

Tid för lärande

Rapport från Helvetesgapet, ett skolutvecklingsprojekt i Språkrum



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Rapport 1

Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Tel: 08-690 95 76
Fax: 08-690 95 50
E-postadress: skolutveckling@fritzes.se
www.skolutveckling.se

Beställningsnummer: U03:016

Dnr: 2003:7
ISRN: SKOLUTV-R- -001- -SE

INNEHÅLL

Förord 5

Brobygget över Helvetesgapet. Projektöversikt 7

Inte utan rektor 13

Nyckeln till skolbiblioteket 18

Lärandet 21

Utvecklingsarbetet 35

”Så har vi aldrig pratat med varann tidigare”.
Om samtalet och skrivandet som redskap för förståelse 53

LITTERATUR

- Bildning och kunskap*. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). (1994). Stockholm: Skolverket.
- Chambers, A. (2003). *Böcker inom oss. Om boksamtal* (Ny utg.). Stockholm: Norstedt.
- Eckholm, M. m. fl. (2000). *Forskning om rektor*. Stockholm: Skolverket.
- Eckholm, M. (1998). *The knowledge base on school improvement. Some thoughts about what is known and what actions are taken*. Paper presented at the International workshop The challenge of school transformation: What works? February 26th–28th. 1998 at the Max Planck Institute for human development, Berlin.
- Folkbiblioteksmanifestet. Skolbiblioteksmanifestet* (2000). (Svenska unescorådets skriftserie, 2002:2). Stockholm: Svenska unescorådet.
- Folkesson, L. (1998). *Erfarenhet och lärande. En studie om hur lärare ser på sitt eget lärande* (Småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs universitet, 22). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för metodik.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Gustavsson, B. (2003). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hammarström-Lewenhagen, B & Ekström, S. (1999). *Det mångtydiga mötet. Ett försök att förstå komplexiteten i pedagogisk handledning med yrkesverksamma*. Stockholm: HLS förlag.
- Hargreaves, A. (1994/1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Häggglund, S.-O. (2000). *Var det sju goda år? Erfarenheter av PLAN som utvecklingsstrategi*. www.itis.gov.se
- Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lendahls Rosendahl, B. & Rönnerman, K. (2000). *Dilemmafyllda möten. Erfarenheter av pedagogisk handledning i samverkan mellan skola och högskola* (IPD-rapporter, 2000:16). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Limberg, L. (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L., Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002). *Informationssökning och lärande. En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L. & Folkesson, L. (2002). *Informationssökning som kunskapsinnehåll. En studie av lärares och bibliotekariers synsätt på informationssökning i undervisningen*. Paper presenterat vid konferensen Mötesplats för framtiden, Högskolan i Borås, 2-3 oktober 2002. www.hb.se/bhs/B&I-konf/2002
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509-536.
- Loertscher, D. V. (1988). *Taxonomies of the school library media program*. Englewood, CO: Libraries unlimited.
- Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Nationella kvalitetsgranskningar 1998* (2000). (Skolverkets rapport 160). Stockholm: Skolverket.
- Madsén, T. (Red.). (1994). *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. & Salino, P. (2000). *Utvecklingsprojekt som befrielse och kollektiv utmaning. Det lokala skol-utvecklingsprojektets betydelse för lärande och pedagogisk utveckling*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete. En grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2000). *Att växa som pedagog. Utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan* (IPD-rapporter, 2000:23). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Sandström Madsén, I. (2000). *Skriva för att lära. Skrivande samtal som redskap för en bättre undervisning* (4:e uppl.). Kristianstad: Högskolan, Centrum för kompetensutveckling.
- Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1992). Pedagogiska texter som forskningsfält. *Forskning om utbildning*, (4), 41-53.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa.

FÖRORD

Helvetesgapet, det är den djupa klyfta som Ronja Rövardotter tog språnget över i Astrid Lindgrens bok. I projekt Helvetesgapet har bilden använts om klyftan mellan att vilja och att kunna i skolans värld, om kraven på helhets-syn och sammanhang å ena sidan och den fragmentiserade vardagsverkligheten å den andra.

Projekt Helvetesgapet är ett utvecklings- och forskningsprojekt med fokus på skolbibliotekets pedagogiska roll och kreativa språkmiljöer. Skolbibliotekarier, lärare och rektorer på åtta skolor har under två år givits tid för utvecklingsarbete, reflektion och gemensam kompetensutveckling. Syftet har i första hand varit arbetslagens gemensamma tanke- och kunskaps-tillväxt, utifrån idén att pedagogiska samtal gynnar utvecklingen och kan öka målpuffyllelsen.

En central tanke i projektet var således att skolbiblioteket aktivt ska kunna bidra till barns och ungas möjligheter att hantera och värdera information. Viktigt var att fördjupa kunskapen om hur skolbiblioteket skulle kunna bli en mer aktiv del av skolan:

Hur kan skolbiblioteket stödja elevernas förmåga att argumentera, analysera, dra slutsatser och reflektera? Hur kan det uppmuntra till kommunikation och samspel, och spela en roll även i de vuxnas lärande? Om detta handlar också forskningsdelen inom projektet, Lärande via skolbiblioteket, som kommer att presenteras i en separat rapport.

Myndigheten för skolutveckling har regeringens uppdrag att stödja och stimulera skolans språkutveckling med inriktning på förbättrade läs- och skrivmiljöer samt att förstärka skolbibliotekens pedagogiska roll. Dessa uppdrag genomförs inom ramen för Språkrum, i vilket projekt Helvetesgapet är en del. Gemensamt för båda projektens genomförande är följande tre dimensioner:

kompetensutveckling – för att ge långsiktigt stöd åt lokalt utvecklingsarbete,

information och kommunikation – för att inbjuda till dialog, sprida erfarenhet och inspirera till skolutveckling,

forskning – för att kartlägga, fördjupa och dra nytta av kunskaper samt för att sammanföra olika forskningsområden.

Skolbiblioteket utgör det första biblioteket för många barn, och kan samtidigt vara det första mötet med en informell lärmiljö. Här finner elever texter och andra redskap för sitt lärande. Tillsammans med skolbibliotekari-er och lärare kan de skapa ett meningsfullt innehåll i sina studier. Skolbiblioteket kan härigenom – i den mest aktiva mening – växa i betydelse som en kunskapsens källa.

Ansvariga för utvecklingsdelen av projekt Helvetesgapet och för denna rapport är Lena Folkesson, Malin Koldenius och Adam Nilsson. Mer om projektet finns på www.Helvetesgapet.to och videofilmen Röster från Helvetesgapet. Dokumentation från projekt Språkrum finns på www.Skolutveckling.se/utvecklingsteman/

Kristina Wester

Avdelningschef

Myndigheten för skolutveckling

Mona Lansford

Projektledare Språkrum

Myndigheten för skolutveckling

Margareta Rosenquist Soliman

Projektledare Språkrum

Bibliotekarie Skolverket

BROBYGGET ÖVER HELVETESGAPET

*Helvetesgapet är ett centralt initierat skolprojekt, genomfört vid åtta skolor i Göteborgsregionen under två läsår, från hösten 2000 till våren 2002. Fokus är satt på skolbibliotek och kreativa språkmiljöer. Projektet ingår i projekt Språkrum på Myndigheten för skolutveckling. De medverkande skolorna representerar verksamheter från förskolan till gymnasieskolan och har deltagit med var sitt arbetslag omfattande ca tio personer. Personalen i lagen har bestått av pedagoger, skolbibliotekspersonal och deras rektorer. Eftersom inriktningen varit det gemensamma lärandet kallas lagen i det följande för **lärlag**.*

Initiativet

Inspirerad av budgetpropositionens intresse för skolbiblioteksfrågorna hösten 1999, liksom av Skolverkets *Stöd till kompetensutveckling 2000*, föddes en idé om att genomföra ett skolutvecklingsprojekt med fokus på skolbiblioteken.

Projekt Helvetesgapets två idégivare var skolbibliotekskonsulent Adam Nilsson vid GR-Utbildning i Göteborg samt rektor Jan-Anders Andersson, Tjörns kommun. Visionen var att engagera ett större antal skolor i ett gemensamt arbete för en förbättrad språkmiljö med skolbiblioteket som utvecklad resurs.

Utvecklingsdel och forskningsdel

Idéerna tog form i ett omfattande forsknings- och utvecklingsprojekt.

Det är om *utvecklingsprojektet* som föreliggande rapport handlar.

Forskningsdelen av projektet, kallad *Lärande via skolbiblioteket*, genomförs av forskare från Högskolan i Borås samt Göteborgs universitet. Ansvariga är Louise Limberg, fil. dr, universitetslektor vid institutionen för Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan, gemensam enhet vid Göteborgs universitet och Högskolan i Borås samt Mikael Alexandersson, docent vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet samt professor i pedagogik vid Luleå tekniska universitet. Forskningsprojektet pågår till och med år 2003 och redovisas i en kommande rapport.

Utvecklingsprojektets mål och medel

Utvecklingsprojektets *mål*:

- Att stimulera och stödja en *utvecklingsprocess* inom skolan utifrån skolornas egna behov, erfarenheter och förutsättningar. Att härmed skaffa och vidarebefordra kunskap om vad som är möjligt att utveckla i lokala sammanhang.
- Kompetensutveckling*. Att genom kursverksamhet, pedagogiska samtal och projektarbete tillföra ny kunskap och nya synsätt. Att öka insikterna om att och varför olika vägval görs. Att fokusera på vilka funktioner och/eller förutsättningar som avgör eller påverkar besluten.
- Medvetenhet*. Öka och lyfta fram kunskapen och medvetenheten om *skolbiblioteket som verktyg* i lärande/skolutveckling, liksom om *rektors ansvar* och betydelse i denna process.

Tid, dokumentation och lärande blev projektets *medel*.

1. *Tid* för gemensamma pedagogiska samtal för många lärare på respektive skola.
2. *Dokumentation* – dels som ett redskap för den egna skolans gemensamma tankar, dels för att ge intresserade möjlighet att följa med i processen och själva utvecklingsarbetet.
3. *Lärande* – lärarnas, bibliotekariernas, rektorernas och elevernas.

Grundläggande var – därav dokumentationen som ett av medlen – att även andra skolor skulle ha möjlighet att följa projektet och ta del av dess erfarenheter. Att beskriva processen, och dra in andra i den, skulle helst uppfattas som lika viktigt för de deltagande lärlagen som att starta och driva den för egen del.

Organisation och deltagande

Skolverket gav uppdraget att genomföra projektet till GR-Utbildning, Göteborg. Myndigheten för skolutveckling har därefter övertagit det centrala ansvaret.

Projektledningen har utgjorts av Adam Nilsson, GR-Utbildning, projektledare, samt konsulent Malin Koldenius, Regionbibliotek Västra Götaland, och adjunkt Lena Folkesson, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet.

Följande skolor deltog med var sitt lärlag:

Aroseniussskolan, år 7-9 + grundsärskola	Ale kommun
Brattåsskolan, år 0-6	Mölndals kommun
Fässbergsgymnasiet	Mölndals kommun

Källekärrskolan, år 0-6 + förskola
 Kärraskolan, år 0-9
 Lexby skola, år 6-9
 Långekärrskolan, år 0-6
 Västerhedsskolan, år 0-3

Tjörns kommun
 Göteborgs kommun
 Partille kommun
 Tjörns kommun
 Göteborgs kommun

Projektledningen har regelbundet besökt och samtalat med respektive lärlag samt på olika sätt stått till lagens förfogande under de två projektåren, t.ex. för att leda lagens gruppdiskussioner eller ge råd och förslag angående studiebesök och aktuella föreläsningar. Projektledningen har också gett handledning i pedagogiska och skolbiblioteksrelaterade frågeställningar samt ansvarat för uppläggning och innehåll i de gemensamma kompetensutvecklingsdagarna.

Särskilda träffar mellan projektledningen och *rektorerna* har genomförts för uppföljning och avstämning av projektets utveckling.

Den tidsmässiga tilldelning som varje skola fått för att medverka i samt genomföra projektet har varit

- en dag per månad och person för lärlagets medlemmar
- två dagar per månad för rektor.

Samtliga deltagare har fått individuella exemplar av den litteratur som ingått i projektets kursverksamhet.

Reflekterandet blev den stora tillgången

Om man kort ska försöka sammanfatta genomförandet av hela detta projekt, måste det handla om kraften i det fria reflekterandet.

Inledningsvis gav utvecklingsarbetet samma slags intryck som utvecklingsarbeten vanligtvis gör: Deltagarna uppvisade en rikedom av handlingsinriktade strategier, men var ändå i huvudsak inställda på att göra ”mer av vad som redan görs”. Parallellen kan dras till elevernas projektarbeten, och forskarnas reflektion över det myckna klippandet och klistrandet från Internet.

Med det extra tillskottet av tid, och ett kursinnehåll som tog sikte på varje deltagares utvecklingspotential, började det dock hända annorlunda saker. När man lyssnat, samtalat och lärt hade mycket ändrats på vägen i synen på den egna arbetssituationen. Och det fanns idéer om hur man skulle förändra den!

Utvecklingsarbetena ändrade karaktär efter hand, från gängse teman till mer nyskapande. Från okontroversiellt läsbefrämjande åtgärder till mer utmanande diskussioner om grundläggande samarbetsvårigheter.

Skolbibliotekets roll förändrades på alla skolor. Till en början betydde det att man flyttade biblioteket till nya lokaler, eller förändrade inom de

befintliga. Senare vidtogs mer drastiska förändringar: Lärarbibliotekarien gavs mer tid för biblioteket. Bibliotekarier anställdes. Kontakterna med folkbiblioteket utvecklades och fördjupades.

Användandet av skolbiblioteket har ökat över hela linjen. Kunskapen om bibliotekets roll i undervisning och lärande har stärkts.

Både bland rektorer och övrig personal har medvetenheten om rektors stora ansvar lyfts upp till ytan. Och det är inte maktutövning i största allmänhet som visat sig verkningsfull. Det är utvecklingskraften i *personalens egna initiativ* som rektor främst ska värna om, i kraft av sin beslutsposition och sin överblick. Tonfallet i replikerna från Lexby-rektorn Ulf Jacobsson var inte att ta fel på, när han intervjuades om sin syn på den pedagogiska personalen i tidningen Skolvärlden nr 12/2003:

Jag litar på att de gör sitt jobb, och har inget behov av att de ska sitta här till just klockan tre, fem eller sju. Hur arbetet ska göras kan bara proffsen avgöra. Jag utgår från att du kan det här och att du gör arbetet alldeles utmärkt./ ... / (Om arbetslagen:) Det är professionella människor, inte folk som ska daddas runt.

Att intervensera i en utvecklingsprocess

Lärandet och utmaningen för projektledningen har i hög grad handlat om att söka inspirera och ge näring utan att styra eller hämma.

Vad var egentligen avsikten med besöken hos lärlagen? Vad var målet? Var det uttalat och tydligt för inblandade parter? Det är att gå för långt att kalla dessa samtal handledning, men ambitionen med dem var vad pedagogisk handledning oftast syftar till, nämligen att synliggöra vilka olika val man gör som praktiker, vilka motiv som ligger bakom det praktiska handlandet – motiv som sällan synliggörs eller formuleras.

Ambitionen var att samtalen med lagen skulle vara reflekterande och analyserande, positivt förstärkande snarare än föreskrivande. (Hammarström-Lewenhagen & Ekström, 1999) Lärarna och bibliotekarierna skulle få ökad förståelse av den egna praktiken, förstå skolbibliotekets pedagogiska funktion på ett nytt sätt. Den pedagogiska personalen behövde analytiska redskap, ansågs det, snarare än metoder att förmedla kunskap. (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000)

Erfarenheter från andra skolutvecklingsprojekt talade för att den som kommer utifrån, och alltså inte är en del av den praktiska vardagen på t.ex. skolan eller skolbiblioteket, ställer andra frågor kring verksamheten än den som är innesluten i rådande praxis.

