibliotekariens utanförskap i den samlade verksamheten och därigenom nyttjas inte heller den specialkompetens som finns. Eleverna är de som i slutändan drabbas av denna brist på samarbete. Montiel-Overall förslår att undervisningen skall förnyas och att, genom tydligt styre från rektorn, all kompetens på skolan skall användas. Van Deusen knyter an till detta då han belyser skolbibliotekariens generella insikt i skolans samlade verksamhet, en överblick som behövs för att skapa en helhet och på bästa sätt använda de resurser, både materiella och personalmässiga, skolan förfogar över. Skolans personal är och bör arbeta som ett team där varje deltagares specialkompetens skall utnyttjas för att undervisningen skall bli så bra som möjligt. Samarbetet för att uppnå det gemensamma målet, här skolans värld, innebär det att all personal på skolan samarbetar för att uppnå de mål eleverna skall ha nått efter olika år. Den dominerande yrkeskategorin är givetvis lärarna som, efter skolledare har det övergripande ansvaret, men som tillsammans med annan personal kan förbättra det dagliga arbetet och därmed resultaten.

I *Skolbiblioteket – skolans informationscentrum* (1998) betonar bibliotekarien Monica Nilsson skolledarnas betydelse i att främja samarbete mellan lärare och skolbibliotekarier. Genom att kräva visioner, uppmuntra och visa uthållighet och envishet stödjer ledaren pedagogerna i sitt arbete. Det ligger på skolledaren att tillsätta en bibliotekarietjänst på skolan, tillhandahålla lokal, media och budget, samt en kanslist för att ta hand om det administrativa arbetet som annars lätt tar över. Nilsson påpekar områden som lärare och bibliotekarier tillsammans måste planera för sitt samarbete, t ex tidsåtgång, mål, förutsättningar, redovisningsmetod, tillgängligt material, riktlinjer, utvärderingsmetod (Nilsson 1998, s 40).

Ett tydligt bevis för vad Nilsson argumenterar för får vi i rapporten *Tid för lärande*, där erfarenheter från Språkrums<sup>2</sup> skolutvecklingsprojekt Helvetesgapet, som genomfördes under två år med start 2001, redogörs. Projektet fokuserade på skolbibliotekens pedagogiska roll och kreativa språkmiljöer, med syfte att öka de deltagande arbetslagens tanke- och kunskapstillväxt. En central fråga var hur skolbibliotek aktivt kan bidra till elevers hantering av information och hur skolbiblioteket blir en aktiv del av skolan. De deltagande arbetslagen har främst genom samtal fått utveckla sina egna arbets- och synsätt. Två ”medvetenhetsspår” genom Helvetesgapet har varit rektorns

---

<sup>2</sup> Språkrum genomför Myndigheten för skolutvecklings uppdrag från regeringen att stödja och stimulera skolors språkutveckling med inriktning på förbättrade läs- och skrivmiljöer samt att förstärka skolbibliotekens pedagogiska roll.

delaktighet samt skolbiblioteket som kollektivt läromedel (Tid för lärande 2003, s 19). Projektet har visat att rektorn har möjlighet att överbrygga de två traditionellt sedda polerna: skolans reglerade, styrda och målinriktade verksamhet med bibliotekets mer fria och självständiga verksamhet för den enskilda individens lust och möjlighet till kulturell upplevelse (Tid för lärande 2003, s 13). Genom detta kan den ”nya” undervisningen ta vid som bygger på både traditionell förmedling och ett forskande arbetssätt. Rektorns stöd uppskattades av personalen och spreds också naturligt till resterande pedagoger på skolan som inte var med i projektarbetslaget.

”Rektor kan inte vänta på att lärarna ska förändra undervisningen enbart av egen kraft, utan måste utmana lärarnas föreställningar om lärande, initiera måldiskussioner och arbeta för att skapa en gemensam pedagogisk inriktning”.

(Tid för lärande 2003, s. 17)

I rapporten skildras också olika syner på vad samarbete är, samt att de olika yrkesgrupperna ofta tog för givet att den andra parten hade samma syn som man själv (Tid för lärande 2003, s 48). Lärare såg ofta bibliotekarien som förmedlare av material, vilket i praktiken ofta infriats. Bibliotekarierna ifrågasatte förväntningarna att de alltid skulle vara beredda att ta emot en eller en grupp elever, och att deras pedagogiska roll förbisesades. Ett övergripande problem var att lärare och rektor var dåligt insatta i bibliotekariens kompetens och i bibliotekets roll i undervisningen. Genom samtal mellan yrkesgrupperna ökade förståelsen och insikten om varandras yrkesroller och begrepp redde ut (Tid för lärande 2003, s 50-51). Helvetesgapet ledde till en ömsesidig förståelse inom skolan för varandras villkor.

Samarbete kan tyckas vara en självklarhet för att uppnå verksamhetens krav. Litteraturen visar dock att det förekommer ett glapp mellan yrkesgrupperna lärare och bibliotekarier, men att det finns tankar och teorier om hur deras gemensamma arbete mot skolans mål kan utformas. Vikten av en deltagande och kunnig skolledare betonas då det är genom de centrala måldokumenterna och ledarna som verksamheten kan stödjas och utvecklas för elevernas bästa. Skolbibliotekariens lässtimulerande arbete med flerspråkiga elever påverkas av samarbetsmöjligheter med övrig skolpersonal och de förutsättningar skolledningen ger för verksamheten.

## Bemötande

Vikten av ett väl genomtänkt bemötande av sina medmänniskor går knappast att förneka i något sammanhang, men i mötet med tvåspråkiga barn är det extra viktigt hur man förhåller sig till barnens olika språk och kulturella identitet. Gunilla Ladberg betonar detta i *Skolans språk och barnets – att undervisa barn från språkliga minoriteter* (2000).

Såväl det man gör och pratar om som det man *inte* gör och *inte* pratar om i skolan har betydelse för de flerspråkiga barnen och deras uppfattning om sin egen identitet, sitt språk, sin kultur och sitt ursprung skriver Ladberg. Om endast det omgivande samhällets språk och kultur uppmärksammas i samtal och undervisning i skolan och det språk de flerspråkiga barnen har med sig förbigås med tystnad lär sig de flerspråkiga barnen att deras språk och kultur är ointressant och inget som är värt att kunna eller att

prata om (Ladberg 2000, s 180). Ladberg citerar också en ej namngiven skolpsykolog som säger att

”skolan har en väldig tendens till att titta på vad de här /minoritets-/eleverna saknar, vilka svenska ord dom inte kan. Istället för att se att dom har tillgång till två språkliga system, vilken tillgång det är jämfört med svenska elever som bara har ett.”

(Ladberg 2000, s 153)

Max Strandberg, grundskolelärare, skriver att en vanlig, och i och för sig välmenande åsikt i skolor med flerspråkiga elever från flera kulturer, är att man i en strävan att behandla alla lika inte vill fokusera på varifrån eleverna kommer. Strandberg anser dock att denna iver att vara jämlik och demokratisk istället resulterar i respektlöshet mot eleverna. Eleverna kan ha mångfald olika språklig och kulturell bakgrund och om denna inte blir sedd i skolan blir det för eleverna likvärdigt med att deras språk och kultur ingenting är värt. Enligt Strandberg är det därför önskvärt att uppmärksamma barnens språk och kultur för att få eleverna att känna att de, just som de är, är en tillgång för skolan och samhället; men också för att bättre förstå och kunna avhjälpa de svårigheter de kan ha i skolan och med det svenska språket (Strandberg 1996, s 110-111). Skolbiblioteket skulle, genom sin övergripande verksamhet, kunna lyfta fram olika kulturer och språk på ett naturligt och allmänt vis och göra detta till en självklarhet på skolan.

I *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle* (2003) beskriver Gunilla Ladberg hur förebilder påverkar vanor och värderingar, inte bara genom att iaktta hur och vad vuxna gör utan också vad andra inte gör. Ladberg beskriver också hur ett barns negativa upplevelser av att tala ett språk kan leda till att det helt vägrar att tala språket och vill tränga undan det. Hon betonar även hur den som börjar skämmas över sitt språk också skäms för sin identitet och därmed sig själva (Ladberg 2003, s 106). Elevernas förförståelse påverkar hur de tar till sig och bearbetar ny information och Ladberg poängterar att mycket av det som vi tar för givet och anser självklart och neutralt i själva verket är kulturellt betingat. Ladberg föreslår därför att man i en undervisningssituation inleder med att låta eleverna samtala om sina tidigare erfarenheter av ämnet, för att klargöra elevernas förförståelse, deras tidigare kunskaper och deras inställning och förhållningssätt (Ladberg 2000, s 176-177)

Vidare beskriver Ladberg hur skolarbetet blir svårare både ”intellektuellt och emotionellt” för ”barn som inte känner igen sig i läroböckerna eller i lärarens beskrivningar och exempel”. Hon skriver också att detta ”att inte känna igen sig har dessutom en mer djupgående effekt på identitet och tillhörighet i samhället” och frågar vad undervisningen betyder och varför den skulle vara viktig att ta till sig för dem som känner att undervisningen inte är till för dem, inte berör den egna situationen, eller behandlar den egna miljön och erfarenheterna som om de vore något som inte räknades eller betydde något i samhället (Ladberg 2000, s 177-178). Uno Nilsson, bibliotekarie, berör detta i sin text ”Bokprat” i *Barnspåret: idébok för bibliotek* (1994) där han berättar hur han anser att ett bra bokprat ska överbrygga de hinder som bristande förförståelse kan innebära vid läsning. När en bok presenteras för barnen ska det som kan tänkas vara oklart för barnen förklaras av den som berättar, för att underlätta identifikationen och förståelsen av boken och därmed öka barnens läsupplevelse. Nilsson nämner exempelvis miljö, kultur och geografi som ämnen som kan behöva

sättas in i ett sammanhang och påpekar att kartor kan vara ett bra hjälpmedel (Nilsson 1994, s 93-94).

Ulla-Britt Nordin Siebolds, dåvarande chef för vad som då hette Invandrarlånecentralen, nuvarande Internationella biblioteket, knyter an till Ladbergs tankar i sin text "Barn med andra modersmål än svenska" i *Barnspåret: idébok för bibliotek* (1994). Hon betonar vikten av smidighet i kontakten med flerspråkiga barn; barn som kanske fått signaler från sin omgivning som antyder att deras språk inte är lika mycket värt som svenskan och som kanske skäms för sina föräldrar som talar med brytning. Nordin Siebolds framhåller värdet i att uppmärksamma andra språk än svenska på ett positivt och naturligt sätt i biblioteket, t ex vid skyltning och bokpresentationer. Nordin Siebolds anser också att det kan betyda mycket för stoltheten och självförtroendet för barn med andra modersmål att se att författare från deras ursprungsländer länder har skrivit intressanta böcker som finns på biblioteket och att deras modersmål ansetts värt att översätta svenska böcker till. Hon berättar också hur viktigt det är att låta barnen själva välja vilket språk de vill läsa på. Med eftertryck framför hon att man inte ska uttala sig nedlåtande om böcker på barnens modersmål eller att bara tillåta dem att låna böcker på modersmålet om de samtidigt lånar böcker på svenska eftersom hon anser att detta brutalt dödar barnens läsglädje vilket kan få starka negativa konsekvenser sett i ett längre perspektiv. Enligt Nordin Siebolds är det även betydelsefullt att ha böcker på barnens modersmål i biblioteket. Dels för att barnen ser att språket finns representerat på biblioteket, vilket kan höja språkets status i barnets ögon, men också för att ge barnet möjlighet att få låna åtminstone någon bok på sitt modersmål, även om biblioteket inte förfogar över någon större mängd böcker på det aktuella språket. Att få såväl hemspråkslärare som andra lärare att komma till biblioteket på klassbesök är också viktigt för att se till att barnen får tillgång till biblioteket och de möjligheter det ger barnen (Nordin Siebolds 1994, s 114-118).

### Medieförsörjning

En förutsättning för att möjliggöra arbete med läsfrämjande genom lässtimulans mot ökad läslust är ett väl utvecklat mediebestånd och en medvetenhet i sin medieplanering. Utifrån målgrupp, arbetsmetoder, resurser och möjligheter gäller det att bygga upp en egen välanpassad samling som uppfyller målen för verksamheten. I de fall de egna resurserna inte räcker till gäller det att hitta alternativ medieförsörjning för att lässtimuleringen ska kunna möjliggöras. Judith Elkin och Ray Lonsdale betonar vikten av tillgång till litteratur som speglar elevernas personliga och andra elevers vardag och kultur (Elkin & Lonsdale 1997, s 14ff). Limberg (2003) uppmärksammar också betydelsen av ett bra bestånd för att kunna hjälpa eleverna i sin språkutveckling och sitt litteraturintresse. Limberg hänvisar vidare till tidigare forskning och redogör att det finns samband mellan välförsedda skolbibliotek och barns läsutveckling (Limberg 2003, s 55). Limberg pekar på USA där man för att väcka elevers läsintresse och stimulera och underlätta läsutvecklingen, satsar huvuddelen av bibliotekets resurser, så som media och arbetstid, på detta (Limberg 2003, s 60-61) En viktig del av det litteraturpedagogiska arbetet är att i samspel med lärare och elever bygga upp beståndet (Limberg 2003, s 61).

Mark Dressman presenterar i sin bok *Literacy in the library – negotiating the spaces between order and desire* från 1993 resultatet av sitt projekt där han undersöker fördelar och nackdelar med skolbiblioteket som en kulturell plats där läsande elever, oavsett

etnisk tillhörighet, kön och social klass, omväxlande anpassar sig till, gör motstånd mot eller generellt ombildar skolans och särskilt bibliotekariens underliggande mål att vägleda (Dressman 1993, s. 3) Dressman betonar vikten av att läsaren kan identifiera sig med personer i litteraturen, att känna att de är "just like us" (ibid., s. 19). Speciellt viktigt är detta för barn och unga vars kulturella, språkliga och etniska tillhörighet blir alltmer blandad. Samhället är inte lika homogent som förut vilket kräver förändringar på alla plan (ibid., s 19ff). Att skolbibliotekets bestånd inkluderar litteratur av författare från olika länder och om människor från olika kulturer stärker elevernas identifikation samt stimulera läslusten.

Ray Lonsdale fastställer, i sin artikel "Collection Development", att medieplanering, att planera, bygga upp, underhålla och marknadsföra samlingen, är ett av bibliotekariens absolut viktigaste ansvarsområden (Lonsdale 1997, s. 133). Lonsdale diskuterar vidare vikten av en skriven policy och att skolbibliotekarien vid medieplanering bl. a. bör tänka på faktorer som att målgruppsanpassa inköpen och kontinuerligt utvärdera hur beståndet används.

På Möllevångsskolan i Malmö anser man att eleverna självklart ska ha rätt till och tillgång till att läsa litteratur på sitt modersmål. Detta var utgångspunkten när pedagoger, lärare, elever och bibliotekarie började utveckla mediebeståndet. Ett bra exempel på samverkan inom skolan som dessutom bidrar till lässtimulering då eleverna får vara delaktiga i processen. Skolbibliotekarien Elisabeth Niskakari skriver även i sin artikel *Möllevångsskolan – i mångfaldens tecken*, ur Skolbibliotek Syd medlemsblad nr 4 2005 att man, som stöd i medieförsörjningen till elever inom alla språk, använt sig av Internationella bibliotekets tjänster genom att terminsvis låna in depositioner av litteratur (Niskakari 2005).

Vidare berättar Svanbrink och Andersson i *Studiebesök: Det mångkulturella skolbiblioteket* att man på Möllevångsskolan i Malmö talar 42 olika språk, varav arabiska är den största språkgruppen. Möllevångsskolan fokuserar därmed på och ansvarar, inom stadsdelen, för media på arabiska. Man arbetar mycket med läslust och kultur, vilket har lett till ett dominerande inköp av skönlitteratur och nästan inga rena läromedel. För att kunna uppnå ett bra mediebestånd och en bra mediehantering har arabisktalande personal på skolan hjälpt till vid förvärv och katalogisering av media. Vid diskussion mellan besökarna på konferensen uppmärksammades en viktig aspekt, nämligen brist på bra skönlitteratur som ger positiva bilder av barn från andra länder. Litteraturtips förmedlades och besökarna uppmärksammades på ett projekt, Macondo<sup>3</sup>, vars syfte är att lyfta fram världslitteraturen genom att presentera författare från hela världen på sin virtuella mötesplats (Svanbrink & Andersson 2005).

## Styrdokument, regler och resurser

All kommunal verksamhet följer ett antal styrdokument. Vad beträffar skolbibliotek är det flera olika dokument som styr verksamheten mot dess mål, dokument från olika delar av den kommunala organisationen. Bibliotekslagen, Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest, Grundskoleförordningen och Läroplanen sätter ramarna för

---

<sup>3</sup> [www.macondo.nu](http://www.macondo.nu)

skolbibliotekens verksamhet. Utöver dessa dokument finns det andra instanser som kan påverka verksamheten, nationellt genom Internationella biblioteket, regionalt genom länsbiblioteket och lokalt genom folkbiblioteket och lokala skol- och arbetsplaner. Dessa styrdokument och regler presenteras i detta kapitel för att ge en uppfattning om vad som styr och reglerar skolornas arbete med flerspråkiga elever. Vissa resurser som påverkar på lokal nivå diskuterar vi bara övergripande, exempelvis skolbibliotekscentraler och AV-centraler.

## Bibliotekslagen

Femte paragrafen i bibliotekslagen från 1997 lyder ”Inom grundskolan och gymnasieskolan skall det finnas lämpligt fördelade skolbibliotek för att stimulera skolelevernas intresse för läsning och litteratur...”. I paragraf 8 fastställs att ”... skolbiblioteken skall ägna särskild uppmärksamhet åt funktionshindrade samt invandrare och andra minoriteter bland annat genom att erbjuda litteratur på andra språk än svenska och i former särskilt anpassade till dessa gruppers behov”, och i paragraf 9 att ”... skolbiblioteken skall ägna särskild uppmärksamhet åt barn och ungdomar genom att erbjuda böcker, informationsteknik och andra medier anpassade till deras behov för att främja språkutveckling och stimulera till läsning”. I lagen finns således stöd för skolbibliotekens lässtimulering i allmänhet, men även för att vissa målgrupper som barn och ungdomar särskilt behöver detta för att deras språk och litteraturintresse skall utvecklas, vilket skall göras genom att biblioteket tillhandahåller relevanta media. Lagen säger också att det är kommunerna som ansvarar för skolbiblioteksverksamheten, men att bibliotek och bibliotekshuvudmän inom det allmänna biblioteksväsendet skall samverka. Alla av staten finansierade bibliotek ska avgiftsfritt samverka med folk- och skolbibliotek för att bistå dem i deras strävan att erbjuda låntagarna god biblioteksservice (Bibliotekslagen, 1997).

## Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest

Dåvarande utbildnings- och kulturminister Leif Pagrotsky och dåvarande skolminister Ibrahim Baylan skriver i förordet till Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest (2006) att det i en demokrati måste finnas tillgång till bibliotek. Manifestet är viktigt som vägledning i arbetet med att utveckla biblioteksverksamhet. Enligt Pagrotsky och Baylan skall varje elev kunna träna och utveckla sin läsförmåga, vilket kräver ett ”... bra skolbibliotek med en inspirerande mångfald av litteratur och medier, författarbesök och bokprat.” Folkbiblioteksmanifestet utarbetades redan 1949 och har reviderats ett par gånger sedan dess och idag finns det översatt till mer än 20 språk. Till formen är det en rekommenderande deklaration för medlemmarna i Unesco att verka för. Skolbibliotekens manifest utvecklades i samarbete med IFLA (International Federation of Library Associations) 1999. Skolbiblioteksmanifestet konstaterar att

”Skolbiblioteket är till för alla i skolsamhället, oavsett ålder, ras, kön, religion, nationalitet, språk, befattning eller social status. Skolbiblioteket skall erbjuda alternativ för dem som inte kan ta del av gängse material och tjänster.”

*(Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest 2006)*

Skolbibliotekens mål enligt manifestet är bland annat att stödja och främja skolans utbildningsmål, läslust och läsning, vilket kan uppnås med tydligt utarbetade mål och prioriteringar för skolbiblioteket utarbetade efter läroplanen.



## Grundskoleförordningen

Grundskoleförordningen från 1994 hänvisar redan i paragraf 4 till bibliotekslagens bestämmelser om skolbibliotek inom grundskolan. Under paragraf 7, *Tvåspråkig undervisning*, anges kommunernas möjligheter att anordna tvåspråkig undervisning, för elever med ett annat språk än svenska som dagligt umgängesspråk med sina vårdnadshavare. Tidsmässigt får högst hälften av undervisningstiden vara på umgängesspråket, samtidigt som mängden undervisning på svenska ska öka successivt med tiden. Paragraf 9, *Modersmålsundervisning*, anger att elever med vårdnadshavare som har ett annat språk än svenska som modersmål och om detta språk utgör dagligt umgängesspråk för eleven, ska få modersmålsundervisning om eleven har grundläggande kunskaper i språket och önskar denna undervisning. *Svenska som andraspråk* behandlas i paragraf 15. Skolorna skall anordna undervisning i svenska som andraspråk till elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, invandrarelever, eller elever med svenska som modersmål som tagits in från skolor i utlandet (Grundskoleförordningen 1994).

## Läroplan (Lpo 94)

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet uppges att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov med utgångspunkt från elevernas bakgrund, erfarenheter, språk och kunskaper. Skolan skall tillsammans med hemmen arbeta med utbildning och fostran, för att överföra och utveckla kulturarvet genom värden, traditioner, språk och kunskaper. Att stärka elevernas språkliga förmåga genom samtal, läsning och skrivning, stärker också deras identitetsutveckling och färdigheter i kommunikation. Första målet som skall uppnås efter grundskolan är att eleverna behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Rektor är skolans pedagogiska ledare och ansvarar bland annat för arbetsmiljö, resursfördelning, samt samordnad undervisning över ämnesområden. Ett övergripande mål för skolan är att ge överblick och sammanhang, och ett perspektiv är det internationella som är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett större sammanhang och skapa internationell medkänsla och insikt i olika kulturer och länder (Utbildningsdepartementet 1994).

## Lokala skolplaner och arbetsplaner

I den lokala skolplanen konkretiserar kommunerna målen och riktlinjerna som anges i Skollagen, läroplanen och kursplanerna. Åtgärder som man ämnar vidta för att nå målen skall anges i skolplanen som antas av kommunfullmäktige. Varje enskild skola utarbetar efter den lokala skolplanen en lokal arbetsplan där man anger hur verksamheten skall organiseras och utformas för att nå målen.

## Internationella biblioteket

På nationell nivå kan Internationella biblioteket stödja skolorna med media. Internationella biblioteket ingår i Stockholms stadsbibliotek, men fungerar som lånecentral för alla folkbibliotek i Sverige som behöver låna fack- och skönlitteratur på andra språk än svenska. Biblioteket har sitt ursprung i den Invandrarlånecentral som grundades i början på 1990-talet med statligt, regionalt och kommunalt stöd (Internationella biblioteket). Internationella biblioteket skall vara mötesplats, stimulera till nya tankar, väcka läslust och nyfikenhet. Dess media ska lyfta fram olika

uppfattningar i politiska, religiösa och moraliska frågor, så länge de inte strider mot FN:s deklaration för de mänskliga rättigheterna. På Internationella biblioteket finns litteratur på över 120 språk och personalen behärskar många språk och har kunskap om olika länder. I samlingarna finns både fack- och skönlitteratur, film och musik från hela världen. Förvärvet styrs mycket av efterfrågan.

### Länsbiblioteken

I Sverige står länsbiblioteken för den regionala kompletterande media- och informationsförsörjningen, i Skånes fall Länsbibliotek Skåne. I verksamhetsberättelsen för 2005 står att "Länsbiblioteket bistår [...] skolbiblioteken [...] i Skåne med kompletterande medieförsörjning [...] i syfte att ge regionens invånare tillgång till en effektiv och likvärdig informations- och biblioteksservice" (Länsbibliotek Skåne).

### Folkbiblioteken

De svenska kommunerna har fått i uppdrag att arbeta fram lokala biblioteksplaner som gäller kommunernas samlade biblioteksverksamhet, vilket även innefattar skolbiblioteken. Kommunen är deras gemensamma huvudman för folkbiblioteken och skolbiblioteken, och på lokal nivå är det folkbiblioteket som stödjer skolbiblioteken. Denna gemensamma nämnare kan ibland innebära att möjligheterna till stöd inte är så stora mediamässigt men däremot kan personalen vara viktig som länk mellan skolan/skolbiblioteket och andra instanser. Folkbiblioteket kan också fungera som en samordnare mellan skolor, och av det kommunala materialet. Här är det den kommunala övergripande synen på och de lokala arbetsplanerna för enheterna som påverkar samarbetsmöjligheterna.

### Skolbibliotekscentraler och AV-centraler

En AV-central är enligt Nationalencyklopedin en "inrättning som köper in, tillverkar, lånar ut och lagerhåller AV-hjälpmiddel (film- och filmvisningsapparater, bandspelare etc.)" (Nationalencyklopedin 2006). Kommuner kan ingå avtal med AV-centraler för breddad medieförsörjning. Inom vissa kommuner, ofta större kommuner, har man själv startat liknande verksamhet som ofta kallas skolbibliotekscentral eller pedagogisk central. Gemensamt för verksamheterna är att de centralt förmedlar och lånar ut material som skolorna kan behöva som komplement till sin medieförsörjning.

## Resultatredovisning

I detta kapitel redogör vi för resultaten av våra undersökningar. Resultaten av enkätundersökningen och intervjuundersökningen presenteras var för sig, dels för att intervjuundersökningen bygger på enkätundersökningens resultat, men också för att metoderna väsentligt skiljer sig åt. Först presenterar vi hur respektive undersökning genomförts och sedan följer redovisning av resultaten. Som tidigare nämnts är såväl skolor och skolbibliotekarier som ingår i undersökningarna anonymiserade.

### Genomförande av enkätundersökning

Genom enkätundersökningen undersökte vi skolornas generella syn på flerspråkighet och hur hög andel av respektive skolas elever som ansågs vara flerspråkiga. Vi valde att skicka ut enkäten med e-post eftersom vi ansåg det vara en snabb och enkel metod, både för enkäten i sig och för eventuella påminnelser.

Innan vi skickade ut enkäten genomförde vi en mindre pilotstudie genom att vi testade enkäten, dess utformning och dess frågor på en person som inte senare skulle ingå i undersökningen. Då denna person svarat på enkäten och bidragit med sina kommentarer gick vi vidare med vår enkätundersökning.

För att säkert nå ut till alla med vår enkät, och inte hindras av inaktuella e-postadresser på hemsidor, eller tjänstlediga personer, beslöt vi oss för att gå via respektive barn- och ungdomsförvaltning eller motsvarande hos varje kommun vid utskick av enkäten. Inledningsvis tänkte vi skicka enkäten direkt till varje berörd rektor, men fann efter viss undersökning att det inte var lätt att få fram e-postadresser till rätt personer, ej heller att veta att vi verkligen fann och nådde ut till alla de vi önskade nå ut till. Därför ändrade vi vår taktik, och bestämde oss för att istället gå via barn- och ungdomsförvaltningen på varje kommun, och vänligt be att vår enkät med tillhörande följebrev vidarebefordrades ut till alla rektorer på F-6 skolor i kommunerna. Ett antal enkätsvar kom in snabbt, somliga redan samma dag som enkäten skickades ut, och andra lät vänta på sig. Många kom inte alls och från hälften av Skånes kommuner hade vi efter en vecka inte fått några svar överhuvudtaget, vilket gjorde att vi inte ens kunde veta att vår enkät verkligen skickats vidare ut till de berörda rektorerna. Därför sände vi ut en påminnelse (se bilaga 2) till de kommuner vi ingenting hört ifrån. Detta ledde till att ytterligare några svar kom in, och i en kommun tackade den person på barn- och ungdomsförvaltningen som vi haft kontakt med för påminnelsen då denne tidigare missat att vidarebefordra vår enkät.

När en vecka kvarstod av svarstiden för vår enkät beslöt vi att skicka ut en andra påminnelse (se bilaga 3). Denna gång inte till dem som fått första påminnelsen,

eftersom vi gjorde bedömningen att de två påminnelserna skulle ligga för nära varandra i tid, utan till de kommuner som vi redan tidigt hört ifrån, men där vi bedömde att det var sannolikt att många berörda rektorer inte svarat. Detta resulterade i ännu några svar. Från de sammanlagt 426 skolor i Skåne som har år F-6 fick vi totalt in 70 enkätsvar, vilket ger en svarsfrekvens på 16 %. Vi är väl medvetna om att detta är en mycket låg siffra, utifrån vilken vi inte kan dra några slutsatser, men vi upplever ändå att enkätundersökningen inte är helt misslyckad eftersom den trots allt bidragit med en intressant bredd i definitionerna av flerspråkighet, och lett fram till de intervjuer vi genomfört.

En fördel med vårt tillvägagångssätt är att vi bara behövde kontakta de skolor som har en betydande andel flerspråkiga elever. En nackdel är att det externa bortfallet kan ha lett till att vi inte alls fann de skolor som skulle ha varit bäst lämpade för deltagande i led två av vår undersökning. Det stora bortfallet har också lett till att vi inte kunnat dra några generella slutsatser utifrån vår enkätundersökning.

### Presentation av enkätsvar

Här presenterar vi enkätsvaren fråga för fråga. Vi kommer också att förklara våra tabeller och resonera kring svaren och bortfallet. Se även bilaga 1 för enkäten i sin helhet.

Totalt ingår enkätsvar från 70 skolor i 22 kommuner. Vi saknar svar från elva kommuner. Enkätsvaren kommer från följande kommuner: Bjuv, Bromölla, Eslöv, Helsingborg, Hässleholm, Höganäs, Klippan, Kristianstad, Kävlinge, Landskrona, Lomma, Lund, Malmö, Perstorp, Sjöbo, Skurup, Staffanstorp, Tomelilla, Vellinge, Åstorp, Ängelholm och Örkelljunga.

#### *Enkätfråga 1*

”Hur många elever av det totala elevunderlaget på er skola är flerspråkiga?”

Ifyllnadshjälp till denna fråga var: ”Totalt antal elever:” och ”Antal flerspråkiga elever:”.

Totalt svarade 70 skolor på frågan. Två svar bortföll då en skola enbart angav antal flerspråkiga elever och inte det totala elevantalet och en skola enbart fyllde i det totala antalet elever. En skola angav direkt delen flerspråkiga elever i antal procent, ett svar som vi kunnat använda i undersökningen fastän den svarande inte använt ifyllnadshjälpen.

Diagram 1: Skolornas andel flerspråkiga elever angett i procent

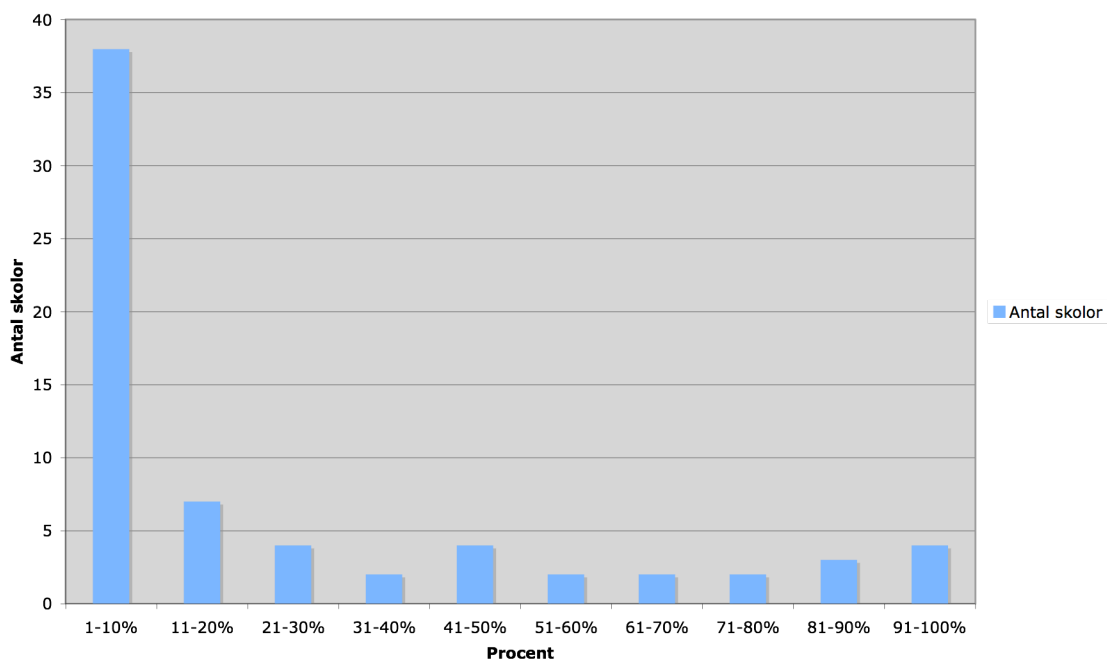


Diagram ett visar att mer än hälften av de svarande skolorna har låg andel flerspråkiga elever. I var femte skola är minst hälften av eleverna flerspråkiga. Var tionde skola har nästan bara flerspråkiga elever.