”Utifrån-frågorna” kan leda till att förgivettaganden synliggörs och till en insikt om att det val som gjorts endast utgör ett av flera möjliga. Frågorna kan också leda till aha-upplevelser och nya ställningstaganden ifråga om det praktiska handlandet. Diskussionerna i sådana pedagogiska samtal kan upplevas kreativa, befriande och rika på möjligheter till utveckling.

Men problematiserande frågor, som det oftast handlar om, kan också upplevas provocerande, utmanande och hotfulla. Frågorna kan på ett obehagligt sätt rikta tankarna mot ”ömma punkter” och upplevas som anklagelser. I sådana situationer riskerar samtalet att snarare sätta gränser för och snäva in, när det gäller tankar om utveckling, förändring och nya möjligheter. I mötena med de enskilda lagen har projektledningens frågor och initiativ ibland lett till försvar och ”motanfall”, ibland till pedagogiskt nyskapande samtal.

Rapportens uppläggning

Föreliggande skrift utgör projektledningens egen slutrapportering.

Något om hur diskussionerna fördes inom det s. k. medvetenhetsspåret, se avsnitten *Inte utan rektor* och *Nyckeln till skolbiblioteket*.

Hur kompetensutvecklingen bedrevs – med gemensamma kursdagar, men också lokalt arbete med nulägesbeskrivning, utvecklingsområde och utvecklingsplan, se avsnittet *Lärandet*.

Vad man på de olika skolorna kom fram till i sina egna utvecklingsarbeten finns kortfattat beskrivet i kapitlet *Utvecklingsarbetet*.

Rapporten avslutas med ett kapitel om det pedagogiska samtalet – den del av arbetet som en stor majoritet av deltagarna tillmätte det ojämförligt största värdet.



Utan en medveten rektor kan inte skolbiblioteket bli ett modernt stöd för den undervisning som i bästa fall växer fram under 2000-talet: en undervisning som bygger på både traditionell förmedling och ett forskande arbetssätt.

INTE UTAN REKTOR

En skola utvecklas inte om inte skolans rektor själv tar huvudansvaret för dess utveckling. Detta är ett av Helvetesgapets grundläggande antaganden. För lärlagen och projektledningen – i varierande grad också för rektorerna själva – har arbetet för rektors medvetna medverkan under hela projekttiden utgjort en av flera parallella utvecklingsprocesser.

Inflytandet över "de två världarna"

Just skolbiblioteket är, som potential betraktat, ett tydligt exempel på rektors unika påverkansmöjlighet.

Det talas ofta om skolan och biblioteket som två olika världar: Skolans värld regleras av läroplaner, den är grupporienterad och pedagogiskt styrd. Skolan präglas av att eleven ska uppnå vissa mål. Biblioteket å sin sida kan förknippas snarare med frihet, med individens frihet att komma och hämta den information som han eller hon söker. Biblioteket antas tillmötesgå den enskilda människans lust och möjlighet att få en kulturell upplevelse.

Om läromedlen enligt aktuell forskning främst är till för att "organisera undervisningen och hålla eleverna sysselsatta" – hur stämmer det med önskan att bevara biblioteket som en plats för fritt och självständigt sökande? Skolbiblioteket saknar ofta "anpassning till skolämnen och det kan innebära ett hot om kaos". (Selander, 1992, Limberg, 2002) Hur kan det då samtidigt utgöra en trygghet för pedagogerna och eleverna?

Rektor är den som har möjligheten att överbrygga de två världarnas problematik. Utan en medveten rektor kan inte skolbiblioteket bli ett modernt stöd för den undervisning som i bästa fall växer fram under 2000-talet: en undervisning som bygger på både traditionell förmedling och ett forskande arbetssätt.

Ansvar för skolans anda

Forskning visar att skolor i stor utsträckning styrs av sin lokala skolkultur. Den kanadensiske forskaren Andy Hargreaves (1994/1998) delar in skolans anda och tradition i fyra olika lärarkulturer: den individualistiska kulturen, den balkaniserade kulturen, den påtvingat kollegiala kulturen och den samarbetande kulturen.

I den individualistiska kulturen sköter varje lärare sin undervisning på det sätt som han eller hon tycker är bäst, utan inblandning och återkoppling från kolleger. Den balkaniserade kulturen kännetecknas av att samar-

bete sker inom smågrupper på skolan med specifika intressen, t. ex. ämnesgrupper. Den påtvingat kollegiala kulturen innebär att lärare pliktskyldigt följer skolans regler och traditioner, men ofta utan medvetenhet och engagemang. Den samarbetande kulturen utmärks av att lärare och skolledare samtalar med varandra om den egna och varandras undervisning och utvecklar det egna och varandras sätt att arbeta.

Rektor har här en mycket väsentlig uppgift, nämligen att ringa in sin skolas anda, kultur och tradition. Som chef kan rektor förbättra det gemensamma ansvarstagandet i riktning mot det för de flesta eftersträvarsvärda - en samarbetande kultur. Inriktningen kan låta självklar, men den är allt annat än vanlig: den samarbetande kulturen återfinns främst i grundskolans lägre årskurser, men är desto ovanligare inom gymnasieskolan där den balkaniserade kulturen fortfarande dominerar.

Den kanadensiske forskaren Fullan (1993) befäster också han sambandet mellan rektors ansvarstagande och den kultur som skolan utvecklar:

Det som befördrar en skolas problemlösande och självförnyande kapacitet är framför allt den samarbetande kulturen mellan lärare och skolledare och lärare. (Ekholm, m. fl., 2000)

Fullan menar att den samarbetande kulturen utmärks av att skolledare och lärare samtalar med varandra om undervisningspraktiska angelägenheter, istället för att endast uppehålla sig kring elev- och familjeförhållanden eller samhällets ökade krav på skolan.

I den samarbetande skolkulturen vidareutvecklar lärare och skolledare varandras sätt att verka. (Ekholm, m. fl., 2000)

Utgångspunkten för rektor är rimligen att tolka och analysera det som "sitter i väggarna", eller vad många kallar den dolda läroplanen. Utifrån detta måste rektor skapa ett program eller en plan för hur skolans kultur ska utvecklas med samarbetet som ledstjärna. För att alla ska bli delaktiga gäller det sedan att skapa mötesplatser, i tid såväl som i rum, för pedagogiska diskussioner. Rektors eget ansvar kan, i ett utvecklingsarbete som Helvetesgapet, gå ut på att sprida ansvaret till många.

Rektor behöver omge sig med personer som är målhävdare, kritiker, visionärer, utformare och pådrivare för skolutvecklingsprojektet, menar Mats Ekholm, professor i pedagogik. Rektor måste också kunna hantera att det dyker upp motståndsmän och motståndskvinnor i förändringsarbetet, vilkas synsätt bör vägas in eller bemötas. (Ekholm, 1998)

Lokalt ledarskap eller projektövergripande styrning?

En av de bärande tankarna inom Helvetesgapet var alltså att rektor vid respektive skola aktivt genom sitt ledarskap skulle medverka i projektets utvecklingsarbete. Rektor skulle själv ingå i lärlaget och på olika sätt agera stödande, dels inåt mot lagets eget utvecklingsarbete, dels utåt mot den övriga verksamheten på den egna skolan. Det senare kunde handla om spridning, förankring och legitimering av Helvetesgapets idéer och kunskapsinnehåll under projektets gång.

I olika stor utsträckning har rektorerna fullföljt detta uttalade syfte.

Några av dem har mycket aktivt stöttat sitt lärlag, haft en samlande funktion och på ett direkt och konkret sätt bidragit till utvecklingsarbetets genomförande tillsammans med laget. Någon rektor deltog aktivt som ledare och pådrivare i lagets litteraturstudier, sammankomster och praktiska göromål. Dessa starkt engagerade rektorer har också genom sitt agerande bidragit till att projektidéerna spritts bland övriga lärare på skolan och till andra av kommunens skolor.

Ett par av lagen upplever tvärtom att de inte fått nödvändigt stöd från sina respektive rektorer och känner sig ”övergivna” när de jämför sig med övriga lärlag. Rektorerna har i dessa fall inte heller dokumenterat göromålen som avtalat. Distansen till rektor har av dessa lag upplevts som negativ. Någon uttryckte det så här:

Att inte styra sina medarbetare är också ett sätt att styra.

Inom Helvetesgapet har varje skola haft mycket stor frihet att välja innehåll och utforma sitt utvecklingsarbete så att det passar in i skolans profil och dagliga arbete. Några skolor uttryckte i projektets inledningsskede osäkerhet och frustration för att projektledningen inte gett tydliga direkтив. Andra skolor axlade med glädje detta ansvarstagande.

Om rektor antog projektets utmaning beträffande lokal frihet, blev det mycket lättare för resten av skolans personal att bejaka och leva upp till samma frihet.

På Brattåsskolan fanns ett starkt intresse för skolbiblioteket redan innan dess nuvarande rektor Lars Clemensson kom dit. Han hade alltså ett gynnsamt utgångsläge, när han satsade sin egen entusiasm och tog på sig rollen som ledaren för lärlaget. Lars Clemensson:

Hade Brattåsskolans pedagoger för två år sedan vetat vad de idag vet om barns faktasökande – då hade de lagt fokus i sitt förändringsarbete inom Helvetesgapet lite annorlunda: mer på det undersökande arbetssättet. Tack vare Helvetesgapet har vi lärt mycket om elevernas läsvanor och satsat på dem. Dessutom har vi tagit fram en strukturerad utvecklingsplan för biblioteket.

Rektorn för Lexby skola, Ulf Jacobsson, noterade i inledningsskedet att lärlaget reagerade med frustration inför det stora handlingsutrymme som Helvetesgapet hade givit. Han tillkallade kommunens utvecklingsledare, som skraddarsydde en projektutbildning för personalen. Efter detta kunde laget lättare skapa en struktur för sitt eget projektarbete. Dessutom tillsattes en infotekspedagog för att utveckla arbetet tillsammans med skolbibliotekarien och lärlagen.

För en av rektorerna blev projektet i sig en väg till ett stärkt ledarskap. Han kunde i början ge intrycket att vara ignorerad av sin personal, möjligen delvis på grund av sin annorlunda utbildningsbakgrund. Hans roll som ledare utvecklades emellertid markant under projektets gång. Under första året tog han hjälp av projektledningen för utmanande samtal om skolans undervisningspraktik. När det sedan var dags att arbeta med utvecklingsplanen och projektledningen var ditkallad, behövdes inte längre dess externa inblandning. Rektor hade grepp om arbetsplanen, och tog ledningen.

Rektor som pedagog

Om det hittills i detta avsnitt mest handlat om rektors aktiva ledarskap, har projektet också erbjudit rikliga tillfällen till reflektion över rektors roll som pedagog bland pedagoger. Att verbalisera och diskutera skolans uppdrag tillsammans med sin skolas personal innebär för rektor att bli ”lärare” för sina medarbetare i deras lärande.

Att en lärare ska utgå från elevernas erfarenheter och föreställningar för att kunna iscensätta goda lärsituationer är vedertaget. Ett problem som dock lätt uppstår med detta nerifrånperspektiv är att det kan uppstå en konserverande rundgång av erfarenheter. Alltså är det av vikt att läraren tillför något som utmanar elevernas tänkande. Det kan göras på olika sätt, exempelvis med hjälp av ett föredrag eller en film. Det kan också handla om att ställa frågor som inbjuder till reflektion: Vad menar du när du säger så? Vad handlar denna text om – egentligen?

På liknande sätt måste rektor som pedagogisk ledare utgå från sina medarbetares erfarenheter och utmana deras lärande. Också i den relationen krävs det att ledaren, i detta fall rektor, ansvarar för den extra ”input” som kan vara nödvändig för en positiv förändring.

Några rektorer i projektet har avstått från att vara ”medlärare”, de har begränsat sitt ledarskap och undvikit direkt inblandning i lagets konkreta arbete. De har istället lagt vikt vid att på ett organisatoriskt plan skapa förutsättningar för lagets arbete. Denna ledarskapsfilosofi kan möjligen beskrivas som ”att lyssna och förstå” – men den tycktes otillräcklig för att lärandet skulle ta de viktiga stegen framåt, upp ur de gamla hjulspåren.

Projektledningens sammanfattande reflektion blir följaktligen denna, angående rektors pedagogiska ansvar:

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.

Dokumenterandet också ett arbetsledaransvar

Projektets målsättning var att få rektorerna att inte bara engagera sig personligen, utan också själva dokumentera den lokala processen under de två projektåren. Idén var att skolledaren själv tillsammans med kollegiet skulle samla och systematisera projektarbetets lärdomar till ett kollektivt minne för fortsatt utveckling av samhällsuppdraget.

I varierande omfattning har denna målsättning infriats av de olika rektorerna.

De flesta av de deltagande skolornas rektorer har dock under projekt-tiden kommit att inse att den gemensamma dokumentationen är av vikt när det gäller skolutveckling. En bra grund för denna gemensamma dokumentation är den individuella, av loggbokstyp. Så här skriver en rektor i sin dagbok under rubriken *Dokumentera, dokumentera och dokumentera*:

En målsättning som jag haft och flera gånger kommenterat i mina anteckningar är arbetet med att få all personal att delta i skolans utveckling genom både enskild och gemensam skriftlig dokumentation. /---/ Flera i skolans personal har under helvetesgapstiden genomfört ett loggboksskrivande som de upplevt mycket givande.

Att väva samman all dokumentering som gjorts utifrån Helvetesgapet så att det ger en tydlig bild och struktur som sammanfaller med mål och arbetsplaner är ett arbete som pågår.

När man dokumenterat och själv är klar över *vad* man gör *när*, *hur* och *varför* blir dialogen med kolleger lättare. Elevernas möjlighet till inflytande över sitt lärande kan då också bli verklig och inte bara knuten till "Vad skall vi göra?"



... en mer neutral plats än klassrummet, för framsynta språng i det pedagogiska eller didaktiska samarbetet.

NYCKELN TILL SKOLBIBLIOTEKET

Om rektors självklara delaktighet varit ett ”medvetenhetsspår” rakt igenom Helvetesgapet som projekt, så har medvetenheten kring skolbiblioteket som kollektivt läromedel varit ett annat och lika konsekvent följt tankespår, inte minst i de allmänt uppskattade pedagogiska samtalen. ”Något har hänt”, menar nu många. Efter två år i projektets idékultur blir skolbibliotekets dörr förhoppningsvis aldrig lika lätt att låsa som tidigare.

Svensklärarens extrarum ...

Traditionellt har skolbiblioteket utgjort en mer eller mindre bortglömd värld på den invant läromedelsstyrda skolans skuggsida. I värsta fall bara en samling böcker, mer eller mindre inaktuella.

På samma sätt har det också ansetts som en passande uppgift just för svenskläraren att under några få timmar bemanna skolbiblioteket – utan tanke på att den källforsknings som eleverna vill ha hjälp med ofta handlar om annat som historia, teknik eller biologi. Att svenskläraren skulle vara bäst skickad att guida eleverna till vilka källor som helst torde vara en kvarleva från tiden då biblioteket, med få drag av informationsdatabas, mest var lexikonens och bredvidläsningsböckernas rum.

Resultaten från Helvetesgapets forskningsprojekt LÄSK (Lärandet via skolbiblioteket) visar också att elever i skolbiblioteket ofta lämnas lite vind för våg, med undermåligt stöd från såväl lärare som bibliotekarie i sitt sökande efter information.

... eller rummet för frihet under ansvar?

På senare tid – inte minst inom Helvetesgapet – har man velat ställa ökade krav på skolbiblioteket, dess bemannare och dess nyttjare.

Istället för att acceptera de av LÄSK uppmärksammade ”vind-för-våg”-tendenserna, bör alla vuxna som arbetar med barn i skolan samarbeta för att stödja deras kunskapssökande i alla ämnen.

Istället för som död boksamling eller nersutten myshörna vill man se biblioteket som en självklar mötesplats i den pedagogiska utveckling där man alltmer betonar ledorden ”frihet under ansvar”.

I stället för att ställa överkrav på svenskläraren vill man se biblioteket som en resurs för söklusten inom alla ämnesområden. Allra helst som en arena för en välutbildad bibliotekarie, ämnesfördjupad som alla andra pedagoger – inte bara med informationskompetens, utan också med kunskap om skolans uppdrag och elevers lärande.

Allt detta är lätt sagt, men inte alltid lätt gjort.

En neutral plats för pedagogiska språng

Viljan att föra ambitiösa pedagogiska samtal kolleger emellan har varit mycket stark inom Helvetesgapets lärlag. Viljan har också varit stark hos pedagoger och bibliotekarier att närma sig varann i arbetet. (Många exempel på detta ges i kapitlet Utvecklingsarbetet.)

Många rektorer har också, vilket berörts i förra avsnittet, visat verklig vilja till förnyelse av den pedagogiska miljön, inte minst av skolbiblioteket som ett rum för läslust och söklust.

Men strukturerna är sega, mycket sitter i väggarna. Det tar emot att på allvar förändra, i en skola där tidsbrist och resursbrist ofta pressar läraren till kortsiktiga eller traditionella problemlösningar.

Ett exempel på god vilja och seg struktur är kanske den av Helvetesgapets skolor som infört att skolans kvalitetsredovisning i fortsättningen ska omfatta också skolbiblioteket, vilket innebär att biblioteket framgent kontinuerligt utvärderas. Om sedan detta bibliotek, tack vare kvalitetsmedvetenheten, lyckas öka sitt öppethållande till mer än en timme per dag kommer effekterna sannolikt att bli märkbara.

Gemensamt för många av lärlagen är dock att man trots allt sätter sitt hopp till ett utvecklat skolbibliotek. Man ser fram emot att skolbiblioteket ska kunna fungera som en mer neutral plats än klassrummet eller kollegierummet, för framsynta språng i det pedagogiska eller didaktiska samarbetet.

Några av lärlagen anser sig ha tagit ett kliv in i den biblioteksmedvetna framtiden redan nu. En förutsättning, det bör noteras, har varit den extra tid som projektet finansierat för lärlagen.

Tid kan kanske avsättas på andra sätt, om viljan är god.

LÄRANDET

Kompetensutvecklingen inom Helvetesgapet har främst varit en kollektiv lärandeprocess – även om lärandet naturligtvis också skett på individuell nivå. Det är i första hand det gemensamma lärandet som här kommer att redovisas. Möjligheter, hinder, svårigheter och dilemman kommer att belysas och diskuteras. Kursinnehållet redovisas dag för dag, i förhoppningen att framställningen ska kunna användas på två sätt: som en innehållslig idébank till grupper som vill arbeta med liknande frågor, men också som ett planförslag till lärandets uppbyggnad, oavsett innehållslig inriktning.

SKOLUTVECKLING, KOLLEKTIVT LÄRANDE OCH HELVETESGAPET – EN BAKGRUND

Den senaste skolreformen – med sitt skifte från regelstyrning till målstyrning – har inneburit att ett ökat ansvar lagts på den enskilda skolan, både när det gäller att nå uppställda mål och att utveckla skolans verksamhet.

Den tidigare skolutvecklingstraditionen vilade på idén om att skolan skulle utvecklas och förändras i enlighet med de rön, som forskning och vetenskapligt arbete resulterade i. Lärarna blev då – genom att omsätta de vetenskapliga rönen i praktiken och använda de ”rätta” metoderna – i första hand redskap i uppfyllandet av de nationella målen. Det fanns inga tydliga krav eller förväntningar på att lärarna aktivt skulle medverka i den kunskapsutveckling som utgjorde basen för själva yrkesutövandet.

Att utveckla kunskaper om och i skolan sågs som en uppgift för forskarna, medan lärarna betraktades som användare av kunskapen ifråga.

Bottom up

Förändringen från regelstyrning till målstyrning beskrivs ofta som ett skifte från top down-styrning till bottom up-styrning (se t. ex. Madsén, 1996, Rönnerman, 1998), ett skifte som fått konsekvenser för lärares – och i detta fall bibliotekariers – fortbildning och kompetensutveckling.

Bottom up-perspektivet innebär att den berörda skolpersonalens erfarenheter ses som en viktig grund för utveckling och förändring. Det innebär också en tilltro till de professionellt verksammas yrkeskunskaper, förmåga och möjligheter att åstadkomma utveckling. Samtidigt ställs krav och

förväntningar på att de yrkesverksamma ska ta initiativ till och driva utvecklingsarbete i den egna verksamheten. Detta utökade ansvar och uppdrag fokuserar dessutom naturligt på personalens *gemensamma* ansvar och gemensamma kompetensutveckling. Därmed framstår den kollektiva lärandeprocessen som allt viktigare i förhållande till skolutvecklingsarbete.

Helvetesgapets kursverksamhet tar sin utgångspunkt i ovanstående resonemang och ska ses som ett skolutvecklingsarbete grundat i en kollektiv lärandeprocess för pedagoger, rektorer och bibliotekarier. Skolbibliotekets utveckling utgör den innehållsliga utgångspunkten.

Det gemensamma yrkesuppdraget

En grundtanke i projektet var att biblioteks- och skolutveckling till stora delar handlar om att få nya perspektiv och infallsvinklar på verksamheten och därmed förstå densamma på ett nytt sätt.

En ambition har varit att åstadkomma vidgade perspektiv och därmed skapa fler och nya möjligheter för skolbiblioteket som pedagogisk resurs.

Sandberg & Targama (1998) menar att den förståelse man har av sitt yrke och sitt arbete, den förståelse man har av vad yrkesuppdraget går ut på, styr det man söker i sin kompetensutveckling och avgör därmed också vad man faktiskt lär sig och får ut av den kompetensutveckling man deltar i.

För Helvetesgapets del innebar detta att t. ex. lärare och bibliotekarier som deltagit i den gemensamma kunskapsutvecklingsprocessen kunnat lära sig helt olika saker beroende på hur var och en sett på, förstått och uppfattat vad uppdraget gått ut på. Vad är det lärare, bibliotekarier och rektorer ska åstadkomma tillsammans genom det goda skolbiblioteket?

De lärare och bibliotekarier som avgränsar sin förståelse av uppdraget till skolbibliotekets läsfrämjande funktion, kommer i första hand att ställa in sitt sökarmått på nya kunskaper inom just detta område.

Andra lärare och bibliotekarier ser kanske informationsprocessen som bibliotekets huvudsakliga funktion och kommer då att ha siktet inställt på just detta kunskapsområde.

Lärandet och kompetensutvecklingen tenderar alltså att inrikta sig på ”mer av samma sort” (Folkesson, 1998), vilket kanske inte leder till vidgad förståelse eller nya perspektiv på själva uppdraget. Skolbiblioteket kommer att fortsätta framstå antingen som Läsfrämjandefunktionen eller Informationscentralen, och bibliotekarien kommer att tilldelas en roll i enlighet med respektive funktion.

KOMPETENSUTVECKLINGEN INOM HELVETESGAPET

Mål och ambitioner

Helvetesgapet ville utmana invanda föreställningar, och problematisera skolbibliotekets pedagogiska funktion och bibliotekariens pedagogiska roll i relation till skolans uppdrag. Problematiken kan förtydligas i följande frågeställningar:

- Hur ska vi förstå det uppdrag som lärare, bibliotekarier och rektorer har att utföra?
- Krävs det en kvalitativt annorlunda förståelse av det vi ska åstadkomma tillsammans?
- Vilken kompetens behövs för att uppdraget ska kunna utföras på ett professionellt sätt?
- Krävs det ett nytt sätt att se på vad ett skolbibliotek är och vilka möjligheter det rymmer?

Genom föreläsningar och litteratur (upplägg, se nedan) ville Helvetesgapet förmedla stoff och innehåll för tänkande och reflektion utöver den omedelbara vardagens händelser.

De konkreta arbetsuppgifterna som lärlagen fick skulle utmana mer till praktiskt tänkande, och anpassas till vars och ens verklighet.

Teori och praktik – varandras förutsättningar

Synen på samspelet mellan teori och praktik förtjänar här en särskild kommentar av mer principiell natur.

Föreläsningar och litteraturstudier beskrivs ibland som *teoretiskt* innehåll, medan vardagens arbete påstås ge *praktiska* erfarenheter. Ofta antyds också att den teoretiska kunskapen har större tyngd och relevans.

Så här ser vi på detta, inom Helvetesgapet:

Teori och praktik utgör visserligen två olika kunskapsformer. Men båda är nödvändiga för att utveckla professionell kunskap! Teori utgör en mer distanserad kunskapsform och benämns ibland som kunskap *om*, medan praktik utgörs av kunskap knuten till närhet, den nära vardagen. Den benämns ofta som kunskap *i*. Man kan också säga att teoretisk kunskap är mer generell och praktisk mer specifik. Den vardagsnära praktiken är i själva verket en central utgångspunkt för professionell kunskapsutveckling.

I de praktiska erfarenheterna ligger många utvecklingsmöjligheter. Eftersom det samtidigt är nödvändigt med någon form av distansering för att nya kunskaper utifrån den egna praktiken ska kunna utvecklas, var en bärande idé att kompetensutvecklingen i Helvetesgapet skulle ge förutsättningar till pendling mellan närhet och distans, mellan teori och praktik.

Uppbyggnad

Gemensamma för alla projektets deltagare var sju kursdagar, vilkas innehåll och form projektledningen ansvarade för i samråd med skolornas rektorer. Strukturen var given, men det fanns samtidigt en öppenhet från projektledningen att ta tillvara lagens förslag på föreläsningar, studiebesök och andra aktiviteter.

De enskilda lärlagen följde dessutom, vart och ett för sig, en ”röd tråd” av egna lokalt anpassade konkreta arbetsuppgifter. Det gällde att för den egna skolans del formulera:

- nulägesbeskrivning
- vision
- utvecklingsområde
- handlingsplan.

De val av utvecklingsområden som de olika lagen gjorde kom att styra hur kompetensutvecklingen byggdes på efter hand. På så sätt anpassades kunskapsinnehållet i viss mån efter aktuella och angelägna problemställningar.

Under de fem terminer projektet pågick förlades ett kurstillfälle till varje termin och två extra kursdagar till den första terminen (sammanlagt 6,5 dag).

I det följande ges en beskrivning av dessa obligatoriska kompetensutvecklingsdagens mål och innehåll. En grundtanke var att hitta en balans mellan input och output, mellan aktivt lärande och givande inspirationsövningar.

Dag 1: Praktik och teori – en helhet i utvecklingsarbetet

Syftet med dagens innehåll var

- att bli medveten om sitt eget lärande som parallellprocess till elevernas lärande
- att problematisera teori och praktik och relationen däremellan
- att få inblick i tankegångar och redskap för lärande inom aktionsforskning/aktionslärande
- att synliggöra den egna biblioteksverksamhetens nuläge.

Föreläsningar om skolutveckling och vuxnas lärande

Vad som ovan beskrivits – i fråga om vad skiftet från regelstyrning till målstyrning inneburit – speglades i universitetsadjunkt Lena Folkessons föreläsning om skolutveckling och vuxnas lärande. Frågeställningarna fördjupades därmed kring vad denna utveckling betyder för kompetensutveckling och gemensamt lärande.

Projekt Helvetesgapets syften och ambitioner presenterades. Syftet var att placera projektet i ett övergripande skolutvecklingsperspektiv.

En övergripande avsikt var att påvisa att bibliotekariers, lärares och rektorers – liksom projektledningens – kunskap om det egna lärandet utgör ett viktigt led i förståelsen av hela skol- och biblioteksutvecklingsprocessen.

Ett antagande var att om man som vuxen är medveten om den egna lärandeprocessen kan detta bidra till en djupare förståelse av – i detta fall – elevernas lärande. Det är ett av flera exempel på de parallellprocesser inom skolans värld som Helvetesgapet särskilt bemödat sig att uppmärksamma.

Docent Karin Rönnerman berättade om aktionsforskning, och redogjorde för hur denna forskningsmetod kan användas i utvecklandet av den praktiska verksamheten. Aktionsforskning (Rönnerman, 1998, 2000) eller aktionslärande (Tiller, 1999) tar sin utgångspunkt i någon frågeställning eller händelse i den egna praktiken, utifrån vilken man – i detta fall lärare och bibliotekarier – kan utveckla kunskaper om och därmed förbättra sin verksamhet. Aktionsforskning innebär också att man arbetar med olika former av medvetet distansskapande metoder mot ”hemmablindhet” (t. ex. dagboksskrivande, dokumentation, eller reflekterande samtal). Aktionsforskning som metod erbjuder därmed ett sätt att se praktik och teori som kompletterande snarare än konkurrerande kunskapsformer. Ett ”helvetesgap i Helvetesgapet” är annars den stora distans mellan den praktiska erfarenheten och den teori som ibland med orätt uppfattas som överordnad kunskap.

Från och med nu utgjorde följande litteratur den gemensamma kunskapsbasen för deltagarna i projektet:

- Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94). Stockholm: Skolverket.
- Folkbiblioteksmanifestet. Skolbiblioteksmanifestet (2000). (Svenska uneskorådets skriftserie, 2002:2). Stockholm: Svenska uneskorådet.
- Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Nationella kvalitetsgranskningar 1998 (2000). (Skolverkets rapport 160). Stockholm: Skolverket.
- Madsén, T. (Red.). (1994). Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation. Lund: Studentlitteratur.

Skolbiblioteksverksamhetens nuläge

Senare samma dag arbetade deltagarna lärlagsvis. Syftet var att introducera och påbörja det kommande lagarbetet. Deltagarna riktade uppmärksamheten mot det egna skolbiblioteket och sökte i ord formulera nuläget för dess verksamhet. Uppgiften var att diskutera och formulera dagsläget utifrån tre punkter, nämligen

- skolbibliotekets pedagogiska funktion
- bibliotekariens pedagogiska roll
- skolbibliotekets roll i skolutvecklingen.

Ur första dagens arbetspass:

I nulägesbeskrivningarna gavs ”skolbibliotekets pedagogiska funktion” en påfallande vid innebörd. Skolans bibliotek användes, som rum betraktat, för en rad olika ändamål och funktioner: t. ex. som föräldramöteslokal, datasal, konferensrum eller samlingslokal för morgon- och eftermiddagsomsorg. Den pedagogiska verksamheten beskrevs med olika typiska exempel: när grupparbeten och enskilda elevers arbeten bedrevs i biblioteket, när varje klass avsatte tid varje vecka för boklån och läsning eller när personalen använde biblioteket för egen ämnesfördjupning och undervisningsplanering.

På en skola fanns i anslutning till biblioteket ett tidningsrum, ett datortek och en studieverkstad med verksamheter under hela skoldagen. Skolbiblioteket spelade en central roll i samband med temaarbeten, specialarbeten och fördjupningsarbeten. Alla elever fick en introduktionskurs i informationssökning samt en repetition vid ett senare tillfälle. Biblioteket användes som utställningslokal.

I de flesta nulägesbeskrivningar framgick att bibliotekspersonalens roll till stor del var inställd på att hjälpa elever, och i viss mån lärare, att hitta material och böcker i biblioteket. Att inspirera elever till läsande och att vara behjälplig vid informationssökning i databaser och på Internet ingick också. Man kan säga att bibliotekariens pedagogiska funktion hade sin tyngdpunkt i ”service” – även om undantag fanns, där funktionen också innebar ett aktivt deltagande i t. ex. planering av temaarbeten.

När det gällde frågan om skolbibliotekets roll i skolans utveckling, verkade detta till stora delar utgöra en ny frågeställning för deltagarna. De svar som efter ytterligare en dags arbete på varje lags hemmaplan nådde projektledningen via e-post innehöll följaktligen lite, eller så gott som ingenting, om den roll som skolbiblioteket hade i skolans utveckling. Frågeställningen hade dock det goda med sig att den öppnade för ett vidgat sätt att se på skolbibliotekets betydelse, när det gäller att nå skolans mål och att utveckla den pedagogiska verksamheten.

Dag 2: Tankemönster som hinder och möjligheter

Dagen handlade för lagens del om

- att få ta del av aktuell forskning som problematiserar kunskap och lärande
- att koppla denna forskning till resonemang om skolbibliotekets utveckling
- att börja formulera en vision för det egna skolbibliotekets verksamhet, kopplad till ett utvecklingsområde.