### Enkätfråga 2

”Hur definierar er skola flerspråkighet hos elever? (Kort svar räcker)”

Totalt svarade 70 skolor på frågan. Tre svar bortföll då svaren inte besvarar frågan: ”Vi har inga elever som använder ett annat modersmål än svenska. De elever vi har hos oss har en dansk, isländsk eller spansk förälder.”; ”enligt de föreskrifter som finns” och ”Modersmålet är av avgörande betydelse för den personliga och kulturella identiteten och för den intellektuella och emotionella utvecklingen”.

Skolornas definitioner av flerspråkighet har sorterats in i fyra olika grupper: ”Talas ett annat språk hemma”, ”Talar två språk vardagligen hemma”, ”Modersmål är ett annat språk än svenska”, Talar ett annat språk än svenska och behärskar det”. Grupperna utkristalliserades vid noggrann studie av skolornas definitioner och utgår ifrån skolornas krav eller förväntningar på elevernas språkliga nivå i sin flerspråkighet.

### Grupp 1 Talas ett annat språk hemma

Till grupp 1 ”Talas ett annat språk hemma”, har vi sorterat de svar som innebär att det i elevens hem talas ett annat språk än svenska, men skolan förefaller inte ha krav på elevens egen kompetens i detta språk. Definitionerna vi sorterat in i denna grupp är:

- Om det pratas ett annat språk i hemmet. Om eleven växer upp med annat språk än svenska. Om eleven kommunicerar på mer än ett språk.
- En av föräldrarna talar annat språk än svenska i hemmet.
- Där det förekommer och pratas ett språk till utöver svenska eller bara ett annat språk.
- Elever i vars hem det talas mer än ett språk dagligen.

- Elever som "lever" med mer än ett språk.
- Barn med minst en förälder med utländsk bakgrund.
- Om barnet har en vårdnadshavare som har ett annat modersmål än svenska.
- Någon av föräldrarna har ett annat modersmål än svenska.
- Behärskar hjälpligt annat språk som talas i hemmet.
- Flerspråkighet kan definieras som att när eleven påbörjar sin obligatoriska skolgång ska eleven behärska två eller fler språk motsvarande sin ålders språkutveckling.
- Att de har minst en förälder som talar ett annat språk och använder det när de talar med barnen.
- Man talar ett annat språk hemma, oftast.
- Där man i hemmet använder annat språk än svenska och barnet även behärskar svenska.

### **Grupp 2 Talar två språk vardagligen hemma**

Till grupp 2 "Talar två språk vardagligen hemma", har vi fört de svar som innebär att eleven i hemmet talar ett annat språk än svenska, dock fortfarande utan krav på viss språklig nivå. Nyckelord från definitionerna är "tala" och "hemma". Definitionerna vi sorterat in i denna grupp är:

- Talar ett annat språk hemma eller svenska och ett annat språk.
- När eleven talar ett annat språk än svenska hemma.
- Att eleven har ett annat levande språk i hemmet.
- Elever med ett annat levande modersmål i hemmet.
- När språket används aktivt i hemmet.
- Annat/andra språk än svenska som talas, och kan användas som dagligt umgängesspråk.
- Elever som pratar mer än ett språk i vardagen i skola och eller hemma.
- Att eleven talar/använder mer än ett språk.
- När barnet använder ett annat språk dagligen i hemmet med någon av sina föräldrar.
- Elever som talar ett annat modersmål hemma.
- Elever som använder mer än ett språk i vardagen är flerspråkiga.
- När eleven har ett annat språk i hemmet än svenska. Man kan naturligtvis ha flera aktiva språk så som svenska + språk + språk.
- Språket ska talas aktivt i hemmet.
- Talar annat språk än svenska i hemmet.
- De som talar ett annat språk än svenska hemma.
- Flerspråkig innebär att man talar ett annat språk än svenska hemma.
- Elever som i hemmet har annat umgängesspråk än svenska.

### **Grupp 3 Modersmål är ett annat språk än svenska**

Till grupp 3 "Modersmål är ett annat språk än svenska" har vi fört alla svar som betonar termen modersmål och att detta modersmål skall vara ett annat än svenska. Elever kan också vara flerspråkiga av andra "orsaker" också t.ex. intresse/släktband/andra relationer". Definitionerna vi sorterat in i denna grupp är:

- Modersmål (flera) eller landets språk (skolans)
- Modersmål (flera) eller landets språk (skolans)
- En elev som talar och levandehåller mer än ett språk
- En elev som har mer än sitt modersmåls språk
- Modersmål talas i hemmet, svenska i skolan
- Elever som har annat modersmål än svenska.
- Ett annat modersmål (än svenska) i grunden. Elever kan också vara flerspråkiga av andra "orsaker" t.ex. intresse/släktband/andra relationer.
- När modersmålet är ett annat aktivt språk än svenska
- När modersmålet är ett annat aktivt språk än svenska
- Annat modersmål än svenska
- Barn med annat modersmål än svenska, eller där en av föräldrarna har ett modersmål som talas i hemmet
- Att eleverna använder sig utav mer än ett språk, t.ex. sitt modersmål och svenska
- Barn med annat modersmål än svensk
- Modersmål + minst ytterligare ett språk
- Med annat modersmål
- Har annat modersmål
- Ett barn som är flerspråkigt kan ha ett eller två modersmål och ett
- Talar annat modersmål än svenska

#### **Grupp 4 Talar ett annat språk än svenska och behärskar det**

Till grupp 4 ”Talar ett annat språk än svenska och behärskar det” har vi fört de svar som har som krav en viss språklig nivå, men varken betonar att språket talas i elevens hemmiljö eller är elevens modersmål. Definitionerna vi sorterat in i denna grupp är:

- Barn med mer än ett levande språkbruk
- Barn med mer än ett levande språkbruk
- En elev som talar och levandehåller mer än ett språk
- Annat/andra språk än svenska som talas, och kan användas som dagligt umgängesspråk
- Annat/andra språk än svenska som talas, och kan användas som dagligt umgängesspråk
- Att barnet obehindrat talar båda språken
- Talar mer än ett språk flytande
- Elev som behärskar mer än ett språk i det dagliga umgänget med kamrater, ute i samhället och i klassrumssituationen
- Man talar/använder mer än ett språk
- Har förutom sitt modersmål minst ett annat aktivt språk som de behärskar nästan som sitt modersmål
- Att hon/han talar mer än ett språk
- Alla barn som aktivt talar minst två språk
- Elever som talar annat språk i något sammanhang
- Då eleverna talar mer än ett språk. Flerspråkig är du om du ex talar sv
- En elev som använder sig av fler än ett språk
- Flerspråkighet kan definieras som att när eleven påbörjar sin obligatoriska skolgång ska eleven behärska två eller fler språk motsvarande sin ålders språkutveckling

- Att barnet pratar ytterligare (ett eller flera) språk utöver svenska och att det används regelbundet
- Att ett barn har mer än ett språk. Båda språken ska vara levande och talas i naturliga situationer.
- En individ talar fler än ett språk

### Enkätfråga 3

”Vad anser ni om betydelsen av att eleverna språkstimuleras i alla sina språk?”

Svarsalternativ på frågan var: ”Mycket hög”, ”Hög”, ”Låg”, och ”Mycket låg”.

Totalt svarade 70 skolor på frågan. Fyra interna bortfall som ej angett något svarsalternativ, varav ett genom den kommentar de lämnar, ”Givetvis är all språkutveckling betydelsefull. Vilket annat svar finns att ge?”, skulle kunna tolkas och föras in under något svarsalternativ, vilket vi dock avstått från. Denna plus tre andra kommentarer lämnades till frågan. Två av kommentarerna bekräftar valet av svarsalternativ: ”Ja. Oerhört viktigt. Har stor betydelse för elevernas utveckling, både socialt och kunskapsmässigt” och ”Betydelsen av stimulans anser vi är hög”. En kommentar meddelar svårighet att tolka frågan: ”vet ej, vi förstår nog inte frågan”.

Diagram 2: skolornas åsikt om betydelsen av total språkstimulans

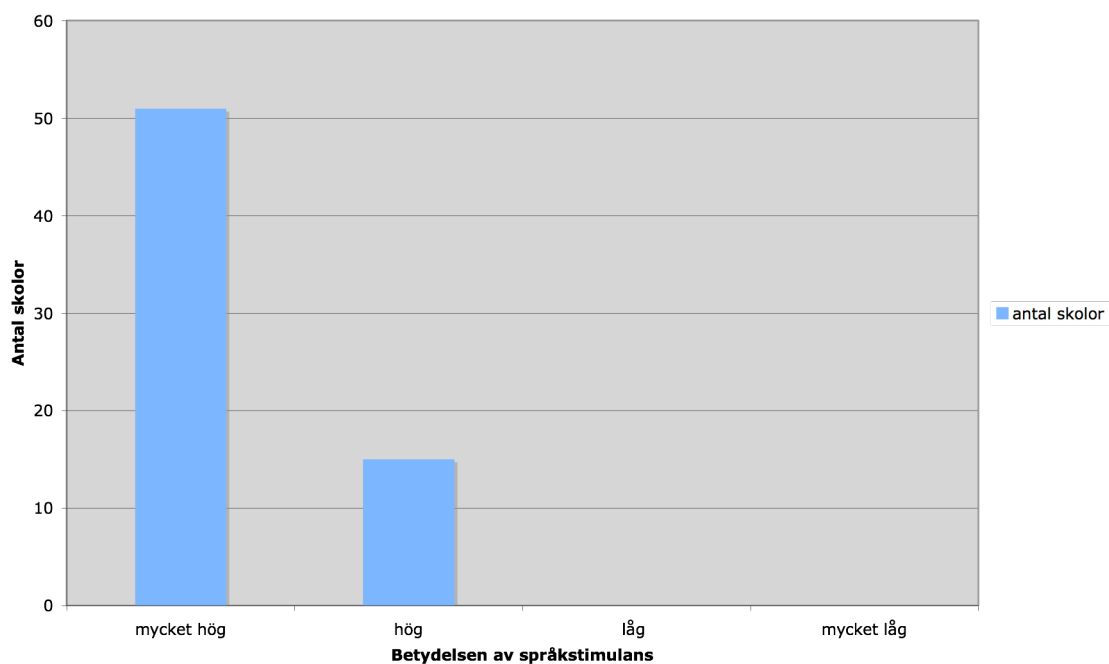


Diagram 2 visar att av de 66 svaren anger 51 att språkstimulans är av mycket stor betydelse medan 15 anger att det har hög betydelse.

### Enkätfråga 4

”I vilken grad anser ni att er skola har möjlighet att tillgodose flerspråkiga elevers behov?”



Svarsalternativ på frågan var: ”Hög grad”; ”Ganska hög grad”; ”Ganska liten grad” och ”Liten grad”.

Totalt svarade 70 skolor på frågan. Fem interna bortfall då skolorna inte fyllt i något svarsalternativ, dock har fyra av dem lämnat kommentarer: ”Mellan ganska hög och låg”; ”Alla som önskar modersmålsundervisning till sina barn erbjuds detta”; ”Vår skola har liten eller ingen möjlighet att ge hemspråksundervisning pga. att personal med de kvalifikationerna saknas på skolan. Vilka andra behov anser du att dessa elever har?” samt ”Vi kan inte påverka tillgången till modersmålsundervisningen, den är en samordningsfråga i kommunen, utöver att uppmana föräldrarna att lämna in önskemål om att få undervisning. Flera av våra elever som är flerspråkiga får SV2-undervisning”. En skola väljer att inte ta ställning utan genom kommentaren lägga sig mellan två svarsalternativ, en annan befäster sitt val av svar genom att lämna kommentaren ”Vi anser att vi kan tillgodose behovet i ganska hög grad”. Två andra skolor har lämnat följande kommentarer: ”Endast bosniska och polska” och ”Elevernas föräldrar kan ansöka om modersmålsträning men eleven hos oss har inte fått möjlighet att få hjälp med sitt ’andra språk’ ”.

Diagram 3: Skolornas åsikt om sin möjlighet att tillgodose flerspråkiga elevers behov

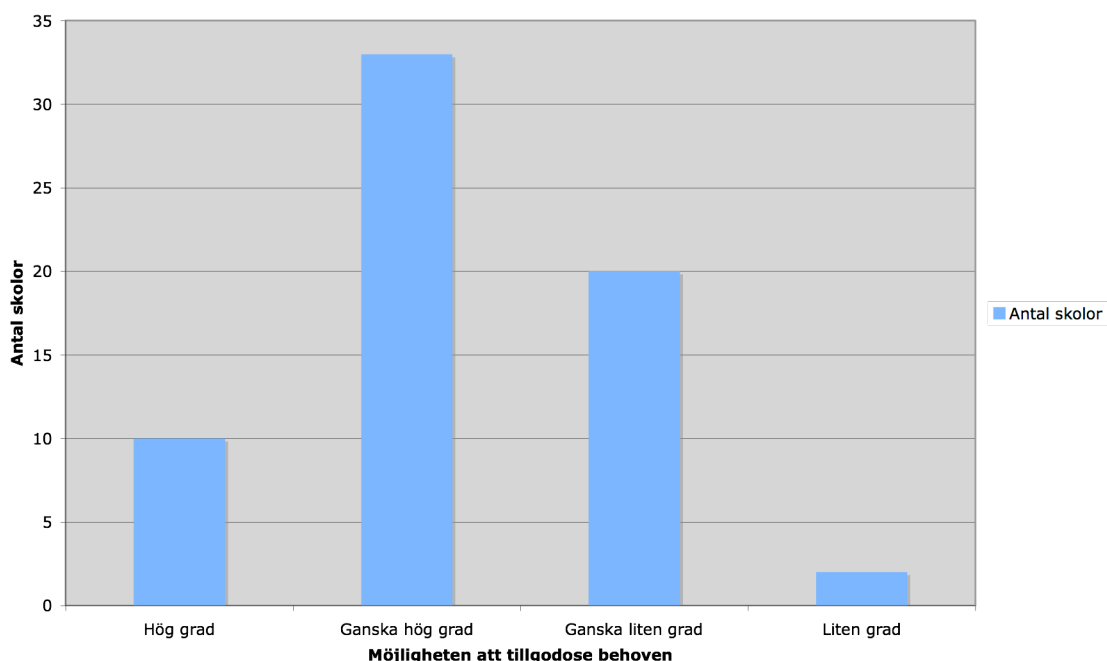


Diagram 3 visar att 33 skolor anser sig till ganska hög grad kunna tillgodose de flerspråkiga elevernas behov, 20 skolor till ganska liten grad, 10 skolor till hög grad samt 2 skolor till liten grad.

### Sammanfattning

Svarsfrekvensen på enkäten blev låg, 16 %, men vi anser ändå att enkäten i sig har fungerat på ett tillfredsställande sätt. De interna bortfallen är få, vilket vi anser tyder på att frågorna och de angivna svarsalternativen är välformulerade. Enkäten fyllde också den tänkta funktionen att ge underlag till urvalet av informanter till intervjuundersökningen.

De 70 svar vi fick på enkäten visar att var tionde skola nästan bara har flerspråkiga elever, i var femte skola är minst hälften flerspråkiga och mer än hälften av de sjuttio skolorna har låg andel flerspråkiga elever. Skolornas definitioner av flerspråkighet har kunnat sorteras in under fyra grupper med olika krav eller förväntningar på elevernas språkliga nivå i flerspråkigheten. Dessa grupper har blivit ungefär lika stora gällande antal skolor som hamnat i samma grupp: ”Talar ett annat språk hemma” 13 svar, ”Talar två språk vardagligen hemma” 17 svar, ”Modersmålet är ett annat språk än svenska” 18 svar samt ”Talar ett annat språk än svenska och behärskar det” 19 svar. Tre fjärdedelar av skolorna svarar att den totala språkliga stimulansen är av mycket stor betydelse, medan en fjärdedel anger att det har stor betydelse, en relativt enhetlig åsikt. Däremot är inte möjligheterna att kunna tillgodose de flerspråkiga elevernas behov lika mellan skolorna. Merparten av svaren anger svarsalternativen ganska hög grad (33 skolor) och ganska liten grad (20 skolor), medan 10 skolor tycker de till hög grad kan tillgodose behoven och 2 skolor ser sina möjligheter som ganska små.