Om kunskap och lärande

Efter drygt två veckor samlades alla projektdeltagare till den andra gemensamma dagen.

Lars-Ove Dahlgren, professor vid Linköpings universitet, fokuserade på kunskapen, lärandet och det pedagogiska mötet. Avsikten var att åstadkomma den diskussion kring pedagogiska och didaktiska frågor som är nödvändig för att tydliggöra skolbibliotekets *pedagogiska* funktion och bibliotekariens *pedagogiska* roll. Budskapet var att skolbibliotekets verksamhet inte kan utvecklas utan att frågor om kunskap och lärande aktualiseras, problematiseras, diskuteras – att utvecklingen av skolbibliotekets verksamhet måste grundas i en tydlig pedagogisk idé.

Föreläsningen och den diskussion som följde förtydligade projektets grundhållning: att projektet varken syftade till att köpa in fler och nya medier till biblioteket, att bidra till personalkostnader för längre öppetider i biblioteket eller till ombyggnad av lokaler – även om allt detta också kom att hända. Ambitionen var att skolbiblioteket skulle diskuteras som ett viktigt redskap i elevernas lärande – en inriktning som med all rätt ibland också förde upp diskussionen på ett övergripande plan, bort från de konkreta biblioteksfrågorna.

Dahlgren problematiserade bl. a. hur egna tankemönster – lärares, bibliotekariers, rektorers och projektledningars – ramar in och sätter gränser för vad som är möjligt att uträtta i praktiken. Gamla eller tidigare sätt att tänka ligger kvar som mönster även för det nya man vill åstadkomma. Om t. ex. tankemönstret är att ”skolbiblioteket är ett rum med skönlitteratur”, kommer detta mönster att sätta gränser för hur biblioteket används och utvecklas även om ambitionen är att vidga verksamheten. Om ett tankemönster om undervisning präglas av t. ex. envägskommunikation, kan detta mönster bilda ram även för arbetsformer som enligt läpparnas bekännelse innebär samarbete, dialog och flervägskommunikation. ”Problemet” är alltså att vi tenderar att försöka klämma in nya sätt att praktisera våra idéer i de ”gamla” tankemönster vi fortfarande bär på.

Visionsarbete med utgångspunkt i ett eget valt utvecklingsområde

Lagen påbörjade sitt visionsarbete. Detta innebar att man diskuterade visionen, den framtida bilden, av det egna skolbiblioteket. Samtidigt skulle lagen formulera det utvecklingsområde som de ville arbeta med under projektet. Redan här var det viktigt att försöka få pedagogiska mål och ambitioner att genomsyra dels skolbiblioteket i framtiden, dels utvecklingsområdet.

Centralt var också att det planerade utvecklingsområdet skulle ses som rimligt i förhållande till visionen och skolans vardagsarbete. Den tid som lagen hade till sitt förfogande medgav att samtal kring vision och utvecklingsområde påbörjades. Dessa samtal utgjorde grunden för lärlagets fortsatta arbete på hemmaplan. Den tid de genom projektet fått sig tilldelad

användes för fortsatt diskussion, skriftlig formulering och dokumentation av framför allt visionen, d.v.s. bilden av det egna biblioteket i framtiden. En deadline sattes också för när dokumentationen skulle vara klar.

Denna andra gemensamma dag avslutades med att samtliga lag kort redogjorde för vad som tagits upp i diskussionerna. Tillfälle gavs för lagen att få inblick i varandras idéer, resonemang och förhållanden samt att ytterligare något synliggöra sig själv och få syn på andra.

Visionerna som lagen diskuterade fram och skrev ner innehöll allt ifrån det mycket konkreta och näraliggande till det visionära och ”ouppnåeliga”. Det som betraktades som vision på en skola, kunde vara genomfört på en annan.

Här några exempel:

Biblioteket öppet och bemannat hela dagen

Fler skönlitterära böcker och större utbud av facklitteratur

Större lokaler

Kunnig personal som sprider idéer och inspiration vidare till kollegerna

Sagostundsvrå, sagogrotta, avdelning för dockteater

Vi vill göra biblioteket mysigare med fler mjuka läsplatser

Biblioteksråd både för barn och vuxna.

Vi vill skapa en artikelsamling

Lärarna ska ha schemalagd tjänstgöringstid i biblioteket

I vår vision vill vi bereda plats för elevmedverkan. Vi tycker att det skulle vara mycket roligt om eleverna också ville vara med och utveckla biblioteket.

I och med ombyggnationen på skolan har biblioteket bytt namn till Infoteket. Detta ställer höga krav på tillgänglighet och innehåll. Vi vill arbeta för att Infoteket utvecklas till skolans kunskaps- och informationscentrum.

Biblioteket ska bli en självklarhet och ett beroende för både barn och vuxna

Eleverna utvecklar sin förmåga att söka information ur olika kunskapskällor

Elever ur biblioteksrådet kan lära sig och sedan hjälpa grupper ur sin egen klass.

En reflektion som projektledningen gjorde efter att ha läst och begrundat lagens visioner var att mycket av innehållet kretsade kring materiella ting som lokaler, medier och öppettider. Visst utgör detta viktiga ingredienser i en bra skolbiblioteksverksamhet, men ”mer av samma sort” är sällan lösningen om man vill åstadkomma utveckling. Därför var det extra intressant att ta fasta på de inslag i visionerna som gav uttryck för tydliga pedagogiska ambitioner, inte minst vad gällde elevmedverkan. Ett par av visionerna innehöll tankar om skolbibliotekets roll i skolans demokratiska fostran.

Dag 3: Skolbibliotek och lärande

Efter en dryg månad var det åter dags att samlas för en gemensam dag. Denna tredje kursdag kändes viktig, då den dels utgjorde avslutning på det som kunde ses som startsträcka och inspiration till kompetensutvecklingen, dels var ett viktigt avstamp för lagens fortsatta arbete med sina utvecklingsområden vid respektive skola. Lagen hade på olika sätt arbetat vidare med sina visioner och eftermiddagens lagarbete skulle i huvudsak ägnas åt planering av det kommande konkreta utvecklingsområdet.

Föreläsningar om skolbibliotek och lärandemiljöer

Begreppet lärandemiljöer sattes i fokus. Docent Mikael Alexandersson, Göteborgs universitet, utgick från rubriken *Lärande och lärandemiljö*. Fil. dr Louise Limberg, Högskolan i Borås och Göteborgs universitet, valde vinkeln *Skolbibliotek – rum för lärande*. Båda problematiserade och belyste frågor med ett pedagogiskt innehåll, kopplade till aktuell forskning om skolbibliotek. Efter föreläsningarna gavs en stund till individuell reflektion.

Ur anteckningarna:

Bekräftar återigen bibliotekets roll i skolan. Intressanta aspekter på hur samarbete kan organiseras.

Viktigt även för bibliotekspersonalen att ha kunskap om hur elevernas lärande går till. Det måste jag ta upp hemma.

Hur jobbar vi på biblioteket med elevfrågorna, det oavslutade samtalet på biblioteket...? På vilket sätt är biblioteket en bra språkmiljö?

Mina tankar har mest kretsat kring kommunikativa arenor. Har återigen fått höra hur viktiga dessa är. Det känns skönt men samtidigt svårt att skapa just dessa. Bland kollegerna finns ju ständigt en önskan om bättre kommunikation och det ska jag jobba med.

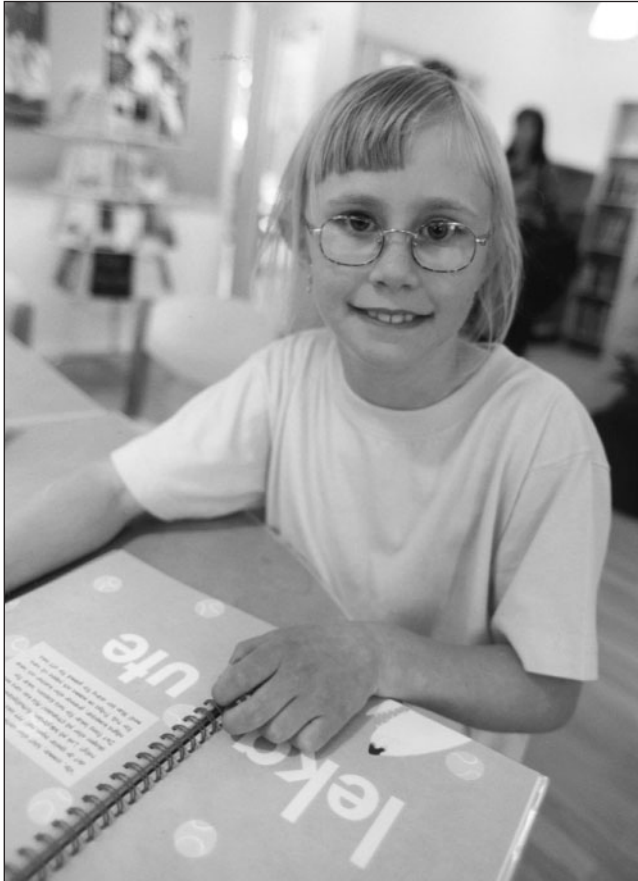
Det känns som om vi är på rätt väg, men det är en bra bit kvar.

Tänkvärt är att prata och skriva mindre och handla mer.

Under dagen kommenterade också projektledningen de visioner som lagen formulerat. Den skriftliga respons som delgavs lagen vittnar om att visionerna mer handlade om materiell upprustning än om pedagogisk utveckling och förändring:

Visionerna innehåller många önskemål om materiella ting; rum, hyllor, böcker, artikelsamlingar, mer utrymme, större lokaler... Det är få visioner som direkt berör det pedagogiska tänkandet kopplat till skolbibliotekets utveckling och kreativa språkmiljöer, alltså skolutvecklingsperspektivet.

Visionerna speglade till stor del den grundläggande problematik som Helvetesgapet delar med tidigare skolbiblioteksutvecklingsåtgärder, en problematik som vilar på antagandet att ”bara vi får fler böcker, större lokaler, mer bemanning så kommer verksamheten att utvecklas”.



Om antalet böcker i biblioteket ökar kommer eleverna med all säkerhet att bli inspirerade att låna mer, men kommer deras informationskompetens att öka av bara farten?

I projekt Helvetesgapet fanns ambitionen att problematisera detta antagande. Om antalet böcker i biblioteket ökar kommer eleverna med all säkerhet att bli inspirerade att låna mer, men kommer deras informationskompetens att öka av bara farten? Om bibliotekarien finns i biblioteket sex timmar per dag i stället för en, kommer detta med automatik att innebära att läroboken som enda kunskapskälla ifrågasätts? Kommer då, som genom ett trollslag, undervisningen att utvecklas till att bli mer problemorienterad och undersökande och därmed bibliotekets och bibliotekariens tjänster mer efterfrågade?

Att formulera lagets utvecklingsområde

Så här långt i projektet, var det dags att fokusera och formulera en plan för själva utvecklingsområdet (se kapitlen Brobygget ... och Utvecklingsarbetet). Här fick lagen hjälp genom förslag på en arbetsgång samt frågor att utgå från i sina diskussioner. Frågorna hade som syfte att koppla utvecklingen av skolbibliotekets verksamhet till pedagogiska ställningstaganden och mål. En central utgångspunkt var att varje skolas lag, med utgångspunkt i sitt eget nuläge, skulle avgöra vad som kändes mest angeläget och relevant att utveckla. Detta för att det utvecklingsområde man valde skulle kunna ingå som en del i ett arbete som ”redan pågår” och inte upplevas som ytterligare en ny arbetsuppgift. Idén var att se utvecklingsarbetet som en del av den ordinarie pågående verksamheten. Vid en av skolorna hade man t. ex. arbetat tematiskt under en period, men såg vid denna tidpunkt att bibliotekets roll i temaarbetet upplevdes på olika sätt av lärarna och bibliotekarien. Det blev då naturligt att detta lag valde temaarbete som sitt utvecklingsområde.

Nu hade en grund lagts för det arbete som lagen skulle genomföra på sina respektive skolor. Helvetesgapets idé och uppläggning hade presenterats, lagen hade fått input i form av föreläsningar om kunskap och lärande i relation till skolbibliotekets pedagogiska funktion och skolbibliotekariens roll. Innehållet hade också fokuserat på vuxnas lärande, samt vad det innebär att utveckla en verksamhet med utgångspunkt i frågeställningar som grundas i den egna praktiken. Under de gemensamma dagarna såväl som på respektive skolas hemmaplan hade lagen granskat sitt eget nuläge, diskuterat den framtida bilden av skolbiblioteket samt fördjupat en diskussion om vad man ville ta itu med som konkret utvecklingsområde.

Varje lärlag fortsatte nu sitt arbete på den egna skolan.

Under slutet av denna första termin i projektet besökte projektledningen vart och ett av lagen på den egna skolan. Avsikten var mer personlig kontakt med varje lag, något som de gemensamma kompetensutvecklingsdagarna givit mycket lite utrymme för. Viktigt var också att få en bild av skolan, biblioteket och dess verksamhet samt viss kunskap om lagets vardagsvillkor. Projektledningen hade också en önskan om att bli ”guidade utifrån det laget ville visa upp”.

Samtalen med lagen hade tre utgångspunkter: lagets förväntningar på projektet, lagets utvecklingsområde, samt lagets tankar om vårens arbete och fortsättningen på kompetensutvecklingen.

Dag 4: Erfarenhetsutbyte. Språkutveckling och språklig förmåga

Lagen fick denna dag

- dela med sig av och ta del av erfarenheter från arbetet med utvecklingsområdet
- knyta kontakter med något eller några andra lag för samarbete kring eventuella gemensamma frågeställningar
- ta del av vetenskaplig kunskap om språkutveckling.

Tvärgruppsamtal

Kursdagen genomfördes i slutet av april år 2001 då projektet var inne på sin andra termin. Lagen hade alltså arbetat en del med sina utvecklingsområden, och signaler hade kommit till projektledningen om att de olika skolornas lag var nyfikna på sina kollegers arbeten. I tvärgruppsamtalen fick deltagarna dels berätta om arbetet med det egna utvecklingsområdet, dels höra representanter från andra lag beskriva sitt arbete. Varje skolas representant fick under tio minuter i tvärgruppen beskriva hur man arbetade, med vilka frågor, vilken litteratur man valt etc. Idéer, tankar, förslag och frågeställningar utbyttes.

Språkutveckling

Kreativa språkmiljöer var, vid sidan av skolbibliotekets pedagogiska roll, ett av Helvetesgapets två fokus.

Några av lagen formulerade också sina utvecklingsområden kring just språkutveckling. De lag som valt andra fokus kom ändå in på frågor som rörde läs-, skriv- och språkutveckling. Några av de allmänna föreställningarna var att barns och ungdomars språk är ”sämre” nu jämfört med förr, och att de inte läser i den utsträckning som barn och ungdomar gjorde tidigare. Det framkom önskemål från deltagarna om en föreläsning i ämnet. Kanske någon forskare kunde belysa problemet utifrån nyare forskning?

Några timmar ägnades åt språket och dess förändringar på både gott och ont, och om lärarens ansvar att leda eleven till den språkliga nivå som krävs i samhället. Professor Lars-Gunnar Andersson från Göteborgs universitet gav näring åt denna diskussion om barnets väg till språket, om språklig förmåga och om samhälleliga värderingar.

Dag 5: Utvecklingsplaner för skolbibliotek

Tvärgruppssamtalen dag 4 visade sig ha varit mycket inspirerande. Ett par av projektlagens utvecklingsområden rönste större intresse än andras och många ville höra mer om just dessa. Därför inleddes denna femte gemensamma kursdag med en hearing där två av lagen frågades ut av övriga.

Reflektion var ett genomgående tema under dagen. Deltagarna fick förslag på några metoder att kunna systematisera och fokusera tänkandet. Med anknytning till Mikael Alexanderssons kapitel i Lärares lärande talades om olika reflektionsnivåer.