## Genomförande av intervjuundersökning

Genom intervjuundersökningen undersökte vi hur skolbibliotekarierna arbetar med lässtimulans i flerspråkiga grupper, vilken specialkompetens skolbibliotekarierna behöver och vilka de samarbetar med. Vi valde att ha en intervjuguide med förformulerade frågor för att inte missa någon aspekt av den information vi efterfrågade. Dock har vi vid varje intervjusituation tidigt tagit ställning till hur den enskilde informanten svarade på våra frågor och vid behov modifierat och formulerat om enskilda frågor och deras ordningsföljd i intervjuguiden så att de bättre passat respektive situation.

Medan enkätsvaren fortfarande kom in började vi undersöka de svar vi fått och bearbeta resultaten. Frågorna visade sig ha fungerat väl då de allra flesta enkäterna fyllts i korrekt och få enkätsvar var ifyllda på sådant sätt att de inte gick att använda. Till de 13 skolor som svarat att elevunderlaget till ca 50 % eller mer bestod av flerspråkiga elever sände vi ut en följdfråga rörande huruvida skolan ifråga hade tillgång till skolbibliotek och bibliotekarie (se bilaga 4). Här fick vi många nedslående svar. De flesta hade inte tillgång till skolbibliotek alls, och bland dem som hade skolbibliotek saknade många behörig bibliotekarie. Ett flertal lämpliga skolor föll därför bort då dessa antingen saknade tillgång till skolbibliotek eller endast hade ett obemannat sådant. Till de åtta skolor som svarat att de hade såväl bibliotek som bibliotekarie hörde vi av oss ytterligare en gång, denna gång direkt till bibliotekarien, för att höra om hon eller han kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. I detta e-postmeddelande presenterade vi även oss själva och vår studie för att förklara varför vi intresserade oss för bibliotekariens medverkan (se bilaga 5). Ytterligare några lämpliga skolor föll här bort då skolbibliotekarien uppgav sig inte ha tid att medverka, eller i vissa fall inte svarade oss alls. Slutligen fick vi svar från tre bibliotekarier som var intresserade av att medverka och under sista veckan av oktober genomförde vi intervjuer med dessa tre skolbibliotekarier i olika kommuner i Skåne. Den intervjuguide vi använde oss av vid våra intervjuer återfinns i bilaga 6. Intervjuerna spelades in och vi tog även anteckningar som stöd. Dessa ligger till grund för följande intervjuredovisningar. Såväl skolorna som de intervjuade skolbibliotekarierna är anonymiserade. Vi har valt att numrera skolorna kronologiskt efter när vi besökte dem och att kalla

skolbibliotekarierna för X, Y och Z. Detta för att undvika att uppge de intervjuades kön och för att undvika de förutfattade meningar om ålder som fiktiva namn kan medföra.

### Intervjuredovisning skola 1

Skolbibliotekarien X på skola 1 är utbildad mellanstadielärare, verksam sedan mer än 30 år tillbaka. De senaste 12 åren har X arbetat 60 % av sin heltid som skolbibliotekarie och bibliotekspedagog på två F-5 skolor, och ansvarar ensam för medieinköp. X undervisar även i matematik för ”nyanlända” elever och använder sig då av problemlösande metoder för att skapa en språkförståelse.

#### *Lässtimulans*

Skolbibliotekariens lässtimulerande arbete består av bokprat, boktips, presentationer och skyltning. Metoderna anpassas inte enligt X med flerspråkiga elever i åtanke. X upplever att framför allt bokpraten inspirerar eleverna i sitt läsande, ”Det gör de helt klart, det är det som jag säger, att det visar sig att är det mer bemanning i biblioteket så ökar läsförmågan och läsningen av böcker”. Vid de spontana bokpraten i biblioteket då eleverna kommer för att lämna och låna diskuterar de vad de läst, vad de tyckte och kommer ofta in på om det finns fler böcker i samma serie eller i samma genre. Det förekommer inte några bokprat på eller om litteratur på andra språk än svenska.

På skolan ställer X och modersmållärarna som villkor att eleverna även måste låna en bok på svenska då de lånar en på sitt modersmål. En viss kontroll av vad eleverna läst genomförs vid återlämnande så man får en uppfattning om ifall eleven har läst boken och förstått vad han eller hon läst. Detta för att X och lärarna anser att för att lära sig ett nytt språk krävs lästräning som ger eleverna möjlighet att lära sig de nyanser och fenomen som finns i ett språk förutom ren ordkunskap och grammatik. Som med allt annat måste man träna för att bli bra på något, ”som på någon annan träning som sport så tränar man ju på att läsa och läsa och läsa och det är inte alla, det är motigt för alla och det är inte så kul att träna på något som man inte är så bra på”. Skolan accepterar inte att eleverna säger ”jag vill inte” eller ”det finns inga bra böcker”, utan de ska läsa och lästräna. Eleverna får heller inte tala andra språk än svenska i skolan. Högläsning har stor betydelse och det är viktigt att få igång denna anser X, något som förespråkas främst för elever i F-klassen. Eleverna är väldigt intresserade av faktaböcker inom olika teman och lånar gärna sådana, något som rekommenderas då dessa kan läsas tillsammans med förälder eller syskon.

#### *Specialkompetens*

X berättar att skolan har börjat köpa in media på andra språk än svenska, då det bland eleverna funnits en efterfrågan på detta, främst litteratur på arabiska, kurdiska, bosniska, albanska och arabiska. X anser att det har varit och fortfarande är svårt att få tag på relevant litteratur genom den lokala bokhandlaren och BTJ, men har fått tips, hjälp och önskemål av modersmållärare och lärare i Svenska A. Någon lärare, och även skolledarna, har införskaffat litteratur då de varit på besök i olika länder. X upplever det som ett problem att det inte går att katalogisera den arabiska litteraturen och den kurdiska på grund av att skriftsystemet skiljer sig från det latinska alfabetet. Beståndet är ännu inte stort, under 30 titlar, men X upplever att eleverna uppskattar och använder litteraturen på andra språk än svenska, både genom att låna men även bara genom att se att det finns och uppmärksammas genom skyltning.

Som komplement till det egna beståndet kan skola 1 använda folk- och länsbiblioteket och även bokbussen som besöker skolan regelbundet. Beställda böcker levereras via bokbussen. Böcker som lärarna lånar in via länsbiblioteket lånas dock inte ut i andra hand till eleverna. I staden finns även en central enhet som fungerar som en skolbibliotekscentral som förser skolorna med hel- eller halvklassuppsättningar av populära, både klassiska och nyare titlar, så att man på skolorna kan arbeta med samma titel i större elevgrupper. X upplever att centralen är förvånansvärt välförsedd och att det sällan är något problem att få tag på det man önskar. Skolbibliotekscentralen i kombination med bokbussen utgör enligt X ett bra komplement till skolans eget bestånd och möter efterfrågan. Genom sin tjänst på två skolor möjliggörs det även för X att låna böcker mellan de två enheterna och böcker som inte är populära på ena skolan kan lätt flyttas över och lånas ut på den andra.

X anser att man som bas bör ha utbildning i svenska språket samt att man bör kunna arbeta med bibliotekskatalogen. I kommunen har det påbörjats en utbildning för pedagoger om det svenska språket och lärande i en mångkulturell värld, ett projekt bestående av föreläsningar och seminarier i olika steg. X minns speciellt en föreläsning av en forskare i Svenska A, som berättade om svårigheter med andraspråksinläring och X ser själv de problem som uppstår med ordförståelse, läsinläring m.m. X har, förutom sin lärarutbildning, även läst någon kurs om läs- och skrivinläring som X upplever sig ha nytta av vid litteraturförmedling till eleverna. Kunskapen om mer lättläst litteratur, större typsnitt, smala spalter, större radavstånd, illustrerade, osv., gör det relativt lätt för X att tillgodose elevernas specifika behov och därmed få fart på läsandet. X säger dock att en utbildning i Svenska A hade underlättat arbetet och höjt den egna kompetensen.

### *Samarbete*

Samarbetar gör X med

”... alla, fördelen med det här jobbet är att jag lär känna alla barnen själv och jag har relativt lätt att komma ihåg namn, det borde alla göra på alla skolor för att det är lättare att hålla ordning på det som sker.”

Bland den pedagogiska personalen på skolan är det kollegor som är mer eller mindre intresserade av böcker och läsning som X arbetar med. Att som skolbibliotekarie/bibliotekspedagog inte tillhöra något arbetslag leder till en viss position som utomstående då det praktiskt begränsar samarbetet tycker X. Tidvis förekommer det djupare gemensamt arbete, som vid t ex temaläsning, då X tipsar om och ser till att det finns tillräcklig litteratur. En faktor som inte går att förbise i detta sammanhang är tiden, som skall räcka till både för bibliotekarie och för lärare. Bibliotekariens tid skall räcka till för hela skolan och lärarnas tid begränsas av allt som skall ingå i undervisningen vilket leder till att det kan vara svårt att hitta den extra tiden för samverkan. X uppskattar och ser fördelarna med att skolan satsat på att ha en skolbibliotekarie då det inte är vanligt inom kommunen, samt att man gemensamt på skolan tar ansvar för hur miljön och ordningen sköts. X är personligen emot en skola där personalen är producenter och eleverna konsumenter utan skyldigheter. Både personal och elever på skolan är delaktiga i förvärvet då de lämnar in önskemål på litteratur. Även modersmålslärarna, som ofta arbetar på flera skolor i samma kommun, deltar genom att ge litteraturtips. I övrigt förekommer inget närmre samarbete med modersmålslärarna.

Utanför skolan deltar X i årligt återkommande inköps- och bokpratsmöten på den kommunala skolbibliotekscentralen 2-3 ggr per år. Vid dessa tillfällen kan även litteraturpedagoger från BTJ delta med olika litteraturgenomgångar.

## Intervjuredovisning skola 2

Skolbibliotekarien Y är utbildad i Borås och avslutade sina studier 1985. Y har sedan dess arbetat på olika platser, mestadels inom skolbiblioteksområdet. Sedan 2001 är Y på skola 2, med två rektorer fördelade mellan år F-6 och 7-9, och har för tillfället hjälp av en plusarbetare i det dagliga arbetet med 720 elever. Vid två tillfällen i veckan är skolbiblioteket öppet för allmänheten, men besöksfrekvensen uppges vara låg för denna målgrupp. Y:s huvuduppgifter är cirkulation av skolbibliotekets media, inköp av media samt att tillse att verksamheten och samarbetet med personal och elever flyter så bra som möjligt. Y genomför också årskursbunden verksamhet, exempelvis att förse tredjeklassarna med lånekort och att undervisa sjunde- och åttondeklassarna halvklassvis i informationssökning. Y är också sammankallande för skolbibliotekarierna i kommunen.

### *Lässtimulans*

Lässtimulerande arbete genom bokprat förekommer vid de tillfällen lärarna efterfrågar detta. Y anser själv att det skulle kunna förekomma mer regelbundna bokprat för att få upp intresset för dem och hitta bra former för bokpraten. Y upplever själv att eleverna lånar andra böcker än de som presenteras men att de flesta ändå hittar någon bok efter ett bokprat. Det förekommer inte bokprat på andra språk än svenska. Y ser ett möjligt samarbete och en lässtimuleringskedja i att bokprata för högstadielärover som i sin tur läser för mellanstadielärover, som sedan dramatiserar för lågstadieläroverna. Y upplever elevernas talspråk som bra men att deras ordförråd och skriftspråk är sämre, vilket Y tror skulle kunna förbättras genom mer läsning.

### *Specialkompetens*

I huvudsak används BTJ som inköpskanal. Skolbiblioteket köper förutom litteratur på svenska även in böcker på engelska, en tidskrift på arabiska samt en på bosniska av typ Lyckoslanten. Valet att köpa in litteratur på engelska grundas i att det är ett skolspråk, medan de båda tidskrifterna är inköpta på efterfrågan och används flitigt. Det förekommer enligt Y inget större tryck på litteratur på andra språk än svenska och på det grundas också beslutet att inte köpa media på andra språk. Y uppfattar det som att

”... barnen är i svensk miljö med många och mycket rolig svensk litteratur och vill läsa samma som de svenska eleverna och hänga med.”

De lägre klasserna vill gärna använda biblioteket. De är aktiva efter att ha fått sitt lånekort i klass tre, och detta inkluderar enligt Y alla elever, inte enbart de svenska, och barnen blir snabbt vana skolbiblioteksanvändare.

Y upplever att förutom modersmålsundervisningen uppmärksammas inte flerspråkighet speciellt på skolan. Den svenska miljön tar över, liksom allt annat i elevernas värld som affärer, kompisar, idrott mm, och eleverna tar lätt till sig allt svenskt och svenskan. Y uttrycker det som att

”Flerspråkighet uppfattas inte som ett jätteproblem.”

Y anser dock att det tillsammans med modersmålslärarna skulle vara möjligt att uppmärksamma olika språktillhörigheter mer, speciellt i de förberedande klasserna.

### *Samarbete*

I skolans vardag samarbetar Y främst med lärare och elever för att miljön ska fungera för alla. I övrigt träffas skolbibliotekarier och lärarbibliotekarier i kommunen två gånger per termin för anslagsfördelning och vidareutbildning. Modersmålslärare rådfrågas vid efterfrågan av media på andra språk, och lärare i F-klasser får litteraturtips av Y.

### Intervjuredovisning skola 3

Skolbibliotekarien Z är utbildad i Borås i början på 80-talet och har sedan dess arbetat på kommunbibliotek och inom en annan bransch fram till den nuvarande projektanställningen som skolbibliotekarie på skola 3. Z sökte tjänsten inom projektet, att bygga upp ett skolbibliotek, för att prova på att arbeta som skolbibliotekarie. Projektet har varat i tre terminer och Z upplever det mycket positivt. Skolbibliotekarien ansvarar för allt som rör biblioteket, och nämner t ex förvärv, utbildning i informationssökning och lässtimulering som arbetsuppgifter.

### *Lässtimulans*

Z anser att begreppet lässtimulering är mångsidigt, och främst innebär det att få upp elevernas läslust, som kan vara låg inledningsvis, ”Det är många som inte har någon lust att läsa. Det är jobbigt”. Z anser att man ska bli en van läsare för att bli språkligt kompetent och det kräver att man läser mycket. Det lässtimulerande arbetet på skola 3 har genom projektet inletts främst genom satsning på år F-3 genom gruppbesök på biblioteket. Några grupper på ungefär åtta elever kommer varje vecka för att få bokprat och för att prata om hur biblioteket fungerar och hur man uppför sig där. Z har medvetet inkluderat litteratur på andra språk än svenska på dessa bokprat och visar då även var böcker på olika språk står placerade i biblioteket. Z pratar mycket om att det finns böcker på andra språk, och att barnen blir glada när de hittar böcker på sitt eget modersmål. Tillsammans med barnen tittar Z på titlar som finns översatta till olika språk, t ex någon bok av Astrid Lindgren eller någon Alfons Åberg-bok, och jämför och diskuterar dessa. Eleverna visar enligt Z intresse för varandras olika språk också genom att titta på böckerna och samtala om vilka olika språk de kan. Vid dessa tillfällen ges eleverna också tid att gå runt och titta på böckerna och de får gärna låna hem böcker så att även familjen kan se dem och läsa dem. Z upplever att besöken fungerar bra och att de är uppskattade. Bokpraten är på svenska och Z motiverar det med sina egna språkliga begränsningar. Bokpraten utformas också på samma sätt oavsett eventuella flerspråkiga elever. Metoderna att nå ut till eleverna är enkla men framgångsrika tycker Z.

På skolan arbetar de flesta lärarna med LUS<sup>4</sup>, där skolbibliotekarien är med som stöd för lärarna i litteraturförsörjningen. Z berättar att det gjordes en satsning på år 7 för att fånga upp de som låg lite lägre i sin läsutveckling, där skolbiblioteket köpte in lämplig litteratur som användes en inledande månad på terminen för att koncentrera läsningen.

### *Specialkompetens*

De språk man köper in litteratur på är bland annat albanska, arabiska, danska, franska, tyska, serbokroatiska och persiska. Z försöker medvetet skaffa litteratur på de språk som

<sup>4</sup> LUS: LäsUtvecklingsSchema, ”Ett hjälpmedel för att underlätta en gemensam bedömning av elevens läsutveckling”, [www.lus.nu](http://www.lus.nu), tillgänglig 2006-12-06

används av barnen, och gör därmed en slags målgruppsanalys för att täcka hela språkvidden. Inköpen görs främst genom BTJ, men även genom olika bokhandlare via Internet, och det är även genom dessa kanaler Z håller sig uppdaterad om utgivningen. Ett komplement är modersmåslärarna, som Z upplever kan ge tips. Barnen själva kommer också med förslag ibland, även gällande litteratur på svenska. Z ser det som lässtimulerande att eleverna får vara med att bestämma, och att det kan ge barnen en känsla av stolthet när de senare ser själva boken i biblioteket. ”Det är ju en lässtimulerande åtgärd att de känner att den här boken ville jag läsa, den boken köpte de in till biblioteket” säger Z. Det är inte alltid litteraturen är av bästa kvalité enligt Z men det faktum att barnen känner sig delaktiga kan överväga tycker Z och tillägger att det även kan vara en väg för barnen att börja och att fortsätta läsa. Eleverna måste tas på allvar och Z:s bestämda åsikt är att det inte går att tvinga på barnen de böcker man som vuxen tycker att de ska läsa utan de måste få bestämma själva.