Den röda tråden från uppbyggnadsplanen för arbetet ledde nu mot att lagen skulle formulera sina mer långsiktiga planer för sina skolbibliotek. Som inspiration och input till tankar om dessa utvecklingsplaner inbjöds därför tre föreläsare som redovisade olika sätt att arbeta med skolbibliotek och utvecklingsplaner. Läraren och skolbibliotekarien Ingvar Hansson från Spängerskolan berättade hur utvecklingsplanen för hans skolas bibliotek vuxit fram under en kurs han deltagit i vid Kristianstads högskola. Biblioteksansvarig och IT-samordnare Johan Ekstrand talade om hur han tillsammans med ett arbetslag arbetat fram Hägerstensåsens skolas plan *Från bibliotek till mediatek*. Rektor Kjell Ahlgren från Erikslundskolan i Borås redogjorde för hur han i samarbete med bibliotekarie Karin Liljenberg tänkt och planerat för att införa ett arbetssätt på skolan där biblioteket/infoteket hade en central pedagogisk funktion och bibliotekarien en tydlig pedagogisk roll.

Dagen avslutades med att varje lag fick en stund till sitt förfogande för reflektion över dagens innehåll kopplat till den egna utvecklingsplanen.

Dag 6: Kunskap, information och det moderna samhället

Det sjätte gemensamma kurstillfället utgjorde en informell avslutning på Helvetesgapets kompetensutvecklingsprogram. Vid den här tidpunkten i projektet, i maj år 2002, höll lagen som bäst på med att fästa sina långsiktiga utvecklingsplaner på pränt. En stund användes för erfarenhetsutbyte mellan lagen.

Vad är då aktuell kunskap att förmedla i sin lärandeprocess, och vad är tidlös kunskap? Sven-Eric Liedman, professor i idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet, utgick i denna diskussion från sin bok *Ett oändligt äventyr* där han bland annat ifrågasätter påståendet om att vi först nu lever i ett kunskapssamhälle. Kunskap är inte alls alltid färskvara, och även färskvaran måste förankras i rotkunskap. Så här sa Liedman bland annat:

Om man liknar kunskapen vid ett träd, som i Första Mosebok, så är möjligtvis löven färskvara. Trädet i övrigt är rejält rotat, stam och grenar finns kvar, från år till år.

Dag 7: Inspiration inför framtiden

Den här dagen var visserligen den sista gemensamma i projekt Helvetesgapet, men syftet var inte att markera någon avslutning. Tvärtom! Dagens hela innehåll präglades av skolornas fortsatta arbete med biblioteksfrågorna. Hur går vi vidare? Hur tänker vi oss framtiden? Lagen hade arbetat intensivt med sina utvecklingsplaner. Nu skulle planerna ”offentliggöras” och ”spridas”.

Det fanns ett övergripande mål för denna sjunde dag: att ha extra roligt tillsammans och låta kreativiteten och fantasin flöda fritt. Utrymme gavs ändå för ett sammanfattande erfarenhetsutbyte.

Innehållet blev en inspirerande blandning framträdanden av redovisnings-, föreläsning- och underhållningskaraktär. Alla lärlag berättade med varierande redovisningsformer om ett ”utsnitt” från arbetet med det egna utvecklingsområdet. Rubrikerna ger en blixtbild av den variation som det kan innebära att arbeta med att utveckla skolbibliotekets pedagogiska roll:

- Läslust och elevers inflytande (Källekärrskolan)
- Rummet (Västerhedsskolan)
- Söklust och personalens inflytande (Långekärrskolan)
- Elevers möte med skolbiblioteket i alla åldrar (Kärraskolan)
- Sökkompetens och progression (Brattåsskolan)
- Den undersökande och reflekterande eleven (Fässbergsgymnasiet)
- Grupprocessen (Lexby skola)
- Skolbibliotekets roll i temaarbete (Aroseniussskolan).

Vivianne Nilsson, kommunalråd i Göteborg, talade om skolbibliotek och lokal skolutveckling, undervisningsrådet Mona Lansfjord, Skolverket, om nationell skolutveckling och Helvetesgapets plats i projekt Språkrum. Projektledningen berättade om sina lärdomar genom projektet, och docent Mikael Alexandersson redogjorde för det pågående forskningsarbetet.

UTVECKLINGSARBETET

Utvecklingsarbetet var den del i kompetensutvecklingen som lärlagen redan under de inledande seminarierna inriktade sitt arbete på och använde som ett tema för fördjupning. Det handlade om att utifrån sin nulägesbeskrivning och sin vision hitta ett område som man skulle kunna utveckla – ett område som berörde skolbibliotekets roll, och som skulle kunna ingå i den ordinarie verksamheten. Utvecklingsområdet utgjorde ett slags innehållsmässigt fokus för laget i kompetensutvecklingsarbetet: Till det kunde man relatera texter och föreläsningar, det blev ett återkommande ämne för diskussion och reflektion. Det kom dessutom att utgöra en väsentlig del av underlaget för ett tänkt framtida handlingsprogram.

Deltagande skolor

Aroseniussskolan är en 7–9-skola med grundsärskola. Folkbiblioteket i Ale kommun har ansvar för skolbiblioteket och på Aroseniussskolan finns ett integrerat folk- och skolbibliotek med 1,5 anställda bibliotekarier. Halvtidstjänsten har tillkommit under projekttiden. Biblioteket har öppet 22 tim/vecka. I laget ingick förutom bibliotekarien, lärare i bild, svenska, engelska, matematik, naturorienterande ämnen, textilsöjd och en sårskolelärare. Utvecklingsområdet har handlat om samarbete bibliotekarie – lärare genom temaarbete.

Brattåsskolan är en 0-6-skola. Skolan ansvarar för sitt bibliotek. Två lärarbibliotekarier har ansvaret för biblioteket och 25 % tjänst av en heltid för arbetet. Det är öppet kl. 8-14 och bemannat av en assistent mellan 10-13. Laget bestod av tio lärare med representanter från skolans sex arbetslag där lärarbibliotekarierna ingick, en biblioteksassistent, rektor och ofta en bibliotekarie från folkbiblioteksfilialen. Utvecklingsområdet har handlat om läsning och vilken betydelse läsning har för elevernas känslomässiga och kunskapsmässiga utveckling.

Fåssbergsgymnasiet har ca 1200 elever och 14 program. Biblioteket är en del i skolans studiecentrum som också omfattar Studieverkstad, Datortek och Skrivstudio. Tre utbildade bibliotekarier delar på två tjänster. Biblioteket var öppet kl. 8-16.30 alla dagar men förlängdes en dag till 18.30 under projektet. Laget bestod av två bibliotekarier och lärare som representanter för olika program och ämnen. De arbetade med utveckling av samarbetet mellan bibliotekarier och lärare men också med flera utvecklingsområden.

Källekärrens skola har år 0-6. Biblioteket är ett renodlat skolbibliotek efter att det integrerade folk- och skolbiblioteket lagts ner. Två lärarbibliotekarier ansvarade för biblioteket utan ersättning. Under projekttiden har de fått 10% nedsättning för sitt ansvar för biblioteket och en person med s.k. lönebidrag anställd. Biblioteket har öppet 20 tim/vecka. Nästan alla lärare var med i laget. Forskollärarna deltog från början. De valde att arbeta med två spår i sitt utvecklingsarbete: söklust och läslust. Det utvecklades under projekttiden till ett berättarspår och skrivspår.

Kärraskolan omfattar år 0-9. Skolan och biblioteket var nytt, ännu ej upppackat, när projektet startade. Det är helt skolans ansvar och lärarbibliotekarien hade 3,75 tim per vecka för öppethållande och pedagogisk verksamhet. Efter projektet har ytterligare en lärare fått tid i biblioteket. Stadsdelsbiblioteket anställde en skolbibliotekarie som kontaktperson för alla skolorna. Laget bestod av lärare från samtliga arbetslag. De har arbetat med tre olika utvecklingsarbeten: Elevers lärande utifrån Peel och Plan-idéer, Kunskapsbanken, en digital samling av material som gjorts inom skolan, lektionsplaneringar etc, Temaarbete Sagor och myter.

Lexby skola är en år 6-9-skola. Biblioteket är förhållandevis nyrenoverat och ligger centralt i skolan. En fackutbildad bibliotekarie fanns på 60%. Under projektiden har en lärare anställts som infotekspedagog. Laget bestod av skolbibliotekarien och ett av skolans arbetslag. I laget deltog också ofta en av folkbibliotekets bibliotekarier. Laget valde som utvecklingsområde att göra biblioteket till en tydlig arbetsplats för eleverna.

Långekärrens skola med år 0-6 har ett skolbibliotek som är ett integrerat folk- och skolbibliotek. En lärarbibliotekarie finns med 10% av hel tjänst. Biblioteket bemannas också av en assistent två timmar två dagar i veckan. En förmiddag i månaden kommer en fackutbildad bibliotekarie till skolan. Laget bestod av samtliga skolans lärare och biblioteksassistenten. Lagets huvudfokus har varit Söklustspåret. Under projektiden har också Lässpår, Skrivspår och Berättarspår tillkommit.

Västerhedsskolan är en skola med år 0-3. Biblioteket är helt skolans angelägenhet och ligger mitt i skolan. Det används som fritidshem morgnar och eftermiddagar. Biblioteket sköts av en OTA-anställd. I projektets början arbetade en nyutbildad bibliotekarie två dagar i veckan för en lärarbibliotekaries arvode, d.v.s. 2 tim per vecka. Laget bestod av förskollärare, lärare, specialpedagog, svenska 2-lärare och en biblioteksansvarig. De valde att arbeta tillsammans kring språkutveckling. Det resulterade två teman Boken och ett Sagotema och utvecklingen av biblioteket till en studiemiljö.

OMPRIORITERINGAR OCH ÖKAD MEDVETENHET

Omprioriteringar till bibliotekens fördel

Alla skolors lag ansåg att biblioteken i skolan var viktiga – och de ville utveckla dem.

Detta kan tyckas naturligt eftersom de anmälts till ett projekt som skulle ge mycket tid för denna utveckling. Alla lag hade emellertid inte varit delaktiga i beslutet att anmäla skolan till att delta i Helvetesgapet; ofta var det rektor, bibliotekarie eller lärare som tackat ja till skolans delaktighet. Alltså: grundinställningen hos deltagarna var positiv, men det handlade inte om en samling välformulerade ”biblioteksfrekar”. Exakt vad det viktiga var med biblioteket som skolans ”hjärta” eller ”hjärna” – kring detta fanns i många fall inga särskilt väl utvecklade tankar.

Till en början handlade tankarna mest om läsandets och språkutvecklingens betydelse. Ett synsätt var att skolbiblioteket var ett ställe som led brist på resurser. Önskelistorna på allt vad man ville göra med sitt bibliotek var långa.

Efteråt kan vi konstatera att alla de deltagande skolorna, trots att projektet i sig inte innebar något tillskott till skolbibliotekets resurser, i någon väsentlig grad förändrat sina bibliotek med större eller mindre extra resurser. Bara medvetenheten om ett biblioteks roll, och därmed en förändrad syn på skolbibliotek, har alltså lagt grunden för en gemensam omprioritering till bibliotekens fördel.

På Fässbergsgymnasiet har en total omflyttning gjorts inom biblioteket, för bättre anpassning till de studerandes lärande. Flödet i biblioteket har blivit mer logiskt. Det har tankemässigt integrerats i skolans studiecentrum och blivit en bättre lärmiljö.

På Källekärrens skola hade det till skolan förlagda integrerade folk- och skolbiblioteket lagts ner. Som skolbibliotek hade det redan tidigare varit åsidosatt av både lärare och elever, därför att det varit svårt för eleverna att ta sig dit på egen hand. Lärarna var tvungna att följa sina elever dit. Eleverna stökade i biblioteket. Det var helt enkelt inte ett rum som respekterades eller ansågs viktigt. Lärarbibliotekarierna kunde sällan vara där. Under projekttiden förändrade emellertid skolbiblioteket sin karaktär helt. Vid projektets slutskede bytte man till andra lokaler: nu blev biblioteket mer centralt placerat, det hade utökats till två rum. Lärarbibliotekarierna hade fått mer tid, och man hade en OTA-anställd som kunde möta barnen när de kom till biblioteket. Man talade om att öppna biblioteket för omkringboende. En helt ny syn på bibliotekets roll och vikt i skola och samhälle ...

På Kärraskolan hade ett helt nytt bibliotek invigts under projektets första år, ändå gjordes rumsliga förändringar då man uppmärksammade att det inte fanns böcker i de små barnens höjd, inte heller någon sagohörna. Biblioteket knöts samtidigt till den intilliggande datasalen, eftersom projektet gav insikt om att information i böcker och på nätet kompletterar varandra.

På Lexby skola förändrades biblioteket totalt. Det omvandlades till ett infotek och bibliotek med många arbetsplatser. Sofforna byttes ut mot skrivbord. Det blev ett studiecentrum, en arbetsplats för elever och lärare. En lärare fick utvidgade arbetsuppgifter i biblioteket, där en fackutbildad bibliotekarie länge arbetat. Med professionellt stöd från folkbiblioteket kunde förändringar som gallringar och nyinköp ske ganska raskt.

På en skola hade man vissa problem med den integrerade biblioteksfilialen. Det var inte alldeles självklart att barnen fick gå dit och låna på icke-öppettider. Efter hand löste man det genom att en av lärarna fick mer tid för att handleda eleverna i biblioteket.



På Fässbergsgymnasiet integrerades biblioteket tankemässigt i skolans studiecentrum. En flitigt använd planeringstavla blev den tydligaste symbolen för samarbetet mellan bibliotekarierna och lärarna.

Just på detta bibliotek hände följande när en klass som arbetade i biblioteket skulle låna böcker vid slutet av lektionen. Den ansvariga i biblioteket var upptagen med att hjälpa en elev att hitta en bok och en lång ”lånekö” bildades vid disken. En företagsam flicka i år två skred till verket och ordnade raskt låneproceduren åt sina kamrater. Ett gott exempel på att elever på ett praktiskt och konkret sätt kan medverka i biblioteket.

På Västerhedsskolan, där flera biblioteksansvariga funnits både före och under projektet, arbetade lärlaget mycket med sitt bibliotek mot slutet av projektiden. De tog itu med att utöka och utveckla biblioteket till en arbets- och studiemiljö – både för att låna och läsa böcker och för informationssökning och lärande.

I Ale kommun innebär förändringen att utbildnings- och kulturförvaltningen satsade nya resurser på utvecklingen av Aroseniussskolans bibliotek genom att tillsätta en halvtidstjänst. Att bibliotekets verksamhet inte belastar skolans ekonomi gör att lärarnas engagemang minskar för skolbiblioteket, det var något som framhölls både av rektor och lärare på Aroseniussskolan.

Det behöver inte prioriteras i skolans ekonomi eftersom det ligger utanför.

I och med Helvetesgapet har man nu lyft upp denna meningsfulla diskussion om skolbibliotekets roll och funktion, dels på Aroseniussskolan, dels i kommunen i stort.

Ökad medvetenhet om bemanningens betydelse

Bemanningen i de deltagande skolornas bibliotek varierade starkt. Detta har på olika sätt påverkat utvecklingsarbetet.

Lärare

Det fanns lärarbibliotekarier, d.v.s. lärare som fått uppdraget att ta hand om skolans bibliotek i sin ordinarie tjänst eller med särskild ersättning. Lärarbibliotekarierna hade ofta gått kurser på universitet eller högskolor för att få kompetens i informations- och biblioteksvetenskap, eller deltagit i olika former av fortbildning på kommunal eller regional nivå. Biblioteket användes endast tillsammans med läraren. Lärarbibliotekarierna kunde inte vara i biblioteket särskilt ofta under skoldagarna.

Bibliotekarier

Det fanns fackutbildade bibliotekarier, som gått den tvååriga utbildningen i biblioteks- och informationsvetenskap. De arbetade med biblioteket som bas och fanns till hands för elever och lärare när de sökte information eller arbetade i biblioteket. De fanns med i lagen eller i klassrummet när planering av arbetet gjordes. De stödde processer och planering och kunde tillsammans med lärarna vara stöd för elevernas lärande.