Z berättar att skolan även har möjlighet att komplettera sitt eget bestånd med lån från en kommunal skolbibliotekscentral. Centralen har dock inte så mycket litteratur på andra språk än svenska. Inom de områdena är det tvärtom de olika skolbiblioteken som har välutvecklade bestånd. Eleverna uppmuntras att besöka stadsdelsbiblioteken för att kunna låna mer litteratur på andra språk och Z ser detta som ett sätt att få dem att ta ett steg från skolan och få insikt i att de kan använda folkbiblioteket. Besök med vissa årsklasser på stadsdelsbiblioteket är också planerat men har inte påbörjats ännu.

Z betonar lyhördhet när det kommer till specialkompetens för skolbibliotekarier i flerspråkiga skolor och anser att det är viktigt att lyssna på eleverna. Många av dem pratar inte så god svenska, och ofta pratar de ändå bättre än de läser så det gäller att lyssna av vilken nivå de befinner sig på läsmässigt för att kunna hitta rätt bok till dem. Z påpekar att man även kan bli lurad av svenska elever som kan vara väldigt verbala men som läser dåligt. Dessutom betonar Z vikten av att i grunden vara utbildad bibliotekarie och ha god kunskap om böcker. Sedan skadar det inte att ha någon specialkompetens eller något specialintresse. Z anser att man aldrig blir fullärd utan att det är viktigt att fortsätta vidareutbilda sig för att kunna möta elevernas behov.

Enligt Z uppmärksammar skolan elevernas olika nationaliteter och språktillhörighet, exempelvis med flaggor och montrar i hela skolan. Tesen att alla är lika värda tycker Z speglas hos eleverna då de är väldigt harmoniska och duktiga för att komma från det område skolan ligger i, och enligt Z förekommer heller inga konflikter mellan elever på grund av elevernas olika ursprung. Eleverna känner en stolthet över sina respektive länder och lånar gärna böcker från hyllan med litteratur om barn från andra länder. Barnens bild av skolbiblioteket blir också positiv anser Z, då de redan i F-klass kommer till biblioteket och får se böcker på det egna språket och att det uppmärksammas. Oftast har eleverna någon form av biblioteksvana, kanske bara i form av något tidigare besök, men ingen är helt okunnig, även om långt ifrån alla känner till allt som skolbiblioteket har att erbjuda.

### *Samarbete*

Förutom samarbetet kring LUS har det börjat byggas upp samarbete vid temaundervisning berättar Z, något som sprider sig mellan lärarna och som också är väldigt individuellt från lärarnas sida beroende på vilket behov dessa har. Z upplever att biblioteket har börjat hitta sin plats i skolan vilket bland annat visar sig i att lärare

självmant kommer med böcker som de tycker bör finnas i biblioteket. Skolbiblioteket är en liten enhet på skolan, ungefär som skolsköterskan, säger Z och skolbibliotekarien har varit tvungen att arbeta för att etablera den platsen. Modersmåls lärarna informeras av Z om ny litteratur som berör dem och de tillfrågas vid medieinköp, vilket Z tycker gynnar skolans totala läsfrämjande arbete. ”Jag hugger tag i dem, visar vad jag köpt, frågar efter förslag”. I övrigt finns det i stadsdelen ett skolbiblioteksråd som träffas en gång per månad. Då närvarar chefen och barnbibliotekarien vid stadsdelsbiblioteket och berörda skolbibliotekarien som diskuterar mål och annat. Z utbyter också mycket erfarenheter med skolbibliotekarien på den närmast belägna skolan. Via Internationella biblioteket säger sig Z ha fått bra idéer och tips om litteratur.

### Sammanfattning

Frågorna i vår intervjuguide visade sig fungera väl i de fall de berörde områden som skolbibliotekarien var insatt i och arbetade aktivt med. Då detta inte var fallet formulerade vi om frågor och ändrade den inbördes ordningen för att bättre passa den enskilda situationen. Detta ledde till att frågorna besvarats olika utförligt av de olika informanterna, men vi känner inte att detta är någon nackdel. Tvärtom bidrar skolbibliotekarierna genom skolornas olika förutsättningar och sina olika arbetssituationer med svar som gett oss skilda infallsvinklar på våra frågeställningar. Detta känner vi ger oss en bredare syn på problemet och en insikt i att likartade arbetsuppgifter utförs olika beroende på vilket mål verksamheten har och vilket stöd skolbiblioteken har i skolledningen.

Utav de åtta skolorna som svarat på vår enkät och som visade sig ha en anställd skolbibliotekarie fick vi enbart tag på tre bibliotekarien från tre olika kommuner som var intresserade av att ställa upp på vår intervju. Detta lilla antal kan inte ge en generell bild av hur skolbibliotekarien i Skåne arbetar med och förhåller sig till lässtimulering av flerspråkiga elever. Trots att möjligheten att välja respondenter och få ett medvetet urval till våra intervjuer inte gavs, anser vi att de tre respondenterna ger så varierande svar att vi ändå fått en bred bild av hur skolbibliotekariens arbetssituation kan se ut. Förutsättningar och därigenom möjligheter att påverka sitt arbete skiftar mellan de tre respondenterna och är, tillsammans med deras personliga förhållningssätt och åsikter, avgörande för hur skolbibliotekariearbetet utformas och utförs.

Bokprat är den vanligaste lässtimuleringsmetoden som de tre respondenter använder sig av, dock varierar mängd och tillvägagångssätt. En bibliotekarie har en del bokprat om litteratur på svenska, en bokpratar sällan och den tredje arbetar mycket med bokprat och tar då det är lämpligt och i den mån det finns med litteratur på andra språk och diskuterar detta med eleverna. Uppfattningen om hur bokpraten påverkar eleverna verkar variera och detta till viss grad i samband med mängden bokprat som görs. Ju fler man håller desto större betydelse verkar det ha för elevernas läslust.

Inköpsmässigt är det i huvudsak genom BTJ man införskaffar media. Detta i sig innebär en begränsning då utbudet är snävt. I huvudsak är det litteratur på svenska som köps in, därefter litteratur på skolspråk. Det börjar dock bli lättare att hitta alternativa inköpsvägar och i samarbete med modersmåls lärarna utökar detta bibliotekariernas möjlighet att bredda utbudet. Som stöd i medieförsörjningen har de tre bibliotekarierna, förutom folkbiblioteken, alla någon slags skolbibliotekscentral. Centralernas och



folkbibliotekens utbud uppfyller dock inte alltid önskemålen och medieförsörjningen begränsas.

På skolorna samarbetar skolbibliotekarierna i olika grad med lärarna. Man kan skönja ett visst utanförskap genom den egna yrkesrollen på skolan. Samverkan begränsas, ofta på grund av tid, till inköpsförslag, bokning av bokprat eller temauppstart. Utanför skolan träffar skolbibliotekarierna mer eller mindre regelbundet kollegor i samma kommun för gemensam vidareutbildning men något närmre samarbete verkar inte förekomma.

## Analys och diskussion

I detta kapitel analyserar och diskuterar vi resultaten av vår undersökning. Genomgående vill vi påpeka att de olika förutsättningar som råder på de olika skolorna måste tas med i beräkningen vid läsning och analys, detta för att inte resultaten av vår undersökning skall jämföras rakt av mellan skolorna och därmed ge felaktiga signaler om hur skolorna och skolbiblioteken hanterar situationen med de flerspråkiga eleverna.

### Analys och diskussion - enkätundersökningen

Genom enkätundersökningen ville vi undersöka skolornas generella inställning till flerspråkighet, andelen flerspråkiga elever, hur skolorna definierar flerspråkighet, samt skolornas hantering av flerspråkighet.

Av svaren på första frågan, *Hur många elever av det totala elevunderlaget på skolan är flerspråkiga?*, framgår att av de sjuttio svarande skolorna har ungefär hälften, trettioåtta stycken, mindre än 10 % flerspråkiga elever. Spannet 11-20 % flerspråkiga elever är den näst största gruppen med sju skolor (se diagram 1). Alla skolor som har mer än femtio procent flerspråkiga elever är belägna i större kommuner, så som Malmö, Kristianstad, Helsingborg, Hässleholm och Landskrona.

För att undvika alltför långa och därmed svårtolkade svar på enkätens enda öppna fråga *Hur definierar er skola flerspråkighet hos elever* lade vi inom parentes till att ett kort svar var tillräckligt. Genom detta tvingades skolorna i viss mån att begränsa och koncentrera sina svar, vilket gjort att vi kunnat sortera dem i fyra olika grupper av krav eller förväntningar skolorna har på elevernas språkliga nivå i sin flerspråkighet. Grupperna, som presenterades närmare i föregående kapitel är: ”Talar ett annat språk hemma”, ”Talar två språk vardagligen hemma”, ”Modersmål är ett annat språk än svenska” och ”Talar ett annat språk än svenska och behärskar det”.

Vi ser inget samband mellan skolornas definitioner och respektive kommuns storlek. Skolorna definierar flerspråkighet olika oavsett kommuntillhörighet. Möjligen kan vi se att den tredje gruppen, ”Modersmål är ett annat språk än svenska”, innehåller i huvudsak skolor från större kommuner, med undantag från två skolor i Klippans kommun och en i Vellinge kommun. Inte heller ser vi någon samstämmighet mellan skolorna inom kommunerna. Enligt vår gruppering kan skolor från vissa kommuner finnas representerade i tre eller fyra grupper, så som Eslöv, Helsingborg, Kristianstad, Lund och Malmö, vilket indikerar att det inte finns någon gemensam kommunal syn på vad flerspråkighet innebär.

Om vi graderar grupperna så att grupp 1 är den som ställer lägst krav på elevernas tvåspråkighet, och grupp 4 den som ställer högst krav, framträder några tydligare och mer samstämda kommunala definitioner. T ex håller sig Vellinge kommun inom de högre grupperingarna och Åstorps och Laholms kommuner håller sig inom de lägre grupperna. Denna gruppgradering visar också att inom samma kommun kan skolorna ha mycket olika krav på eleverna; exempelvis Sjöbo med en skola i grupp ett och en i grupp fyra; Staffanstorp med två skolor i grupp två och en i grupp fyra; Kävlinge med en skola i grupp två och en i grupp fyra; Höganäs med en skola i grupp ett, en i grupp tre och två i grupp fyra och Hässleholm med två skolor i grupp ett, en i grupp två och tre i grupp fyra. Detta anser vi vara något som kan styrka antagandet att det i vissa kommuner inte förekommer någon kommunal central definition av flerspråkighet.

Från Bjuv, Lomma, Perstorp, Skurup, Tomelilla och Ängelholm har vi enbart ett svar per kommun vilket gör det omöjligt att dra några som helst generella slutsatser rörande hur skolorna inom dessa kommuner definierar flerspråkighet. Däremot kan vi se att vi placerat tre av kommunerna, Lomma, Perstorp och Tomelilla, i grupp ett, Skurup och Bjuv i grupp två och Ängelholm i grupp fyra. Bortsett från de kommuner där endast en skola har svarat på enkäten är Klippans kommun den enda kommun där samtliga skolans svar har hamnat i samma grupp.

Frågan är vad skolornas definition av flerspråkighet egentligen säger? I resultatredovisningen av enkäten presenterade vi de fyra grupperna med olika nivåer av kunskap/användande av språk. Skillnaden mellan grupperna är inte stora men nyanserna gör ändå att vi tycker oss få en uppfattning om vad, hur och i vilken omfattning skolorna anser att eleverna skall tala mer än ett språk för att definieras som flerspråkiga. Kanske kan vi föreställa sig att en skola som definierar flerspråkighet snävt och inte ser den flerspråkiga stimuleringen som något viktigt, ger begränsade möjligheter och handlingsutrymme för skolbibliotekarien vad beträffar medieinköp och eventuella åtgärder inriktade på de flerspråkiga eleverna. Har skolorna med högre krav ett mer genomtänkt och centralt sätt att se på det hela, där begreppet diskuterats och man gemensamt kommit fram till en definition, eller kräver dessa skolor bara mer av sina elever än vad de skolor som placerat sig i de lägre grupperna gör? Kanske har skolorna med lägre krav en annan, mer öppen, inställning till tvåspråkighet genom att de i större utsträckning erkänner flerspråkighet mer liberalt och inte begränsar den till något eleverna måste inneha vissa kunskaper inom.

Kanske definierar kommuner med många flerspråkiga elever begreppet flerspråkighet snävare, för att därigenom begränsa mängden elever i behov av särskilt stöd och språkstimulans? Kommuner med färre flerspråkiga elever skulle kunna tänkas "ha råd" att vara mer generösa eftersom behovet av åtgärder ändå inte blir betungande. De tretton skolor som i vår undersökning visat sig ha ett mer än femtioprocentigt flerspråkigt elevunderlag finns sammanlagt i fem av Skånes större kommuner. Dessa kommuner är Helsingborg, Hässleholm, Kristianstad, Landskrona och Malmö. Vi fann det därför relevant att studera kommunernas skolplaner för att undersöka om det finns en gemensam syn på flerspråkighet inom kommunerna.

*Handlingsprogram för skola i Helsingborg* nämner inte flerspråkighet. Ansvar för eventuell flerspråkighet läggs på modersmålsundervisningen då Bildningsnämnden skriver i dokumentet *Modersmål* att:

Studier i modersmålet syftar till att eleven ska utveckla förmågan att förstå och göra sig förstådd i olika sammanhang, skapa så bra förutsättningar som möjligt för inläring av svenska, ge vidgade språkkunskaper till framtidens Sverige och bidra till en god identitetsutveckling för eleven. Förutom att stödja elevens utveckling mot aktiv tvåspråkighet, ska eleven också få mer kunskaper om sin kulturella bakgrund.

*Modersmål*

De få timmar språkundervisning som modersmålsundervisningen erbjuder är dock enligt Håkansson (2003) i regel inte tillräckligt för att uppnå en fullgod kompetens i modersmålet och därmed utveckla en aktiv flerspråkighet. Hässleholms kommun skriver i sin skolplan att målet är alla barn ska få möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga och få ett rikt språk. Detta ska uppnås genom att varje skola ska upprätta en plan för språk- och begreppsutveckling. Modersmålsundervisning ska erbjudas från förskolenivå (Skolplan: en plan för utveckling och lärande i Hässleholms kommun). I övrigt nämns inte flerspråkighet i skolplanen. I *Alla skolor ska vara bra skolor*, Kristianstads kommuns skolplan, motiveras betydelsen av modersmålsundervisningen och vad denna ska leda till. Modersmålsundervisningen ska ”öka för att stärka identiteten och språkutvecklingen” (Alla skolor ska vara bra skolor). Landskrona kommun saknar övergripande skolplan, men ger istället motsvarande information i sju lokala styrdokument. I *Handlingsplan för ökad integration och mångfald* tar man upp att relevant tvåspråkighet är meriterande vid anställning av personal, vilket visar på en medvetenhet om vikten av flerspråkig kompetens i barnens skolmiljö. Ladberg (2000, 2003) betonar vikten av att flerspråkiga barn får flerspråkiga förebilder för att få bekräftelse på att den egna kompetensen är något värdefullt och användbart. I Landskronas handlingsplan sägs även att:

Nyckeln till en lyckad integration i det svenska samhället för barn med utländsk bakgrund är att utveckla såväl modersmålet som det svenska språket. Om barnets språk- och begreppsutveckling sker parallellt på modersmålet och på svenska uppnås en positiv växelverkan. I vår handlingsplan för modersmålsträning, modersmålsundervisning och studiehandledning verkar vi för aktiv tvåspråkighet för våra barn och elever.

*Handlingsplan för ökad integration och mångfald*

Detta överensstämmer till stor del med vad Ladberg (2000) och Hyltenstam och Tuomela (1996) anser om vikten av mångsidig utveckling av de språk flerspråkiga barn talar för att kunna tänka, kommunicera med sin omgivning och hämta in kunskap. ”Språkutveckling är nyckelordet för Malmö stads skolpolitik” skrivs det i *Skolplan för Malmö* (2004). Man betonar inte bara svenska utan även modersmålet betydelse för inlärningsprocessen. ”Undervisning i och på modersmålet ska därför vara en bärande del av skolans arbete” (ibid., 2004). Längre fram i planen anges även att skolan ska präglas av ”mångfald och interkulturell samverkan” (ibid., 2004). Man hänvisar i planen till forskning som pekar på språkets betydelse för utveckling av tänkande, lärande och identitet och därför ska allt pedagogiskt arbete ”genomsyras av en språklig medvetenhet” (ibid., 2004). Även läsförmågans betydelse för elevernas möjlighet att tillgodogöra sig skolans undervisning betonas i planen.

Genomgången av dessa fem skolplaner visar att inom kommuner med hög andel flerspråkiga elever varierar den plats flerspråkighet ges i det övergripande synsättet på skolans verksamhet och mål. Man kan spekulera i om detta avspeglar en varierande

medvetenhet om betydelsen av språkstimulering och stöd för individuell språkutveckling för flerspråkiga elever. Vi kan dock genom denna undersökning inte fullt ut finna stöd för ett sådant antagande.

För att kunna svara på skolans inställning till och hantering av flerspråkighet ställde vi frågorna *Vad anser ni om betydelsen av att eleverna språkstimuleras i alla sina språk?* och *I vilken grad anser ni att er skola har möjlighet att tillgodose flerspråkiga elevers behov?* De sextiosex användbara svaren på frågan om betydelsen av språkstimulering av alla språken, uppgav alla något av svarsalternativen ”Mycket hög” eller ”Hög”. Det faktum att ingen av skolorna anser det vara av ”Låg” eller ”Mycket låg” betydelse att stimulera elevernas totala språkstimulans anser vi vara positivt. Skolorna ser en viss betydelse i att eleverna stärks i och utvecklar sina befintliga kunskaper. Inom denna fråga är enigheten inom kommunerna större jämfört med enkätfråga två om definitionen av flerspråkighet. Någon kommun med flera svarande skolor har de flesta svaren inom samma svarsalternativ, men något enstaka svar avviker från det andra.

Bland skolornas svar rörande sina möjligheter att tillgodose de flerspråkiga elevernas behov, har den största gruppen angett att de anser att de till ”Ganska hög grad” har möjlighet att tillgodose behoven, vilket alltså är det näst högsta alternativet. Bland dessa trettio två skolor befinner sig alla skolor från Kävlinge, Staffanstorps och Åstorps, de flesta av Kristianstads skolor, samt tre av de kommuner som bara representeras av ett svar. Synbart är att svaren från Malmö kommun är utspridda över tre olika svarsalternativ, från ”Hög grad” till ”Ganska liten grad”. Även från Hässleholm kommun är svaren fördelade mellan ”Hög grad”, ”Ganska liten grad” och ”Liten grad”. Två skolor är de enda som svarat att man till liten grad har möjlighet att tillgodose behoven.

Skolor från kommuner med låg svarsfrekvens i vår enkätundersökning, d v s med endast ett svar, har i fråga ett hamnat i procentspannet 1-10 % flerspråkigt elevunderlag, och i hög utsträckning placerats i en grupp med lägre krav på elevernas språkkunskaper gällande flerspråkighet på fråga två. Kanske skulle andelen flerspråkiga elever kunna påverka skolornas definition av flerspråkighet då detta faktum kanske diskuterats mer på skolor vars andel är hög, för att de ska kunna arbeta vidare med klara mål för skolans verksamhet? Detta skulle kunna förklara varför skolorna inte i större utsträckning svarat på vår enkät, då ett lågt antal flerspråkiga elever gör det till en mindre viktig fråga. Frågor om något som inom den egna organisationen inte är speciellt aktuellt eller har klara former kan kanske uppfattas som svåra att svara på då den svarande inte själv är införstådd med eller insatt i ämnet och dess terminologi.

Eftersom skolans andel flerspråkiga elever kan vara växlande menar vi att man inte kan anta att skolor som ställer höga krav på elevernas kunskaper om och användande av språken i sin definition av flerspråkighet gör detta då de haft en hög andel flerspråkiga elever och därför medvetet har framarbetat en genomtänkt strategi för att situationen. Däremot är gruppen av skolor som angett lägre krav på eleverna mer homogen i andel flerspråkigt elevunderlag.

Genom att studera vilka skolor vi placerat i den högsta svarsgruppen om flerspråkig definition, och jämföra med deras inställning till flerspråkig stimulans kan vi se att de flesta av skolorna som ställer högst krav på elevernas flerspråkighet även anser att det är

av ”Mycket hög” betydelse att eleverna stimuleras i alla sina språk. Förutom det interna bortfallet på fråga tre, är tre skolorna undantag då de anger att det är av ”Hög” betydelse att stimulera språken.

På frågan om sina möjligheter att stimulera elevernas flerspråkighet har två skolor i Hässleholm svarat att de till liten grad kan uppfylla detta, medan en skola i Höganäs anser sig till hög grad kunna göra det. Gällande skolan i Höganäs är det kanske tänkbart att om skolan inte ser någon större betydelse i att stimulera elevernas flerspråkighet är det inte heller svårt att uppfylla kraven. Den större gruppen skolor som har höga krav på eleverna anger olika möjlighet att möta behoven av stimulans och förutom ett svar på alternativ ”Hög grad” har resterande skolor svarat ”Ganska hög grad” eller ”Ganska liten grad”.

## Analys och diskussion – intervjuerna

Vi kommer här att diskutera våra intervjuresultat och relatera dem till teorin och litteraturen som tidigare redovisats, samt diskutera positiva och negativa aspekter av de överensstämmelser och skillnader som vi tycker oss finna mellan skolors generella syn på flerspråkighet och hur skolbibliotekariernas lässtimulerande arbete kan påverkas av ett flerspråkigt elevunderlag.

I de tre intervjuer vi genomfört med skolbibliotekarier tycker vi oss se tre olika arbetssätt och förhållningssätt till flerspråkighet och flerspråkiga elever. Arbetssätten varierar från Y på skola 2 där flerspråkigheten tilldelats en mycket begränsad plats, via X på skola 1 där flerspråkigheten uppmärksammades om än relativt blygsamt, till Z på skola 3 där elevernas flerspråkighet tillåtits påverka skolbiblioteket och dess verksamhet i hög grad. Skolornas olika förutsättningar måste tas med i beräkningen i diskussion och analys så att inte svaren på vår undersökning jämförs på fel grunder och fel slutsatser dras.

Håkansson (2003) liksom Tuomela (1998) hävdar att enbart modersmålsundervisning inte är tillräckligt för att ett barn ska kunna utveckla ett fullgott språk, ett språk som fungerar även i mer avancerade samtal än rörande det mest vardagliga. Även Ladberg (1996, 2000, 2003) och Forsberg (1996) lägger stor vikt vid barnens behov av alla sina språk, och att dessa fungerar tillfredsställande i de situationer där de behövs. Vi tycker att skolbiblioteket och dess verksamhet och bestånd borde kunna spela en viktig roll i att ge barnen läsoplevelser och ett rikare ordförråd, något som vi ser uttrycker sig på olika sätt på de tre skolorna. Forsberg betonar att det som avgör är ”vilka möjligheter som vi vuxna ger barnet”, och dessa möjligheter anser vi grundar sig i de kunskaper de vuxna besitter. I skolans värld är skolledningens kunskaper och inställning en förutsättning för pedagogernas arbete, och vi antar därför att åtminstone delar av de skillnader som vi upptäckt i skolornas och skolbibliotekariernas inställning till flerspråkighet grundar sig i hur väl insatta respektive skolledning är i ämnet, samt vilka direktiv skolbibliotekarierna fått från skolledningen och hur många av eleverna som är flerspråkiga.

## Lässtimulans

De tre skolbibliotekarierna förefaller lägga markant olika mycket tid och kraft på lässtimulerande arbete med eleverna. Vid jämförelse av de tre skolornas storlek, elevmässigt, framgår att ju mindre skolan är desto mer tid har skolbibliotekarier möjlighet att lägga på bokprat. Vi finner detta vara logiskt, eftersom bokprat kräver förberedelse inte enbart genom lästid utan också för att planera upplägg, för att ta kontakt med lärare samt medieförsörjningsmässigt.

X och Z, som arbetar vid mindre skolor än Y, uppger sig arbeta mycket med bokprat, och de tycker sig också båda notera att det lässtimulerande arbetet ger påtagliga resultat, vilket motiverar dem till fortsatt arbete i samma form. Vi anser att man tydligt kan se att den yttre stimulansen, genom information om och presentation av litteratur som Chambers (1983), Lundqvist (1995), Nilsson (1989) och Thorson (1988) poängterar, entusiasmerar eleverna vilket gör att läscirkeln som Chambers skapat är igång på skola 1 och 3. Genom bokpratet uppstår en valmöjlighet för eleverna som först då vet vad de har att välja mellan. Y uppger sig däremot inte bokprata i någon större utsträckning, utan endast på begäran från lärare. Y förefaller inte vara tillfredsställd med resultatet av de bokprat som genomförts och ger inte heller uttryck för något större intresse för utökat bokpratande; detta trots tankar att ökat läsande skulle kunna förbättra barnens språkliga kompetens. Chambers läscirkel kan även vara igång på skola 2 men för att inspirera eleverna ytterligare bör man här utveckla metoderna för att hitta något som både skolbibliotekarie och elever upplever fungerar. Att utforma bokprat på rätt sätt kräver god kännedom om elevunderlaget vilket kan vara svårt för Y som arbetar med ett betydligt större elevantal än vad X och Z gör. Limberg (2003) anser att en av skolbibliotekets viktigaste uppgifter är att främja intressen och se till att de hålls igång och utvecklas, vilket kan göras genom skolbibliotekariens litteraturintresse och läsupplevelser. Vi tycker oss se att detta intresse finns på samtliga tre skolor men att ett större elevantal minskar möjligheterna att arbeta lässtimulerande.

X nämner de spontana oplanerade bokpratet som uppstår i biblioteket vid lån eller återlämning av media som givande. Z berättar om de diskussioner och samtal som genomförs med de små elevgrupper som kommer till bokpratet, och hur glädjefylld upptäckten av böckerna på andra språk än svenska kan vara. Dessa svar befäster vad Chambers (1983), Lundqvist (1995) och Nilsson (1997) skriver om vikten av att eleverna får reflektera och diskutera det de läst och därmed få en helhet i sitt läsande. De spontana boksamtalen vid boklån och återlämningstillfällen i biblioteket visar sig vara vanliga och bra forum för eleverna att komma till tals personligen och kanske ge uttryck för önskemål eller åsikter. Z:s svar anknyter också till vad Nordin-Siebolds (1994) skrivit om vikten av litteratur på flerspråkiga barns modersmål, att den stimulans till läsning och fortsatt läsning som bokpratet kan ge är något som de flerspråkiga eleverna behöver få möjlighet till även på de andra språk än svenska som de talar. Detta skulle stärka och utveckla dessa språk hos barnen och därigenom ge dem bättre möjligheter att utveckla även sin svenska.

Dessvärre förekommer inte mer planerade boksamtal på någon av de tre skolorna, något Chambers (2003), Lundqvist (1995), Nilsson (1997) och Thorson (1988) poängterar vikten av då det är där läsningen leder vidare till att eleverna utvecklas som individer. Deras tankesätt, språk, tal och även fortsatt läsning gör att de hittar sig själva och sin plats i samhället.

## Specialkompetens

Vi ser en överensstämmelse mellan skolbibliotekarie Z:s arbete på skola 3 och vad Ladberg (2000) uttrycker om flerspråkiga barns behov av bemötande generellt, med ett tydligt synliggörande av andra ursprung och språk än svenskan, och en generell inställning att flerspråkigheten är något positivt och berikande för hela skolan. Vi ser också paralleller till hur Nordin-Siebolds (1994) anser att biblioteksarbete med flerspråkiga elever bör utformas, med bokprat inkluderande böcker på flera språk och tydlig exponering av böcker på olika språk i biblioteket, samt till vad Fredriksson och Taube (2003) skriver om bemötande. Tydliggörandet av den rådande flerspråkigheten, och därmed mångkulturen, gynnar elevernas möjligheter att hitta litteratur skriven utifrån deras egen kultur som i sin tur gör det lättare för dem att förstå texten, något Agosto (2001) förespråkar. Även Dressmans (1997) teori att läsaren behöver kunna identifiera sig med personer i litteraturen uppfylls då inköpen görs med detta i åtanke. Detta tydliggörande av flerspråkighet och mångkultur borde vara självklart för skolbibliotekarien, som genom sin skolövergripande roll kan möjliggöra detta behov. Detta står i viss kontrast till hur skolbibliotekarie X arbetar. Nordin-Siebolds (1994) betonar starkt hur man i arbetet med flerspråkiga barn inte bör nedvärdera deras olika språk genom att endast låta dem låna böcker på dessa språk om de samtidigt lånar böcker på svenska, något som är just vad X på skola 1 uppger sig göra. Till skillnad från X ger Z tydligt uttryck för att man inte som vuxen ska tvinga barnen till att läsa vissa böcker utan låta dem välja själva. Fredriksson och Taube (2003) skriver också hur man inte bör försöka ersätta barnens ursprungsspråk, vilket förefaller vara vad X och skola 1 eftersträvar, förmodligen i all välmening. Vad detta beror på känner vi att vi inte kan analysera med utgångspunkt i det material vi förfogar över, men kanske är det ändå befogat att ifrågasätta hur väl inlästa pedagogerna på skola 1 är på aktuell forskning rörande flerspråkiga barn och bemötandet av dem. X förefaller dock ha ett genuint intresse för barnen och ger uttryck för en stor välvilja vilket vi ser som mycket positivt.

Ingen av de tre skolbibliotekarierna upplever att någon form av kulturkrock, så som Wellros (1993) beskriver kan uppstå i mötet mellan den svenska skolan och elever från andra kulturer, skulle ha uppstått i skolbiblioteket. Varken X eller Y ger heller uttryck för någon specifik känsla av att sakna värdefull kunskap rörande flerspråkiga elever och deras behov eller att de upplever att någon sådan kunskap ens behövs, medan Z betonar nödvändigheten av lyhördhet inför eleverna, i synnerhet i de fall eleverna inte talar så god svenska. Z påpekar också att man aldrig blir fullärd utan måste fortsätta utvecklas efter de behov som uppstår i arbetet.

Skola 2, med ungefär 50 % flerspråkiga elever, där skolbibliotekarie Y arbetar, framstår för oss som den av de tre skolorna där flerspråkighet hos eleverna uppmärksammas minst. En möjlig anledning till den lilla inverkan elevernas flerspråkighet har på Y:s arbete skulle kunna vara den stora mängden elever, vars skolbiblioteksbehov skall tillgodoses av en ensam bibliotekarie. Kanske gör tidsbrist att annat än det mest nödvändiga dagliga arbetet med att upprätthålla verksamheten inte hinns med? I nuläget framstår dock skolbiblioteket på skola 2 som ett exempel på hur det svenska tar över i elevernas miljö och hur barnen ser att deras andra språk och deras ursprung inte synliggörs, uppmärksammas eller anses värdefullt, såsom bland annat Ladberg (2000, 2003) och Axelsson (2006) menar är viktigt för barnens identitet och språkutveckling. Strandberg (1996) skriver att ett sådant förhållningssätt kan grunda sig i den goda ursprungstanken att man önskar behandla alla elever neutralt och lika, och kanske är



detta fallet på skola 2, men Strandberg påpekar också att detta tyvärr ofta får till effekt att de flerspråkiga eleverna inte blir sedda som en tillgång utan att eleverna får intrycket att deras kunskaper och erfarenheter inte är värda någonting. Enligt Ladberg (1996, 2000, 2003) och även Axelsson (2006) uppfattar barnen snabbt de gällande reglerna och anpassar sig lika snabbt, på bekostnad av sitt modersmål, sin familjs kultur och delar av sin egen personlighet och identitet. Hyltenstam och Tuomela (1996), liksom Ladberg (2000, 2003), pekar också på hur svårigheterna att tillgodogöra sig information ökar för den som snabbt överger sitt förstaspråk för att istället enbart läsa på ett nytt språk. Y:s upplevelser av bristande ordförråd och sämre skriftspråk än talspråk hos eleverna skulle kunna tyda på alltför snabb övergång till svenska, vilket i sin tur skulle kunna bero på flerspråkighetens osynlighet på skolan och låga representation i beståndet på skolbiblioteket. Tuomela (1998) och även Håkansson (2003) betonar vikten av läsinläring på det språk som barnen behärskar bäst, vilket knappast torde vara möjligt med ett enspråkigt svenskt bokbestånd. Medan skolbibliotekarie Z på skola 3 berättar om hur en och samma boktitel köps in på flera språk och hur dessa inkluderas i bokprat och barnen intresserar sig för varandras språk, säger istället Y att barnen vill läsa de svenska böckerna som de svenska barnen läser. Utan ett befintligt flerspråkigt bestånd och en uttalat positiv inställning till inköpsförslag från barnen har vi svårt att tänka oss att barnen skulle efterfråga litteratur på andra språk än svenska. Vi tycker oss ana en viss passivitet hos Y i förhållande till efterfrågan på böcker på andra språk än svenska och undrar hur situationen skulle vara om barnen tydligare gavs möjligheten att vara flerspråkiga även i skolan.