Assistenter

På några skolor fanns också assistenter från olika arbetsmarkandsåtgärder, oftast utan fast anställning. De höll biblioteken öppna och hjälpte eleverna på olika sätt.

Det finns andra exempel på, ibland tveksamma, sätt att "bemanna" biblioteket:

I projektets början fanns på en skola en kommunanställd som arbetade med vikarier, och hade biblioteket som sin arbetsplats. Den här personen skulle fungera som ett slags vakt på biblioteket – men fick samtidigt inte störas i sitt ordinarie arbete ...

På andra skolor kunde lärare eller andra kommunanställda som inte orkade med sitt ordinarie jobb "sättas" i biblioteket.

Pedagogen i biblioteket

På en skola inrättades en tjänst för en av lärarna i biblioteket, en biblioteks-pedagogtjänst på fem timmar per vecka. Det innebar att bibliotekarien, som tidigare känt sig ganska ensam i sitt bibliotek, fick en kollega som också var intresserad av utvecklingen av biblioteket och som dessutom fanns med i samma arbetslag. Både biblioteket och samarbetet mellan bibliotekarien och lärarna förändrades och utvecklades mycket. Biblioteket blev ett infotek, en arbetsplats i skolan, en lärande miljö – och det var här som sofforna försvann ut till uppehållsrummet.

Generellt sett bekräftades på många sätt i denna kunskapsutveckling att en skola behöver ha ett bemannat bibliotek. Det betyder inte att inte lärare kan axla detta ansvar, om betingelserna är goda. Ett sådant gott exempel är skolan där den kompletterande bibliotekspedagogen blev en viktig bro mellan arbetslagen och biblioteket, mellan bibliotekarien och lärarna.

I Helvetesgapet kunde vi se att de skolor där bibliotekarierna och lärarna samarbetade kom längst i sin utveckling: Där har eleverna börjat se informationssökning som en process i sig. Där har temaarbetena blivit till kunskapande processer. Där blir också litteraturarbetet integrerat på ett självklart sätt i ämnen, teman och i skolans vardagsliv.

Vardagsforskning

När lärare tar del av forskningsresultat eller samarbetar med forskare ger det insikter och kunskaper som är värdefulla för utvecklingen av den egna skolans arbete och arbetssätt. På detta gavs många exempel i utvecklingsarbetet.

Ett lärlag valde att med skolbibliotekarien i spetsen fördjupa sig i PEEL och PLAN-arbete. Det är ett kompetens- och skolutvecklingsprojekt med rötter i Australien (PEEL). Det har vidareutvecklats i Sverige (PLAN). Se Madsén (1994). Lärlagets syfte med detta var att utveckla elevernas inflytande i undervisningen och öka deras ansvarstagande för sitt eget lärande.

Projektlagens sammansättning

En grupp från varje skola skulle delta i projektets s. k. lärlag, det var en av projektets grundförutsättningar. Men hur stort skulle lärlaget vara? Skulle det utgöras av ett befintligt arbetslag? På vilka olika sätt var det möjligt att sätta samman gruppen? Fanns det någon optimal sammansättning och gruppstorlek för optimalt utbyta av gemensamma pedagogiska samtal? Förväntades lärlaget utföra något annat arbete tillsammans än de pedagogiska samtalen?

Att formulera entydiga riktlinjer för lagens sammansättning eller antalet personer föreföll inte rimligt, då de deltagande skolorna representerade såväl varierande skolformer som storlek. Att styra hur lagen skulle sättas samman skulle dessutom ha stridit mot den bärande idé som innebar att projektet skulle stimulera och stödja en process utifrån varje skolas egna behov, erfarenheter och förutsättningar.

Den enda gemensamma riktlinje som las fast innebar således att varje skola skulle delta i Helvetesgapet med ett lag om cirka 10 personer (lärare och bibliotekspersonal) samt rektor.

I realiteten innebar detta att varje rektor själv eller i samråd med sin personal satte samman laget. Ett antal olika principer kom att ligga till grund för vilka som deltog i projektlaget vid respektive skola.

Principen om budbärare

En vanlig princip för sammansättning var att deltagarna skulle representera den aktuella skolans samtliga arbetslag. Tanken var att de enskilda medlemmarna i projektlaget skulle överföra projektets idéer till det egna arbetslaget. Deltagarna skulle på så sätt fungera som budbärare. Sättet att tänka påminner om tidigare s. k. pilotutbildningar där en eller ett par pedagoger utsågs att gå på kurs för att därefter sprida sina nya kunskaper till kollegerna.

I en sådan modell deltar lärlaget i utvecklingsarbetets centrum och övriga i dess periferi. Ofta upplevs det svårt att sprida och förankra utvecklingsarbetet, och de som deltar i periferin är ofta inte motiverade. Man kan säga att det även finns inslag av top down-tänkande i denna konstruktion: några avgör vad alla förväntas omsätta och genomföra i praktiken.

Principen "Alla får vara med"

Två av de deltagande skolorna var ganska små. Det föll sig därför naturligt att låta samtliga lärare och bibliotekspersonal vid dessa skolor delta i projektet, även om det ledde till att antalet medlemmar i projektlaget överskred de approximerade tio.

Att alla lärare ingick i lärlaget innebar att vardagens mönster, strukturer och roller "oavkortat" följde med in i projektarbetet. Skolkulturen präglade på så sätt lagets arbete i projektet, på gott och ont.

Principen "Ett arbetslag i utveckling drar med andra"

Ett av projektlagen bestod av en grupp som också till vardags utgjorde ett arbetslag. Tillsammans med sin skolas bibliotekarie bildade de projektets lärlag. En tanke var att detta – ovanligt dynamiska – arbetslags utveckling skulle kunna utgöra ett inspirerande och lärorikt exempel för andra arbetslag.

Överlappningen mellan teori och praktik – mellan det som pågick inom ramen för projektet och den egna vardagliga praktiken – utgjorde inga svårigheter för detta lag. Alla deltagare var införstådda med projektets idé och länkade den naturligt till den ordinarie verksamheten.

Möjligheterna att genomföra gemensam reflektion utifrån gemensamma erfarenheter var förhållandevis stor.

”Till slut var det några som ville vara med”

Vid en av skolorna var personalen till en början tveksam till projektet och rektor uttryckte vissa svårigheter med att engagera deltagare till lärlaget över huvud taget. När laget slutligen sattes samman utgjordes det, förutom av bibliotekarien, av lärare från olika arbetslag som representerande flertalet undervisningsämnen. En klok lösning, kan tyckas! Kanske hade dock en viss övertalning krävts, för att sätta samman laget.

Eftersom tveksamheten till projektet fanns kvar inom skolan, blev ”budbärarrollen” svår för projektlagets medlemmar.

Smågrupper, storytelling, scanning

Som framgår ovan, var lagen sammansatta utifrån olika principer och omständigheter, som var och en möjliggjorde eller försvårade att de vardagliga erfarenheterna kunde delas.

Behovet av att ses i mindre grupper blev särskilt tydligt i arbetet med utvecklingsområden. Det blev med nödvändighet så att projektlagets val av utvecklingsområden fick ”underrubriker”, som var anpassade till ett ”praktiskt genomförande-tänkande”. Det upplevdes då som nödvändigt att kunna träffas utan alltför mycket organiserande. I flera av lagen bildades alltså undergrupper om 3-4 personer.

Den engelska forskaren Little (1990) har gjort en intressant analys av samarbete mellan pedagoger. Hon talar om ”joint work” som den mest långtgående samarbetsformen och menar att den utmärks av att pedagogerna delar ett ansvar för verksamheten, och får stöd av arbetslaget för egna initiativ (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2000). En annan sorts samarbete kallar Little ”storytelling and scanning”. Här är samarbetet tydligast i personalrummet där personalen delger varandra berättelser från sina olika verksamheter – verksamheter som de alltså inte delar. Little beskriver också en tredje variant av samarbete som benämns ”sharing”. Detta skulle kunna beskrivas som temaarbete, där pedagoger från flera olika verksamheter eller ämnesgrupper samarbetar kring ett innehåll utan att för den skull dela samma praktik.

Med dessa olika former av samarbete i åtanke kan man fundera över i vad mån projektlagens sammansättning samspelade med de tre samarbetsformerna. Var uppdelningen i mindre grupper helt enkelt en nödvändighet för att genom ”joint work” kunna genomföra utvecklingsområdet? Kunde det bli något annat än ”storytelling och scanning” när budbärarprincipen tillämpades? Man kan också ställa sig frågan hur olika sammansättningsprinciper kunde stödja respektive motverka att skolans kultur synliggjordes och utmanades.

Man läste det material som finns publicerat, och använde sedan några av metodens idéer. En rad av dessa idéer genomfördes och gav på så sätt underlag för diskussioner om elevernas inflytande på sitt lärande. Också ett temaarbete genomfördes med idéerna som grund.

Ett annat lärlag valde att självt undersöka vad barn och vuxna läser, om de läser och hur mycket. De gjorde enkäter och intervjuade barnen om deras läsande.

Lagets utvecklingsarbete växte till ett omfattande ”forskningsarbete”, och gav information som förvånade lärarna. Utfallet var entydigt: Elever läser mer än man tror! Forskandet kring detta gav lärarna många sorters information: De lärde sig något nytt om sina elever, fick tips på omtyckt läsning, nya idéer om hur barn läser och – inte minst – hur de vill ha det när de läser.

Resultaten var kanske inte omstörtande. Lärarna hade kunnat fråga elever, kolleger, bibliotekarier och föräldrar och fått veta ungefär samma sak. Det värdefulla med deras forskning var att de nu kunde vara säkra på sin sak: *att* barnen läser – mer än man tror – och *vad* de tycker om att läsa. Man ser alltför mycket av motsatsen i skolans värld: att man talar om vad barn och ungdomar kan eller inte kan utan att man egentligen vet.

Väsentligt var också att detta lärlag gav sig in i en forskande aktivitet över huvud taget, i något som kan kallas vardagsforskning, eller aktionsforskning.

Följden blev förändrade attityder till läsning både hos lärare och elever. Idéer för att vidare utveckla barns läsande förverkligades i klassrum och bibliotek. Lärarna fick en större medvetenhet om vikten av att använda litteratur i undervisningen. Själva läsandet ökade i skolan, och man arbetade betydligt mer med de elever som hade svårigheter med läsningen.

Forskningsarbetet fick också påverka skolbiblioteket, vilket gjorde det extra verkningsfullt. Man gjorde genremärkningar av böcker, höjde medianslaget, utvecklade biblioteksrådet och elevernas arbete i biblioteket.

Också från folkbibliotekets sida noterades att både elever och lärare blivit mer medvetna om litteratur och läsande och om vad de ville låna.

Vi kan se detta som ett exempel på en parallellprocess. Lärarnas forskande arbete liknade i mycket det som de vill att eleverna ska arbeta med själva. Alla de vändor som forskningsarbetet medförde, hur mycket tid det tog, vilka frågor som var viktiga att ställa, vilka frågor som var bra att ställa inför analysen av materialet – dessa vändor känner också eleverna när de ska arbeta med undersökande och forskande arbetsuppgifter.

Att lärarna kunde identifiera sig med eleverna i lärprocessen var kanske den verkligt stora poängen. Genom att utmana sitt eget behov av lärande kunde den vuxna – utifrån nya och påtagliga erfarenheter – förstå vari elevens motstånd eller frustration kan bestå.

Ökad medvetenhet om informationskompetens

Helvetesgapets skolor kom igång med tänkande kring informations-sökning och lärande av egen kraft i sina diskussioner och med stöd av det som erbjöds i kursen, litteraturen, studiebesöken och folkbibliotekskontak-terna. En bit in i projektet bidrog även forskningens preliminära resultat till att aktualisera elevernas informationsökning.

I lärlagen kunde man ägna sig åt vad som är rimligt att arbetslag gör även till vardags, exempelvis att diskutera och definiera vad som ligger i det större begreppet *informationskompetens*. Vad *informationssökning* är, och vad som verkligen menas med ett *undersökande* eller *forskande arbetssätt*. Både arbetssättet och begreppen som används behövde redas ut ordentligt, det visade sig tydligt i detta projekt.

Diskussionen kring begreppen blev en draghjälp för själva utvecklings-arbetet mot högre informationskompetens. Det fanns vid projektstarten en medvetenhet om att man borde arbeta mer med forskande eller undersö-kande arbetssätt i alla skolor, men bara några få hade då tagit steget fullt ut. På en skola hade man arbetat med tema under många år och där ingick in-formationssökningen som ett led i arbetet. Också på denna skola tyckte lärarna att den skulle behöva utvecklas mycket mer.

Bibliotekarien talade om att det mest var Internet som gällde både för lärare och elever när de sökte fakta i temaarbetet. Över huvud taget var detta en inställning som präglade både lärarnas och elevernas tänkande kring att söka information. Det är också något som forskning visar. Frågan kunde nu ställas på ett mer direkt sätt: Var deras informationsökning så målmedveten som den skulle kunna vara?

En bibliotekarie sa att hon lärt sig, i diskussionen med kollegerna, att informationssökandets problematik handlar om att förfina frågeställningar och att diskutera kring sökmetodiken med varandra.

Vad är informationskompetens?

Informationskompetens (Information Literacy) har sin upprinnelse i USA. Den amerikanska biblioteksforeningen ALA skrev 1989: "Människor med informationskompetens är de som vet hur man lär sig lära.

De som vet hur man lär därför att de vet hur kunskap är organiserad, hur de finner information och hur de använder information så att andra kan lära sig lära. De har beredskap för ett livslångt lärande därför att de kan finna den information de behöver för vilken uppgift eller vilket beslut de än står inför. "(Egen övers. 2003)

Christina S. Doyles (1996) definition är en utvidgning. En informations-kompetent person

1. är medveten om att korrekt och fullständig information är en förutsätt-ning för riktiga beslut
2. inser behovet av ny information
3. formulerar frågeställningar utifrån informationsbehovet
4. identifierar lämpliga informationskällor

5. utvecklar effektiva sökformuleringar
 6. använder alla typer av källor, såväl IT-baserade som övriga
 7. utvärderar information
 8. organiserar information för praktiskt användande
 9. integrerar information med befintlig kunskap
 10. använder information i kritiskt tänkande och vid problemlösning
- (Övers. Eli Bytoft-Nyaas, Borås 1998)

Konstruktiva steg åt rätt håll

På en av skolorna blev informationssökningen än viktigare när man omvandlat biblioteket till ett infotek. I många år hade eleverna arbetat med ett temaarbete i år 9, men nu blev informationssökning mer frekvent i fler klasser och sökningarna bredare. Lärare och elever lärde sig att det fanns fler källor än Internet, och dessa användes alltmer. Arbetslaget besökte folkbiblioteket i kommunen och fick en informationssökningskurs.

På Fässbergsgymnasiet anpassade man biblioteksrummet efter hur man ansåg att informationssökning kan gå till. Man diskuterade att det kunde vara bra att starta sökningen i ett uppslagsverk eller ett lexikon för att sedan gå vidare till facklitteraturen och därefter söka i en databas eller på Internet. Utifrån detta inrättades vägen genom biblioteket som ett slags förelaggen sökväg.

Informationssökning och elevers lärande

I Limbergs och Folkessons forskning (2002) säger lärarna att eleverna ofta har svårt att förstå andra texter än dem som finns i läroboken. Därför används läroboken ofta som grund i det undersökande arbetet.

Mycket av det skolarbete som kallas informationssökning sker i klassrummet. Bibliotekarier hjälper till genom att plocka ut det material, böcker och artiklar, som eleverna ska forska i. De gör det eftersom de tror eller vet att det förväntas av dem.

I skolorna i Helvetesgapet förekom det att lärare bad bibliotekarierna om hjälp att ta fram material i ett ämne eller tema, och de fick böckerna levererade till klassrummet.

En bibliotekarie uttryckte det så här:

En bassyssla är att plocka fram rätt litteratur till rätt tillfälle.

Att få böckerna till sig i klassrummet och sedan söka efter information av olika slag, är ett ganska vanligt sätt att bedriva undersökande arbetssätt eller ”forskning” på.

Informationssökning och lärares lärande

Från början valde inte arbetslagen att utveckla informationssökning i sitt arbete inom Helvetesgapet. Men som vi inledningsvis talar om i detta kapitel, ledde studier och diskussioner fram till att alla närmade sig detta viktiga området för lärande, undervisning och skolbibliotek.

Det fanns i början en tendens att man talade om informationssökning som alltför svårt för de minsta barnen. Vi anar att man då tänkte sig informationssökning som ett komplicerat sätt att arbeta i biblioteket, att man måste känna till hur biblioteket fungerar och behärska det helt. Synsättet kan ha sin orsak i att många lärare själva upplever att informationssökning är något svårt och problematiskt. Eller: många kan söka information men reflekterar inte över att de gör det, eller över att det är ett viktigt led i deras egen lärandeprocess. De bara gör det.

Projektledningen utgick från hypotesen att, eftersom de flesta lärare själva inte har en medveten syn på informationssökning, det ofta finns ett förgivettagande att eleverna lär sig detta själva genom att gå till biblioteket. Läraren hoppas att bibliotekarien, i den mån sådan finns, lär barnen informationssökning. Det förekommer dock sällan att lärare tar reda på vad detta innebär, vad man kan ha för utbyte av att veta detta och själv lära sig vad det går ut på.

I Helvetesgapets skolor gav bibliotekarier från folkbiblioteket kurser på flera håll – men bara för elever. Endast på en skola bad lärarna om att själva få undervisning i informationssökning. Varför inte på alla skolor?

Också enligt Limberg (2002) visar forskningen att lärare har en otydlig bild av informationssökning. Man tror att det både är enkelt och komplicerat. Så enkelt att eleverna själva kan lära sig utan handledning eller undervisning. Och så svårt att de själva inte vågar sig in i biblioteket. Detta kunde vi tydligt se i projektets skolor. Gemensamt för de flesta lärare är att de inte tycker att det hör till ämnet, särskilt inte till deras eget ämne.

En skolas lärare gick en universitetskurs för att lära sig mer om marinbiologi, det ämne som är skolans inriktning. Detta är ett exempel på kompetensutveckling, där hela laget deltar inom ett område som rör hela skolan. I en sådan kompetensutveckling skulle man önska att lärarna hade bibliotekarien med som bundsförvant. Att man sökte information eller texter för elevernas lärande under kurstiden, och såg lärandet i lärandet som ett viktigt parallellt spår.

”Hör informationssökning till något ämne så är det till svenskan.” Detta är ett vanligt synsätt bland lärare. Få tycker att informationssökning kan vara ett ämne i sig. Har man en bibliotekarie, då hör det till hennes arbete. Framför allt är det enkelt: man sparar tid om bibliotekarien plockar fram materialet eller visar eleverna hur de ska söka. Problemet är att det oftast inte finns bibliotekarier i skolans bibliotek.

Informationssökning och bibliotekariers lärande

En problematik som blottades hade att göra med bibliotekariernas egen syn på informationssökning. Inriktningen är ofta rent instrumentell. Bibliotekarien lär då ut informationssökning helt fristående, utan förankring i ämne eller tema. Det betyder att de själva hittar på sökfrågor och uppgifter. En av bibliotekarierna formulerade sökstrategin så här:

1. Gå först till uppslagsboken.
2. Titta även på specialhyllorna.
3. Hitta baskunskapen i de böckerna.
4. Hitta sedan aktuell kunskap på Internet, notera Internetadressen och bedöm den information du hämtar från Internet.

Bibliotekarierna saknar ofta kunskaper att undervisa utifrån elevers och lärares behov. Detta bekräftar även Limberg m. fl. (2002). Utifrån Helvetesgapets erfarenheter kan tilläggas att den avgörande bristen är bristen på samarbete mellan lärare och bibliotekarier.

Det högt ställda målet är professionella lärare och professionella bibliotekarier i professionellt samarbete.

Satsning på läsandet

De flesta av Helvetesgapets lärlag valde från början att arbeta med barns och ungas läsande.

Utmaningen var ju att välja något område som man redan arbetade med och fördjupa, att kanske förändra det – och att studera vad som hände. Läsnings- och läsförmåga låg nära till hands som en fråga av central betydelse när det gäller att använda skolbibliotek. Förstår man inte vad som står i böckerna eller på datorskärmen är det inte stor idé att ha ett bibliotek i skolan över huvud taget. Alla var dessutom medvetna om att eleverna ständigt behöver arbeta med att utveckla sina läsfärdigheter och att bristande läskompetens förekommer även på gymnasienivå.

Några lag använde begreppet språkutveckling som nyckelord i sina visioner och utvecklingsområden med anknytning till läsning. Ordvalet vidgade frågan från läsandet i sig till förmågan att orientera sig i omvärlden.

Alla skolor i Helvetesgapet använde mycket tid till att utveckla metoder att stimulera eleverna att läsa mer, att ge dem utrymme för att läsa i skolan. De avsatte tid för läsning, både tyst läsning och högläsning. Flera skolor införde morgonläsning, andra införde ett tjugominuterspass eller mer per dag då hela skolan läste, både elever, lärare och rektor. Man berättade sagor, gjorde lästråd och lärarna hade ofta högläsning. Andra utvecklade läsandet genom att börja samtala kring böckerna mer än man gjort tidigare, inspirerade av en föreläsning av författaren och litteraturpedagogen

Aidan Chambers. På ett par skolor hade man Tema Boken där en enorm kreativitet utvecklades av lärarna för att stimulera barnen till läsning. I den ena skolan fanns olika temarum där man kunde hitta rektor i klassikerrummet, i en annan ordnades en äventyrspromenad där man hittade sina lärare som sagans häxor och troll längs stigen.

Projektledningen tog på sig rollen att problematisera skolornas från början ensidiga inriktning på läsfrämjande. Varför är det så viktigt att läsa, att läsa så mycket, och varför just Astrid Lindgren-tema när barnen hellre vill arbeta med spökböcker?

På gymnasiets byggprogram inledde bygglärare och svensklärare ett samarbete. Svenskläraren började delta under bygglektionerna och göra svenska till ett ämne i ämnet. Eleverna fick arbeta med annan läsanknytning än sina byggstudier, t. ex. med att dra sig till minnes tidiga läsupplevelser, eller studera strukturen och utbudet i en bokhandel.

På gymnasiet har man också arbetat mycket för att stödja elever med annan språklig bakgrund i deras läsande. Alla gymnasieskolans elever blev inviterade till en förberedande dag på bokmässan Bok & Bibliotek, där de fick möjlighet att höra några författare berätta om boken ur den skrivandes perspektiv.

I Helvetesgapets skolor förekom ofta s. k. bokprat: på några ställen kom folkbibliotekets barnbibliotekarier till skolorna, på andra var det skolans bibliotekarier som höll bokprat.

Projektledningen valde att problematisera bokpratet: Varför vill man prata om böcker? Varför så många? Skulle möjligen eleverna själva kunna bokprata för varandra? Frågan ställdes också var skönlitteraturen fanns i andra ämnen än svenska. Inte minst på gymnasiet kan skönlitteraturen utgöra ett berikande inslag i alla ämnen.

Andra problem som bearbetades var bristen på texter i skolan (många finns, men många viktiga saknas), liksom behovet av lätta och svåra texter med samma innebörd.

SAMARBETE SOM KÄRNFRÅGA – OCH SOM BEGREPP

Samarbetet sett med olika ögon

Lärare och bibliotekarier hade olika syn på vad samarbete är. Både lärare och bibliotekarier tog dessutom ofta för givet att den andra parten hade samma syn som man själv.

Lärarna förväntade sig att när de skickade eleverna till biblioteket med ett tema, en fråga eller bokbyte så skulle bibliotekarien genast hjälpa till.

När lärarna själva bad om litteratur eller annat material så hoppades de att bibliotekarien skulle leverera detta, gärna snabbt, utan att de själva skulle behöva gå till biblioteket och leta. Detta synsätt konfirmeras av engelsk forskning (Limberg 2002) som visar att lärare i första hand ser bibliotekarien som förmedlare av material.

Väldigt ofta infriade bibliotekarierna lärarnas förväntningar på service. De plockade fram böckerna, direkt till eleverna i biblioteket eller på en vagn till läraren – inte alltid med glädje, eftersom de själva var mindre nöjda med arbetsvillkoren. Sällan förvarnades de om att elever skulle komma, och visste därför inte vad de skulle söka information om. De ansåg sig lämnade åt sitt öde i biblioteket, utan kunskap om vad elever och lärare arbetade med. Förfrågningar och påstötningar hade gjorts till lärare, arbetslag och rektor. Bibliotekarierna hade också försökt ta olika initiativ för att få reda på vad som hände i skolan, i klassrummen, i undervisningen – men inte fått respons. De kände det som om de förväntades vara i ständig beredskap för att hjälpa enstaka elever, en grupp eller en hel klass. Deras pedagogiska roll tycktes inte komma till användning. Ingen annan än de själva ifrågasatte denna syn på bibliotekarier.

Det finns flera sätt att förklara dessa olika förväntningar och synsätt. Ett första sätt är att reda ut vad som menas med samarbete. I Limberg och Folkesson (2002) definieras samarbete som ett arbete man gör gemensamt eller tillsammans. Så som samarbetet ofta ser ut är det mer ett ”sär-arbete”.

Besvikna på varandras tidsbrist

De lärare som hade god inblick i informationsprocessen och själva sökte information på olika sätt, hade en större förståelse för bibliotekariens roll och uppgifter än andra – men de hade å andra sidan en idé om att bibliotekarien inte fick störas.

Bibliotekarierna önskade ofta att rektorerna skulle vara mer medvetna om bibliotekets roll i skolarbetet. De trodde också att lärarna själva skulle vara mer kunniga i att arbeta med informationssökning, att lärarna skulle informera och diskutera med dem eller förbereda eleverna innan de kom till biblioteket. De hade hoppats att lärarna skulle vara så hemmastadda i skolbiblioteket att de skulle kunna arbeta där tillsammans med eleverna och bibliotekarien, och handleda eleverna under arbetets gång.

Bibliotekarierna hade sällan tagit upp diskussion med lärare eller rektor. De hade kanske försökt göra det en eller flera gånger, men inte fått gehör – och givit upp istället för att inbjuda lärare och arbetslag till samtal, utbildning och samarbete.

Bibliotekarierna sa om lärarna samma saker som lärarna sa om dem:

De har ju så mycket att göra, så de har inte tid.

En grupp lärare som tyckte att samarbetet fungerade mindre bra arbetade redan mycket med tema och informationssökning, och ansåg att bibliotekarien inte deltagit i processen så mycket som de hade önskat. Just i detta fall fanns en förhistoria om att bibliotekarien blivit ”förvisad” till biblioteket, trots att det tidigare funnits mer samarbete. Skolkulturen hade ändrats, och i detta fall hade biblioteket blivit bortglömt.

Det verkar också som om det fanns en rädsla för skilda kompetenser. Kanske handlade det helt enkelt om att man var okunnig om varandras kompetens och kunnande. Man kunde uppleva det som ett hot mot den egna kompetensen, lärarens pedagogiska kompetens respektive bibliotekariens informationskompetens, att gå in på en annans revir.

Lärarybibliotekarien – skyddad och trängd

Om samarbetet mellan lärare och lärarybibliotekarier blev inget särskilt utvecklingsarbete initierat, men eftersom lärarybibliotekarierna fanns med i skolornas lag kunde de tydligt artikulera en annan utgångspunkt än de fackutbildade bibliotekarierna – och lärarna i sin tur till dem.

Det tycktes t. ex. vara svårare för lärarna att kritisera sin lärarybibliotekarie än sin bibliotekarie.

Men lärarybibliotekariernas situation framstod ändå inte som avundsvärd: De har ofta ytterst begränsad tid till förfogande för sina arbetsuppgifter i biblioteket. De slits mellan å ena sidan de praktiska uppgifterna som att köpa in, gallra böcker och hålla ordning och å andra sidan de pedagogiska uppgifterna, att stödja alla elevers arbete i biblioteket. De har svårt att be kollegerna om hjälp eftersom de fått detta särskilda biblioteksansvar. På flera skolor i projektet delas ansvaret mellan flera lärare. Dessutom fick nästan alla lärarybibliotekarier utökad tid i biblioteket.

Det finns många variationer av biblioteksansvar i Helvetesgapsskolorna. Att ge tillräckligt med resurser till biblioteket, att ge lärarybibliotekarierna rimliga villkor eller att se till att arbetslagen fungerar med fackutbildade bibliotekarier – det är i praktiken ännu viktigare än att alltid prioritera en fackbibliotekarie för skolans biblioteksansvar.

Samtalen ökade förståelsen

När lagen diskuterade nuläge och vision och bestämde sig för utvecklingsområden, fick de, ibland för första gången, formulera sina egna och lyssna till varandras åsikter. Detta blev med tiden ett av de viktigaste karaktärstrågen i utvecklingsarbetet och i hela projektet.

Den tid som i Helvetesgapet ställde till förfogande fick en avgörande betydelse för den ömsesidiga förståelsen av varandras arbetsvillkor.

De skolor som valt att koncentrera sig just på samarbetet mellan bibliotekarie och lärare – och där rektor engagerat sig i processen – är de som tydligast vidgat sina vyer när det gäller biblioteket som central plats för informationssökning och språkutveckling. Utöver stärkt respekt, och självkänsla i respektive yrkesroller, ledde samtalen till olika praktiska lösningar och förslag.

Ett reellt samarbete har börjat på många håll. Ett samarbete som inte bara är ett sär-arbete, utan som inbegriper två parter som verkligen möts för att göra lärandet i skolan lättare och mer varierat för eleverna.

Vi refererar till Loertschers taxonomi (1988) som ett redskap för liknande diskussioner. Med hjälp av den kan man precisera den nivå man vill ha på samarbetet mellan lärare och bibliotekarie i arbetet med eleverna.

Samarbetsprojekt på Aroseniussskolan: Red ut begreppen!

Aroseniussskolans lärlag var ett av de lag som valde samarbetet som fokus för sitt utvecklingsarbete. Skola och bibliotek ville försöka arbeta närmare varandra än man tidigare gjort.

Lärarna tyckte i allmänhet att samarbetet fungerade bra, redan från början. De hade ett bibliotek inom skolans väggar med kompetent personal, inköpen sköttes professionellt och biblioteket var bemannat hela dagen. Bibliotekarien, som arbetat många år på skolan, tyckte däremot inte att samarbetet fungerade lika bra. Skolans elever och lärare använde visserligen biblioteket flitigt, men hon kände sig inte involverad i deras arbete på det sätt hon skulle önskat. Arbetet kändes alltför ensamt. Hon fick ofta hjälpa eleverna att förstå sina uppgifter, men visste sällan själv vad uppgifterna skulle användas till, eller hur stora arbeten som skulle utföras. Ibland skickade hon eleverna tillbaka till lärarna, för att få uppgifterna förtydligade.

Att lärarna och bibliotekarien inte hade talat med varandra om detta var egentligen upprinnelsen till att man genom hela Helvetesgapet diskuterade den reella innebörden i begreppet samarbete.

I Aroseniussskolans lärlag ledde samtalen till att begreppet samarbete fick en annan betydelse än förr, att medvetenheten om bibliotekets betydelse i undervisningen, inte bara i temaarbeten, ökade. Det har i sin tur lett till att frågor om hur elevernas informationssökning går till diskuterats, och till att vikten av att fördjupa frågeställningar aktualiserats.

Bibliotekariens roll förändrades i denna process. Hon deltog allt mer i temaarbetets planering och elevernas eget arbete (EA) Hon fick större kunskap om teman och frågeställningar. Hon kunde ändra sin roll till att mer bli handledare i studierna, istället för att i första hand vara den som plockar fram material på lärarnas begäran. Ett biblioteksråd med lärarrepresentanter från de olika arbetslagen bildades. Rådet kommer att ha ett särskilt ansvar för utvecklingsplanen och medverka till att en diskussion förs i varje arbetslag.

Samarbetsprojekt i Lexby: Ökad elevdemokrati

En skola, Lexby, valde att arbeta med utvecklingsområdet elevdemokrati. Skolbiblioteket skulle förändras till att bli en tydlig arbetsplats för eleverna.