Elevunderlagets storlek på skola 2, över 700 elever, ger här tecken på att även påverka skolbibliotekariens möjlighet att effektivt kunna arbeta mot skolans mål genom att använda sina specialkunskaper. Den kompetens som skolbibliotekarierna besitter kan inte användas fullt ut, då administrativt arbete och visst cirkulationsarbete tidsmässigt tar över de egentliga uppgifterna för skolbibliotekarien; att här genom sin litteraturkännedom ge råd och rekommendationer så att hela skolpersonalen ser möjlighet till förändringar och alternativa eller nya undervisningsmetoder. Som tydliga exempel kan vi se Z med sitt betydligt mindre elevunderlag som arbetar nära elever och personal, och Y som med avsevärt större elevunderlag inte har dessa möjligheter att arbeta lässtimulerande.

Att bygga upp en egen kompetens gällande litteratur på andra språk är svårt i situationer med ett språkligt spritt elevunderlag. En viss insikt i och kunskap om större språkgruppers litteratur kan dock med tiden växa fram. Här har skolbiblioteken och bibliotekarien möjlighet att använda sig av den kompetens som finns på Internationella biblioteket. Z uppger att hon regelbundet besöker Internationella bibliotekets hemsida för tips och idéer, men liksom de andra skolbibliotekarierna använder sig ingen av dem av möjligheten att låna depositioner av litteratur från Internationella biblioteket för att tillgodose elevernas behov.

### Samarbete

Alla tre skolbibliotekarierna uppger sig samarbeta med modersmåls lärarna, om än i varierande grad. X och Y förefaller göra detta i mindre utsträckning, begränsat till litteraturtips, medan Z säger sig ha ett något mer etablerat samarbete. I egenskap av representanter för de olika språken kan modersmåls lärarna vara viktiga personer för de flerspråkiga barnen, och fungera som förebilder i vad det innebär att vara flerspråkig,

såsom Ladberg (2000, 2003) skriver. Vi anser därför att det är viktigt att integrera modersmålslärarna även i skolbibliotekariens arbete för att kunna stödja de flerspråkiga elevernas språkutveckling på ett så mångsidigt sätt som möjligt. Detta överensstämmer även med vad Sjöqvist och Lindberg (1996) anser om att alla pedagoger på skolan är ansvariga för barnens språkliga utveckling.

Ett visst samarbete förekommer mellan skolbiblioteken och andra skolbibliotek i samma kommun, samt de lokala folkbiblioteken genom olika konstellationer. I de tre kommunerna finns även möjlighet att få råd och stöd från någon slags skolbibliotekscentral. Både Y och Z lyfter fram vikten av att träffa andra i samma situation för att diskutera arbetssituationen och byta erfarenheter. Länsbiblioteket skall bistå skolbiblioteken med kompletterande medieförsörjning men det är inget som våra informanter uppger sig utnyttja.

Glappet mellan bibliotekarier och lärare, som Dressman (1997) synliggör, är tydligt på de tre skolorna. Skolbiblioteket och bibliotekarien är tyvärr en utomstående faktor istället för att vara nära sammanlänkat med all undervisning. Den sammanlagda kompetensen hos skolbibliotekarierna som Montiel-Overall (2005) framför, utnyttjas inte alls eller i skola 3:s fall inte till fullo. Som tidigare nämnts används inte alltid skolbibliotekariernas kompetens, utan mycket av arbetstiden används åt administrativa och löpande uppgifter. Därmed går hela skolan miste om den kompetens och generella insikt i skolans samlade verksamhet som skolbibliotekarien får om biblioteket integreras fullt ut i organisationen. Skolorna tar inte chansen att utnyttja den övergripande förståelsen för och erfarenheterna av andras arbete i organisationen och förlorar därmed en totalt sett bättre undervisning för eleverna, vilket är det hela organisationen bör och skall sträva efter.

## Slutsatser

Vår studies syfte var att undersöka om skolbibliotekariens arbete med lässtimulering påverkas av den språkliga sammansättningen hos elevunderlaget, och hur denna påverkan i så fall yttrar sig. Undersökningen genomfördes med hjälp av en enkät rikad till Skånes skolor med år F-6 och tre intervjuer med yrkesverksamma skolbibliotekarier.

Enkäten vi använde oss av skulle ge en generell bild av skolornas syn på flerspråkighet och svara på följande frågor:

- Hur många elever av det totala elevunderlaget på skolan är flerspråkiga?
- Hur definierar skolan flerspråkighet?
- Hur är skolans inställning till och hantering av flerspråkighet?

En viss insyn i skolornas generella syn på flerspråkighet får vi av enkätsvaren, men vi måste dra slutsatsen att resultatet, på grund av den låga svarsfrekvensen, inte kan anses generellt för en grundskola i Skåne län. Slutsatserna kan indikera på vissa riktningar men kan inte användas för generella konstateranden. De slutsatser vi dragit utifrån intervjuerna måste sättas i relation till de förutsättningar som råder på de olika skolorna för att inte bli missvisande. Slutsatserna från de tre intervjuerna kan naturligtvis inte heller anses ge en representativ bild av hur skolbibliotekarier påverkas av ett flerspråkigt elevunderlag.

Svaren på enkäten visar på en stor skillnad i mängden flerspråkiga elever på skolorna i Skåne län, med en viss tendens att skolor i större kommuner har högre andel flerspråkiga elever i sina klasser. I stort skiljer sig inte skolornas definitioner av flerspråkighet särskilt mycket ifrån varandra, men vi tycker oss ändå kunna identifiera fyra olika nivåer på definitionerna som kan indikera skolornas kunskap om och insikt i flerspråkighet. Synen på vikten av total språklig stimulans är relativt enhetlig. Skolorna svarar att det är av hög och mycket hög vikt att eleverna motiveras inom detta. Möjligheterna att tillgodose detta behov anser sig skolorna dock ha olika potential för, även om majoriteten av skolorna bedömer att de till ganska hög eller liten grad kan tillfredställa denna nödvändighet.

Utifrån de tre huvudaspekter som vi trodde direkt inverkar på skolbibliotekariens arbete, lässtimulans, specialkompetens inom medieförsörjning och bemötande, samt samarbete, formulerade vi följande forskningsfrågor.

- Hur arbetar skolbibliotekarien med lässtimulering i flerspråkiga grupper?
- Vilken specialkompetens behöver skolbibliotekarien för att arbeta i flerspråkiga klasser/grupper, och hur kommer den till uttryck i mötet med elever och medarbetare?

- Med vem samarbetar skolbibliotekarien för att nå ut med lässtimulering till alla flerspråkiga elever?

Vår intervjuundersökning visar att skolbibliotekariers lässtimulerande arbete i flerspråkiga elevgrupper inte skiljer sig nämnvärt åt från arbete i enspråkigt svenska elevgrupper vad beträffar upplägg och metod. Däremot visar en skolbibliotekarie att litteratururvalet kan målgruppsanpassas med avseende på elevgruppens språkliga sammansättning. Att litteratur på andra språk än svenska presenteras och synliggörs för eleverna och hur detta görs är också något som skiljer sig från arbete mot enspråkigt svenska elevgrupper.

Alla de tre skolbibliotekarier vi intervjuat betonar vikten av god litteraturkännedom för att arbeta lässtimulerande, men ingen av dem ger uttryck för att litteraturkännedomen på något sätt behöver vinklas särskilt mot litteratur på andra språk. Däremot anser de att andra inköpsvägar än de som används för inköp av svenskspråkig litteratur behövs för att finna den övriga litteraturen. Dessa inköpsvägar uppger de vara krångliga att hitta, vilket upplevs som ett hinder i medieplaneringen. Vad beträffar bemötande av eleverna betonas lyhördhet gentemot alla elever. En av bibliotekarierna lyfter fram och synliggör på olika sätt elevernas skilda språktillhörighet, något som upplevs som positivt och intresseväckande av eleverna. Utöver detta anser inte skolbibliotekarierna att någon särskild kunskap om kultur eller språk är nödvändig för arbetet med flerspråkiga elevgrupper.

Två av skolbibliotekarierna uppger sig samarbeta med modersmåls lärarna vid inköp av litteratur, något som kan främja det lässtimulerande arbetet genom bättre tillgång till aktuell och relevant litteratur även på andra språk än svenska. Något mer utvecklat samarbete mellan skolbibliotekarierna och modersmåls lärarna förekommer dock inte på någon av skolorna. Inom kommunerna förekommer ett visst samarbete skolbibliotekarier emellan gällande litteraturtips, men vad vi förstått innefattar inte detta samarbete något utbyte av metoderfarenheter. Framgångsrika metoder, liksom misslyckanden, förblir därmed okända för övriga skolbibliotekarier. Detta leder till att man inte drar lärdom av varandras erfarenheter, vilket i sig kan ses som ett slöseri med resurser.

Genom vår undersökning tycker vi oss se att det flerspråkiga elevunderlaget i sig inte påverkar bibliotekariens arbete med lässtimulering. I första hand är det skolans generella inställning till flerspråkighet och vilken vikt man lägger på flerspråkigheten som styr skolbibliotekariens möjligheter till lässtimulerande arbete. För att anpassa sitt arbetssätt till en mindre homogen språkgrupp krävs att skolan tillhandahåller personal, samarbetstid och ekonomiska möjligheter. Rektorn har här en viktig roll att fylla.

Något vi tyckt oss se under vår studie är att även om medvetenhet kan finnas hos pedagoger och bibliotekarier om läsningens betydelse liksom insikt i flerspråkiga barns behov av sitt modersmål, tycks få ha dragit några paralleller häremellan. Den djupare kunskapen om flerspråkiga barns behov tycks generellt vara låg, även hos de skolbibliotekarier vi intervjuar. Läsning på modersmålet tillskrivs liten eller ingen betydelse, alternativt nämns inte alls, och lässtimulans syftande till läsning av böcker på andra språk än svenska förefaller endast förekomma i liten utsträckning. Vi tycker oss utläsa att den stimulans till läsning och fortsatt läsning som bokprat kan ge är något som

de flerspråkiga eleverna behöver få möjlighet till även på de andra språk än svenska som barnen talar. Forskningen visar att för att stärka och utveckla sitt modersmål tillräckligt behöver de flerspråkiga barnen mer och bredare stimulans även i sitt/sina modersmål än den stimulans modersmålsundervisningen kan ge. Därigenom får de även bättre möjligheter att utveckla sin svenska, vilket i sin tur leder till bättre möjligheter att förstå och tillgodogöra sig kunskap och bli en informationskompetent person i dagens samhälle. Här anser vi att skolbiblioteket, dess bestånd och verksamhet samt skolbibliotekarien och dennas medieplanering, lässtimulerande arbete och kunskap om bemötande av de flerspråkiga eleverna och dennes samarbete med skolans lärare och modersmållärare kommer in i bilden. Även om vi inte under våra tre intervjuer har kunnat få entydigt bekräftat att flerspråkiga elever i elevgruppen påverkar skolbibliotekariens lässtimulerande arbete, anser vi oss kunna utläsa av litteraturen att detta faktum faktiskt borde påverka på djupet. Det lässtimulerande arbetet borde, för att vara heltäckande och inverka maximalt positivt på elevernas språkutveckling, inkludera litteratur även på andra språk än svenska. För att tjäna sitt syfte och tilltala de flerspråkiga eleverna ska denna litteratur presenteras med en öppen och tillåtande attityd till flerspråkighet och mångkultur. Detta förefaller oss vara en relativt stor förändring mot stora delar av skolbiblioteksarbetet i nuläget. Skolbibliotekarier arbetar förvisso ofta engagerat med lässtimulans, men i stort sett helt inriktat på enspråkigt svenska elever. För att förändra skolbibliotekariernas lässtimulerande arbete i riktning mot att till fullo inbegripa även de flerspråkiga eleverna och deras läsutveckling på andra språk än svenska krävs antagligen kompetensutveckling innefattande generell utbildning i ämnet flerspråkighet och ett ändrat förhållningssätt gentemot flerspråkiga barns läsning, såväl av böcker på svenska som av böcker på andra språk.

## Litteraturförteckning

Agosto, Denise. E. (2001). The Cultured Word: Cultural background, bilingualism and the school library. I *School Libraries Worldwide*, 2001:1, vol. 7 s. 46-57.

*Alla skolor ska vara bra skolor: skolplan för Kristianstads kommun 2004 – 2006.*  
[www.buf.kristianstad.se/skolplan/skolplan04.pdf](http://www.buf.kristianstad.se/skolplan/skolplan04.pdf) Tillgänglig: 2007-02-03.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.

Alleklev, Birgitta (2003). *Listiga räven smyger vidare*. Stockholm: En bok för alla.

Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Axelsson, Monica (2006) Språk och litteracitet i Stockholms flerspråkiga förskolor. I Axelsson, Monica & Bunar, Nahid (red). *Skola, språk och storstad: en antologi om språkutveckling och skolans villkor i det mångkulturella urbana rummet*. Stockholm: Pocky.

*Bibliotekslag* SFS 1996:1596, 2004:1261

Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Chambers, Aidan (1983). *Introducing books to children*. London: Heinemann Educational Books.

Chambers, Aidan (1987). *Om böcker*. Stockholm: Norstedt.

Chambers, Aidan (1995). *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Stockholm: Norstedt.

Chambers, Aidan (2003). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedts förlag.

Donham van Deusen, Jean (1996). The school library media specialist as a member of the teaching team: "insider" and "outsider". I *Journal of Curriculum and Supervision* vol. 11, no. 3, s. 249-258.

Dressman, Mark (1997). *Literacy in the Library – Negotiating the Spaces Between Order and Desire*. Westport: Bergin & Garvey.

Ejlertsson, Göran (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Elkin, Judith & Lonsdale, Ray (1997). *The Child*. I Elkin, J. & Lonsdale, R. *Focus on the child: Libraries, literacy and learning*. London: Library Association Publishing.

Forsberg, Meri Helena (1996). Förord. I Ladberg, G.. *Barnen och språken: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2003). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

*Grundskoleförordningen 1994:1194*.

*Handlingsplan för ökad integration och mångfald (2002)*  
[mila.landskrona.se/styrdokument/integration.pdf](http://mila.landskrona.se/styrdokument/integration.pdf) Tillgänglig: 2007-02-03

*Handlingsprogram för skola i Helsingborg*.  
[www.helsingborg.se/upload/Politik%20och%20forvaltning/Forvaltningar/BiN/Dokument/Handlingprskola.pdf](http://www.helsingborg.se/upload/Politik%20och%20forvaltning/Forvaltningar/BiN/Dokument/Handlingprskola.pdf) Tillgänglig: 2007-02-03.

Hyltenstam, Kenneth (2006). Forskarna är ju ense! I *Dagens Nyheter* 2006-04-22.  
 Tillgänglig [www.dn.se](http://www.dn.se) 2006-12-06.

Hyltenstam, Kenneth & Tuomela, Veli (1996). Hemspråksundervisningen. I Hyltenstam, Kenneth (red). *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

Internationella biblioteket. [www.internationellabiblioteket.se](http://www.internationellabiblioteket.se) Tillgänglig: 2006-10-31.

Kühne, Birgitte (1993). *Biblioteket - skolans hjärna?: skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet i grundskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber AB.

Ladberg, Gunilla (1996). *Barnen och språken: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj och förskola*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets: att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Lund: Studentlitteratur.

Ledin, Maria (2005). *Barnbibliotekariers kompetens och kärnkunskaper på området litteraturförmedling och läsfrämjande arbete*. Borås: Högskolan i Borås, (Magisteruppsats i biblioteks- och informationsvetenskap vid Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, 2005:82)

Limberg, Louise (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.

Loertscher, David V. (2000). *Taxonomies of the school library media program*. San Jose: Hi Willow Research and Publishing.

Lonsdale, Ray (1997). Collection Development. I Elkin, J. & Lonsdale, R. *Focus on the child: Libraries, literacy and learning*. London: Library Association Publishing

Lundqvist, Ulla (1995). *Läsa, tolka, förstå: Litteraturpedagogiska modeller*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Länsbibliotek Skåne. [www.skane.se/lansbibliotek](http://www.skane.se/lansbibliotek) Tillgänglig: 2006-10-31

*Modersmål*

[www.helsingborg.se/upload/Fsk%20skola%20vuxutb/Grundskola/manual\\_modersmal.pdf](http://www.helsingborg.se/upload/Fsk%20skola%20vuxutb/Grundskola/manual_modersmal.pdf) Tillgänglig: 2007-02-03.

Montiel-Overall, Patricia (2005). *Toward a theory of collaboration for teachers and librarians*. I *School Library Media Research* 2005:8.

*Nationalencyklopedin*. [www.ne.se](http://www.ne.se) Tillgänglig 2006-09-14.

Nilsson, Jan (1989). *Skönlitteratur på schemat*. Stockholm: Litteraturfrämjandet.

Nilsson, Jan & Nilsson, Ulf (1990). *Fånga läslusten!: en samling artiklar*. Ronneby: Nilsson & Nilsson.

Nilsson, Jan (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Monica (1998). *Skolbiblioteket- skolans informationscentrum: en praktisk handledning för skolbibliotekarier, lärare och skolledare*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Uno (1994). Bokprat. I *Barnspåret: idébok för bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst.

Niskakari, Elisabeth (2005). Möllevångsskolan: i mångfaldens tecken. I *Skolbibliotek Syd medlemsblad* 2005:4. Lund: Skolbibliotek Syd.

Nordin Siebolds, Ulla-Britt (1994). Barn med andra modersmål än svenska. I *Barnspåret: idébok för bibliotek*. Lund: Bibliotekstjänst.

Nylén, Ulrica (2005). *Att presentera kvalitativa data: framställningsstrategier för empiriredovisning*. Liber Ekonomi: Malmö.

Nyström, Karna (2005). *I På tal om böcker – om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag.

Sjöqvist, Lena & Lindberg, Inger (1996). Svenska som andraspråk – varför det?: Om behovet av en kvalificerad andraspråksundervisning i en mångkulturell skola. I



Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

*Skolplan: en plan för utveckling och lärande i Hässleholms kommun.*  
[www.hessleholm.se/hassleholm/skolplan/](http://www.hessleholm.se/hassleholm/skolplan/) Tillgänglig: 2007-02-03.

*Skolplan för Malmö stad* (2004).  
[www.malmo.se/download/18.33aee30d103b8f1591680006244/skolplan+för+malmö+2004.pdf](http://www.malmo.se/download/18.33aee30d103b8f1591680006244/skolplan+för+malmö+2004.pdf) Tillgänglig 2007-02-03.

Strandberg, Max (1996). Mångfalden en guldgruva. I Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Svanbrink, Lina & Andersson, Jessica (2006). Studiebesök: det mångkulturella skolbiblioteket. I *Skolbibliotek Syd medlemsblad* 2006:1. Lund: Skolbibliotek Syd.

Svensson, Ann-Katrin (1998) *Barnet, språket och miljön: Från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Thorson, Staffan (1988) Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I Läromedelsöversynen. *Skolböcker: rapport från Läromedelsöversynen: 3 Den (o)möjliga läroboken*. Stockholm: Allmänna förlag. (Ds 1988:24)

*Tid för lärande: rapport från Helvetesgapet, ett skolprojekt i Språkrum* (2003). Stockholm: Statens skolverk. (Myndigheten för skolutveckling, rapport 1)

Tuomela, Veli (1998). Tvåspråkig – varför det?. I SAB:s kommitté för mångkulturell biblioteksverksamhet. *Biblioteket mitt i världen*. Lund: Bibliotekstjänst.

*Unescos folkbiblioteks- och skolbiblioteksmanifest* (2006) Stockholm: Svenska Unescorådet. (Svenska Unescorådets skriftserie 2006:1)

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vaagan, Robert & Enger, Gry. (2004). Developing the multicultural school: Vahl Primary School, Oslo. I *New Library World*, Vol. 105, Nr. 1204/1205, s. 337-344.

Wellros, Seija (1993). *Kulturmöten till vardags: Om kommunikation över kulturgränser*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Wikström, Cecilia (2006). Skapa svensk litteraturkanon. I *Sydsvenska Dagbladet* 2006-07-22. Tillgänglig [www.sydsvenskan.se](http://www.sydsvenskan.se) 2006-12-06.

Wikström, Inger (1996). Samhällsorienterade ämnen är språk och kultur. I Hultinger, Eva-Stina & Wallentin, Christer (red). *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wingård, Barbro & Wingård, Bo (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelund.

Witt-Brattström, Ebba (2006). Vem äger svenskan? I *Dagens Nyheter* 2006-04-19. Tillgänglig [www.dn.se](http://www.dn.se) 2006-12-06.

Ögland, Malin (2002). *Skolans bibliotek: Om att utveckla samarbetet mellan skolbibliotek och arbetslag*. Stockholm: Statens kulturråd.

## Bilaga 1 - Enkätbrev

Vänligen vidarebefordra detta till ansvariga på er kommuns F-6 skolor.

Till alla ansvariga på F-6 skolor i Skåne

Hej,

Vi arbetar med vår magisteruppsats i Biblioteks- och Informationsvetenskap om lässtimulans i flerspråkiga klasser (åk F-6). Som en del i vårt uppsatsarbete vill vi kartlägga skolornas generella inställning till flerspråkighet. Med flerspråkighet menar vi att en individ talar fler än ett språk.

Vi ber er därför besvara nedanstående fyra korta frågor. Detta görs enklast genom att trycka på besvara/reply-knappen i ert mailprogram och skriva in svaren under respektive fråga samt klicka på skicka/send. Vi behöver ditt svar senast 2006-10-20.

Tack för er medverkan i vår undersökning!

Mvh

Ulrika Björkman, [ulrika.bjorkman.XXX@student.lu.se](mailto:ulrika.bjorkman.XXX@student.lu.se) 07XX-XXXXXX

Magdalena Harrtoft, [magdalena.harrtoft.XXX@student.lu.se](mailto:magdalena.harrtoft.XXX@student.lu.se) 07XX – XXXXXX

1. Hur många elever av det totala elevunderlaget på er skola är flerspråkiga?

Totalt antal elever:

Antal flerspråkiga elever:

2. Hur definierar er skola flerspråkighet hos elever? (Kort svar räcker)

3. Vad anser ni om betydelsen av att eleverna språkstimuleras i alla sina språk?

Mycket hög

Hög

Låg

Mycket låg

4. I vilken grad anser ni att er skola har möjlighet att tillgodose flerspråkiga elevers behov?

Hög grad

Ganska hög grad

Ganska liten grad

Liten grad

## Bilaga 2 – Enkätpåminnelse 1

Hej,

vi skickade i början på förra veckan ut en enkät angående flerspråkiga elever som vi bad er vidarebefordra till alla F-6 skolor i er kommun. Då vi ännu inte fått något svar från er kommun vill vi bara försäkra oss om att vårt mail nått rätt person i kommunen och att våra 4 frågor är skickade till berörda rektorer.

Vi bifogar nedan enkätbrevet igen och hoppas att höra av er kommun före den 20 oktober.

Med vänlig hälsning

Ulrika Björkman & Magdalena Harrtoft

---

Vänligen vidarebefordra detta till ansvariga på er kommuns F-6 skolor

---

## Bilaga 3 – Enkätpåminnelse 2

Hej,

Den 2 oktober skickade vi ut en enkät angående flerspråkiga elever som vi bad er vidarebefordra till alla F-6 skolor i er kommun.

Vi vill tacka för att ni vidarebefordrade den och för de svar vi fått. För att få ett mer heltäckande och rättvisande resultat skulle vi behöva svar från fler skolor i er kommun.

Vi ber er därför vidarebefordra detta mail till ansvariga rektorer för F-6 skolor i er kommun.

Vi tackar de som redan svarat på enkäten och ber dem vänligen bortse från denna påminnelse.

Med vänlig hälsning

Ulrika Björkman & Magdalena Harroft

## Bilaga 4 – Förfrågan om skolbibliotekarie

Hej,

vi tackar för ert svar på vår enkät om flerspråkiga elever och ber att få ställa en följdfråga.

Finns det en skolbibliotekarie på er skola och skulle vi i så fall kunna få kontaktuppgifter till denne?

Med vänlig hälsning

Ulrika Björkman & Magdalena Harrtoft

## Bilaga 5 – Förfrågan om intervju

Hej,

Vi heter Ulrika Björkman och Magdalena Harroft och läser Biblioteks- och Informationsvetenskap i Lund. Under hösten skriver vi vår magisteruppsats om hur skolbibliotekariers arbete med lässtimulans påverkas av flerspråkiga elever.

I ett första led har vi gjort en enkät som skickats till alla Skånes F-6 skolor. Från de svar vi fått har vi valt ut de skolor som svarat att de har minst 50 % flerspråkiga elever och följt upp med en fråga till rektorerna om det finns bibliotekarie och bibliotek på skolan.

Vi har fått svar från din rektor, XXX XXXXXXXX, som gett oss dina kontaktuppgifter.

Skulle du vilja/kunna ställa upp på en ca 1h intervju angående hur ditt lässtimulerande arbete påverkas av flerspråkiga elever? Dina svar kommer att redovisas anonymt i vår uppsats.

Vi undrar också vilken sorts tjänst du har, skolbibliotekarie eller folkbibliotekarie och vilken tjänstgöringsgrad?

Vi tackar på förhand för dina svar

Med vänlig hälsning  
Ulrika Björkman & Magdalena Harroft

[ulrika.bjorkman.XXX@student.lu.se](mailto:ulrika.bjorkman.XXX@student.lu.se) 07XX-XXXXXX  
[magdalena.harroft.XXX@student.lu.se](mailto:magdalena.harroft.XXX@student.lu.se) 07XX – XXXXXX

## Bilaga 6 – Intervjuguide

Intervjun är indelad i en inledande del samt fyra delar som följer vår undersöknings frågeställningar. Ta den tid på dig som du behöver för att svara på frågorna. Det gör inget om det blir tyst emellanåt. Om du skulle vilja spara en fråga till senare går detta bra, säg bara till.

### **Information om informanten**

Vad har du för utbildning?

Vilken yrkesbakgrund har du?

Hur länge har du arbetat som skolbibliotekarie?

Är ni flera anställda som arbetar i skolbiblioteket?

Hur länge har du arbetat på den arbetsplats du är nu?

Vilka ansvarsområden har du i din tjänst?

Vilka arbetsuppgifter har du?

### **Hur arbetar skolbibliotekarien med lässtimulering**

Vad innebär lässtimulering för dig?

Arbetar du med lässtimulering med skolans elever?

Hur skulle du beskriva ditt lässtimulerande arbete?

Vilka metoder använder du dig av i ditt lässtimulerande arbete?

Varför använder du dig av dessa metoder?

Hur upplever du att dessa metoder fungerar?

Använder du dig av metoderna bokprat och boksamtal?

Om inte, av vilken anledning?

Bokpratar du om media på andra språk?

(t ex böcker som finns såväl på svenska som på andra språk)

Varför har du valt att göra det?

Hur tycker du att det fungerar?

Om du inte bokpratar om media på andra språk, varför har du valt att inte göra det?

Bokpratar du på andra språk än svenska?

Varför har du valt att göra det?

Hur tycker du att det fungerar?

Om du inte bokpratar på andra språk än svenska, varför har du valt att inte göra det?

Upplever du att det lässtimulerande arbetet med de flerspråkiga eleverna på något sätt skiljer sig från ditt övriga lässtimulerande arbete?

Anpassas dina metoder på något (annat) sätt efter dina flerspråkiga elever?

Varför använder du dig av dessa metoder?

Hur upplever du att dessa metoder fungerar?



Om du inte arbetar med lässtimulering, av vilken anledning har du valt att inte göra det?  
 Är det någon annan på skolan som arbetar med lässtimulering?

**Hur håller skolbibliotekarien sig uppdaterad i medieutbudet på andra språk än svenska och hur sköts medieförsörjningen?**

Köper skolbiblioteket media på andra språk än svenska?

På vilka språk köper skolbiblioteket media?

Vilka är anledningarna till att media köps på just dessa språk?

Hur görs urvalet?

Använder eleverna de flerspråkiga medier som köps in?

Vilka konsekvenser ser du av att skolbiblioteket har media på andra språk än svenska?

Om skolbiblioteket inte köper media på andra språk än svenska, av vilken anledning har skolbiblioteket valt att inte göra det?

Vilka konsekvenser ser du av att skolbiblioteket saknar media på andra språk än svenska?

Upplever du att eleverna efterfrågar media på andra språk än de som biblioteket köper in?

Har ni tillgång/möjlighet till andra resurser för att tillgodose medieförsörjningen?

Har du möjlighet att få media från någon skolbibliotekscentral eller AV-central eller liknande?

Är det en möjlighet du använder dig av?

**Vilken specialkompetens behöver skolbibliotekarien för att arbeta i flerspråkiga klasser/grupper och hur kommer den till uttryck i mötet med elever och medarbetare?**

Vad tycker du att en skolbibliotekarie behöver kunna/tänka på för att arbeta läsfrämjande med flerspråkiga elever?

Känner du att du har den kompetens som behövs?

Känner du att du skulle behöva/ha nytta av att kunna flera språk eller andra skriftssystem?

Känner du att du skulle behöva/ha nytta av att kunna mer om andra kulturer i ditt möte med eleverna?

Känner du att du skulle behöva kunna mer om språk och språkinläring?

Känner du att du skulle behöva kunna mer om pedagogik?

Är flerspråkighet hos eleverna något som uppmärksammas och diskuterats på din skola?

Ser skolan skolbibliotekets plats och möjliga roll i arbetet med de flerspråkiga eleverna?

Bemötande

Uppmärksammar du och synliggör på något sätt elevernas olika språktillhörighet?

(Skyltar på olika språk, skyltning av media på olika språk, extra information om biblioteket och dess verksamhet och användningsmöjligheter till elever mm)

Hur upplever du att detta inverkar på eleverna?

Hur upplever du att detta inverkar på elevernas inställning till skolbiblioteket?

Om du inte uppmärksammar och synliggör elevernas olika språktillhörighet, av vilken anledning har du valt att inte göra det?

Hur upplever du att detta inverkar på eleverna?

Hur upplever du att detta inverkar på elevernas inställning till skolbiblioteket?

Förekommer det elever utan tidigare erfarenhet av bibliotek eller kunskap om bibliotek?

Hur bemöter du i så fall det?

### **Med vem samarbetar skolbibliotekarien?**

Samarbetar du med någon utanför det egna skolbiblioteket?

Vem samarbetar du då med?

Vad tycker du att samarbetet innebär för skolbiblioteket?

Om det inte finns, varför har du valt att inte samarbeta med någon?

Saknar du ett sådant samarbete?

Vad tror du att ett sådant samarbete skulle kunna innebära för skolbiblioteket?

Finns det något samarbete inom den egna skolan med läsfrämjande arbete?

Vem deltar i detta samarbete?

Vad tycker du att samarbetet innebär för skolbiblioteket och ditt läsfrämjande arbete?

Om det inte finns, saknar du ett sådant samarbete?

Vad tror du att ett sådant samarbete skulle kunna innebära för skolbiblioteket?

Finns det något samarbete mellan skolbiblioteket och eventuella hemspråklärare rörande läsfrämjande arbete?

Vad tycker du att samarbetet innebär för skolbiblioteket och ditt läsfrämjande arbete med de flerspråkiga eleverna?

Om det inte finns, saknar du ett sådant samarbete?

Vad tror du att ett sådant samarbete skulle kunna innebära för skolbiblioteket och ditt läsfrämjande arbete med de flerspråkiga eleverna??

Deltar du i något samarbete med andra bibliotekarier på skol-, kommun- eller länsnivå rörande läsfrämjande arbete?

Vad tycker du att samarbetet innebär för skolbiblioteket?

Om det inte finns, saknar du ett sådant samarbete?

Vad tror du att ett sådant samarbete skulle kunna innebära för skolbiblioteket och ditt läsfrämjande arbete med de flerspråkiga eleverna??

Har skolbiblioteket någon kontakt med svensk biblioteksförnings internationella grupp?

Har skolbiblioteket någon kontakt med Internationella biblioteket?

Har skolbiblioteket eller skolan några kontakter internationellt? (vänskola el. dyl.)

### **Avslutningsord**

Vi tackar för att vi har fått intervjua dig. Om vi skulle behöva någon förklaring, komplettering eller något förtydligande; får vi lov att vända oss till dig igen?

Intervjuinspelningen kommer att transkriberas, d v s överföras till skrift för vidare bearbetning. Vi kommer sedan att redovisa den anonymt i vår magisteruppsats.