Redan före projektet hade man i Lexby börjat förändra biblioteket till ett infotek med en rad datorer, och använde dem för att söka information främst på Internet i sina temaarbeten. Särskilt gällde detta det tema som genomfördes i år 9.

Lärlaget ägnade nästan hela sitt första projektår till att förkovra sig på olika sätt, deltog i projektets kompetensutveckling och tog sedan egna initiativ till föreläsningar för sig själva och för alla skolans lärare. De diskuterade den föreslagna kurslitteraturen intensivt. De var på flera studiebesök och bad folkbibliotekets bibliotekarie om en duvning i informations-sökning. Mitt i projektet såg det ut som om de tappat sin inriktning, men deras eget lärande ledde dem tillbaka. De inrättade en biblioteksgrupp med elever och lärare som i framtiden skulle påverka bibliotekets utformning och program, bokinköp osv.

Vid projektets slut hade alla skolor utvecklat tankar i riktning mot elevdemokrati när det gäller skolbibliotekets roll i undervisning och lärande. På alla skolor som tidigare inte haft biblioteksgrupp eller bokråd har detta i någon form inrättats.

”SÅ HÄR HAR VI ALDRIG PRATAT MED VARANN TIDIGARE”

*Det gemensamma lärandet
är det som värdesatts allra högst i projektet Helvetesgapet.
Deltagarna fick tid att tala med varann som aldrig förr om
arbetets väsentligheter. Efter hand uppskattade de också den skriftliga
dokumentationen alltmer, som en effektiv kommunikationsväg
till varandra och andra.*

Under projektets gång och i den samlade dokumentation som finns angående projektlagen framgår med oerhörd tydlighet att man upplevt det gemensamma lärandet som mycket centralt.

Betydelsen av det tillskott av tid som projektet inneburit – just för gemensamt arbete och gemensamt lärande – har tagits upp och poängterats i både skriftliga och muntliga sammanhang.

Intressant är att de egna aktiva insatserna i samspel – det fria diskuterandet liksom det dokumenterande skrivandet – upplevts som det kanske mest förkovrande. Ett bra stöd för tanken att man ska börja med att gräva där man står!

SAMTAL OM GEMENSAMMA ANGELÄGENHETER

Det ligger naturligtvis en styrka i att många är engagerade samtidigt kring ett gemensamt innehåll. Projektet har blivit en gemensam angelägenhet. Tiden har medgett att pedagogiska diskussioner har kunnat föras på ett sätt som annars inte anses möjligt.

”Så här har vi aldrig pratat med varandra tidigare”, hördes återkommande under projektets gång.



De egna insatserna, diskuterandet och skrivandet, har upplevts som det kanske mest förkovrande.

Definiera begreppen!

I projektets arbets- och utvecklingsprocess utkristalliserades – inte minst genom samtalandet – ett antal intressanta och viktiga fenomen eller kärnfrågor. Dessa frågor behövde varje lag brottas med och hitta nya sätt att hantera, för att komma vidare i utvecklingen av den pedagogiska verksamheten i allmänhet och utvecklingen av skolbiblioteket i synnerhet. ”Man måste komma in till själva kärnan för att hitta ett frö till något nytt.”

En av kärnfrågorna handlade om vikten av att *definiera begrepp*, helt enkelt reda ut, diskutera och prata om vad man menar med de ord man använder. Exempelvis var man i samtliga lag överens om att samarbete är viktigt och nödvändigt – men var och en hade utifrån sitt perspektiv egna idéer om vad samarbetet rent konkret skulle innebära och hur det skulle organiseras. Ett annat begrepp som användes flitigt i projektet var språkutveckling. Inte heller detta begrepp gavs en entydig innebörd. Alltså måste de som arbetade tillsammans, lärare och bibliotekarier, ge mening och innebörd till begreppen. Vad ska de betyda i vårt sammanhang? Vad innebär det, när vi säger att vi ska arbeta med ”elevernas språkutveckling”?

Vad tas för givet?

En annan kärnfråga handlade om *förgivettaanden*, om att försöka se vilka föreställningar och antaganden som ligger dolda bakom det man gör och säger. När det gäller skolstrukturer och skolkulturer tycktes mycket på detta sätt tas för givet. Det låg i sakens natur att de medverkande skolornas personal talade varmt och positivt om sitt skolbibliotek, men i nästa andetag sade man – inledningsvis – att det tyvärr inte fanns resurser för att utveckla skolbiblioteksverksamheten. Det verkade som om ett förgivettaget tankemönster markerade den traditionellt smala och marginaliserade plats som skolbiblioteket hade i skolstrukturen/organisationen. Skolbiblioteket fanns vid sidan om skolans kärnverksamhet och sågs inte som ett nödvändigt bidrag till kvalitetshöjning av undervisningen.

Det som togs för givet handlade också om relationen mellan skolornas läromedelsanslag och anslag till skolbibliotekets medier. Det var svårt att tänka bort de ofta vattentäta skott som fanns där emellan.

Det fanns dessutom många fasta föreställningar om bemanningen av skolbiblioteket, liksom om lokalfrågan.

I de pedagogiska samtalen lyftes, problematiserades och dryftades dessa och liknande frågeställningar, vilket resulterade i att förgivettaandena synliggjordes. Detta ledde i sin tur fram mot förbättringar av skolbiblioteksverksamheten. (Se kapitlet Utvecklingsarbetet)

Vikten av att komma till skott

En tredje kärnfråga rörde *förhållandet mellan ord och handling*. Den handlade å ena sidan om nödvändigheten av att diskutera, resonera och prata sig samman – och å andra sidan om nödvändigheten av praktisk handling, av att komma till skott, att uträtta något. Det visade sig svårt att hitta en bra balans däremellan.

De enskilda lagens sätt att förhålla sig till denna kärnfråga måste ses i relation till deras tidigare erfarenhet av att samarbeta med varandra.

Generellt sett fick samtalet inledningsvis större utrymme än det praktiska handlandet.

Samtalsbehov

Projektledningen slogs av hur ”svältfödd” personalen ute på de olika skolorna tycktes vara på tid för pedagogiska samtal. Möten och konferenser av olika slag hade alla erfarenheter av, men detta, att låta de pedagogiska frågorna breda ut sig och utgöra ett huvudinnehåll i samtalen, det var allt annat än en vanlig företeelse.

Konkret resulterade samtalen i att man på de olika skolorna hittade fram till gemensamma strategier och gemensamma mål för såväl skolbibliotekets pedagogiska funktion som för arbetssätt och arbetsformer. Man genomförde temaarbeten i den praktiska verksamheten, där alla eller många var engagerade och involverade. I detta ligger en kraft och styrka som inte kan uppnås genom enskilda ”individuella projekt”. Utöver positiva effekter i den pedagogiska verksamheten har de pedagogiska samtalen inneburit att lagets medlemmar kommit varandra närmare och lärt känna varandra på ett djupare plan. Detta i sin tur har skapat en atmosfär som öppnat för nya samtal och ny dialog som i sin tur utgör en god grund för det fortsatta arbetet med att utveckla skolbiblioteket. Projekt Helvetesgapet har bidragit till att lyfta fram och synliggöra det kollektiva arbete som skolans uppdrag utgör.

SKRIVANDET – FÖR REFLEKTION, KOMMUNIKATION OCH DOKUMENTATION

I den utvärderingsenkät som deltagarna besvarat, poängterar man att den skriftliga dokumentationen inspirerat till att formulera viktiga tankar i de gemensamma diskussionerna.

En tendens man kunde se under projektets gång var att lagen inledningsvis formulerade sina dokumentationer mycket kortfattat, men efter hand lät dem bli mer omfattande och innehållsrika. Ofta kom en person i laget, vanligtvis lagets sammankallande/kontaktperson, att fungera som ett slags sekreterare, d.v.s. blev den som rent konkret stod för den skriftliga formuleringen av de gemensamma dokumenten.

Några lag valde en annan strategi och såg formulandet av de skriftliga dokumenten som en uppgift att fördela mellan deltagarna.

Mycket tyder på att deltagarnas syn på och förhållningssätt till skrivandet utvecklades från att ses som betungande och föga viktigt, till att ses som ett verksamt om än tidsödande redskap i kompetens- och utvecklingsarbetet.

Varför skriva?

Skrivandet hade flera olika syften. Ett var som ett *redskap för reflektion*.

Ett annat syfte var att ge intresserade utomstående möjlighet att följa den utvecklingsprocess som projektet utgjorde, bl. a. genom att sprida erfarenheterna med hjälp av webbadressen *www.helvetsgapet.to*. Skrivandet blev då mer ett *redskap för kommunikation*.

Ett tredje syfte var att lagen med hjälp av dokumenten skulle kunna gå tillbaka i utvecklingsprocessen och minnas vad som hänt under vägen. Därigenom blev skrivandet ett *redskap för dokumentation*.

Vad producerade lagen?

Lagen hade i uppdrag att skriftligt dokumentera sina träffar för att därmed få en tydlig kontinuitet och kunna följa en röd tråd i sina diskussioner och samtal. De skrev också regelbundet lägesrapporter för att på så sätt stämma av eller formulera aktuella nulägen i utvecklingsarbetet.

Under de två projektåren hann lagen producera en ansevärd mängd dokument av olika karaktär:

- nulägesbeskrivningar
- visioner
- utvecklingsprojekt/utvecklingsområde
- arbetsrapporter
- planeringar
- utvecklingsplaner
- individuella berättelser
- rektorsrapporter och dagböcker.

Att skriva – vända och motstånd

Väl medvetna om skrivandets vändor framhöll och hävdade vi i projektledningen ändå det skrivna ordets fördelar framför det talade, inte minst för att de skrivna orden ”stannar kvar” och därmed utgör något att återvända till.

Vad sa vi? Vad bestämde vi egentligen? Det är inte alltid enkelt att rekapitulera i minnet vad man kommit fram till, men finns besluten nedskrivna kan arbetet enkelt fortsätta där det slutade.

Det skriva ordet är också överlägset det talade när det gäller t. ex. att synliggöra föreställningar, idéer och antaganden som ligger till grund för det praktiska handlandet, eftersom det kräver en tydligare formulering än ”pratet” som ofta tillåts vara lite ”suddigt”.

Vi menade också att skriva formuleringar tydliggör och ger tyngd åt sådant som i det talade ordet kan bli till intet förpliktigande.

Under planeringsstadiet uttrycktes från rektorshåll vissa farhågor när det gällde kravet på skrivande som ett redskap i kompetensutveckling. Det fanns en oro för att lärarna och bibliotekarierna skulle uppleva detta som alltför betungande och att lärarna, genom andra projekt, kunde vara trötta på att skriva. I vart fall ansågs denna ”trötthet” gälla det individuella skrivande i form av dagbok, som förekommit i tidigare projektarbete. Erfarenheter från andra projekt hade också generellt visat att lärares egna skolerfarenheter, vanligen med stark koppling till skrivandets formella krav, kan utgöra hinder för det mer informella och utforskande skrivande som reflektionsskrivande oftast utgör.

Beslutet blev att i första hand skriva dokumentationer på gruppnivå från de olika arbetslagen skulle förekomma, och att inget krav skulle ställas på kontinuerligt individuellt skrivande. Detta uteslöt inte att såväl loggboks- som dagboksskrivande förekom, men då som fortsättning på redan förekommande rutiner vid ett par av skolorna.

VÄSTERHEDSSKOLAN REFLEKTERAR ÖVER SPRÅKUTVECKLING

Hur användes då det skrivande som kan kopplas till reflektion och tankearbete? Hur fungerade det som redskap för det kollektiva och individuella lärandet?

En dokumentation från Västerhedsskolans lag får utgöra exempel: man skrev för att klargöra, utforska, reda ut och synliggöra hur och vad man tänkte. Rent konkret handlade det om hur laget reflekterade över det för

dem centrala begreppet Språkutveckling. Av minnesanteckningar från en studiedag framgår att medlemmarna i laget diskuterade just detta begrepp och att de nådde fram till ett par gemensamma utgångspunkter, nämligen att

- språkutveckling är en process som fortgår hela livet
- språkutveckling innebär inte bara det talade och skrivna ordet utan även ickeverbal kommunikation såsom kroppsspråk, att uttrycka sig i bild och form etc.

Man var också överens om att barnet för att nå en optimal språkutveckling behöver ett bra självförtroende och att detta kan stärkas genom

- enskilda samtal med varje elev
- att alla ges uppmärksamhet
- att individanpassa arbetsuppgifter
- att ge mycket beröm
- att barnet får arbeta mycket med det som hon/han är bra på.

I en lägesrapport till projektledningen skrev laget:

Som ni redan vet och har fått information om är vårt utvecklingsområde Språkutveckling. Med språkutveckling menar vi inte bara det talade och skrivna ordet utan också andra uttrycksformer såsom bild, drama, foto etc. Exakt hur vi ska arbeta med språkutveckling vet vi ännu inte...Vi i personalen skall börja med att förkovra oss i relevant facklitteratur, diskutera böckerna och föra resonemang utifrån dem på våra pedagogiska träffar. Vi har valt litteratur utifrån den lista vi fick av er.

Nästa steg för laget var att läsa ett kapitel ut Lärares lärande (Madsén, 1994), nämligen Språkutveckling och lärande – två sidor av samma mynt (Sandström Madsén, 1994). Innehållet diskuterades vid en gemensam pedagogisk konferens och därefter skrev var och en individuella reflektioner. Reflektionerna tog sin utgångspunkt i textens innehåll och i det som framkommit i diskussionerna.

Som mest intressant och lärorikt uppfattades *reflektioner över den egna språkutvecklingen*. Utgångspunkten var att genom reflektion över egna elev- och skolerfarenheter synliggöra viktiga inslag och händelser i den egna språkutvecklingsprocessen och därmed få kunskaper och förståelse som näring i arbetet med elevernas språkliga utveckling.

I denna självreflektion ingick att rikta tankarna mot erfarenheter från egen skolgång och uppfostran med avseende på vad som då ansetts vara "rätt och fel" och "fint och fult" i språket. Hur lärde jag mig det? Hur påverkar mina egna erfarenheter mitt sätt att undervisa? Det jag själv tycker är viktigt, i vilken mån färgar det av sig på vad jag vill att eleverna ska lära sig och förstå?

Så här skriver en av lärarna om sin egen språkutveckling:

Jag har inte tidigare tänkt på detta. Min mamma sjöng, läste fingerramsor och dylikt för mig, det minns jag väl. Min morfar läste sagor. Det pratades mycket i mitt hem. Vi var alltid många, men jag var blyg och vågade inte alltid göra min stämma hörd. Det hämmade mig en hel del.

Vidare skriver hon:

Mor och far pratade och diskuterade med varandra, men var väl inte alltid så intresserade av att höra oss barn och våra åsikter. Vi fick mest lyssna på de vuxna.

I en reflektion över egna erfarenheter i relation till den egna undervisningen avslutar denna lärare:

Dessa förhållanden under min barndom, tror jag har påverkat mig på så sätt att jag tycker att det är mycket viktigt att alla mina elever ska våga prata inför klassen, att de ska våga säga vad de tycker och att de ska bli lyssnade på ofta, ofta. Det har med självförtroendet att göra.

En annan lärare skriver:

Om min egen språkutveckling kan jag inte säga så mycket, mer än att jag växte upp i ett hem utan böcker. Mamma fanns dock alltid där och uppmuntrade till samtal och diskussioner. I vuxen ålder är jag en bokslukare. Detta är väl ett bevis på att en människas språkutveckling aldrig avstannar, utan pågår hela livet.

Helhet i skrivandet

De tre olika sätten att använda skrivande – som redskap för reflektion, kommunikation och dokumentation – är i praktiken inte tydligt åtskilda. Tvärtom tangerar de varandra, går omlott och in i varandra. Ett skrivande som tar sin utgångspunkt i att dokumentera, kan samtidigt utgöra ett redskap för reflektion och kanske också för kommunikation. Det blir inte bara två, utan tre flugor i samma smäll.

Exemplet från Västerhedsskolan visar just denna helhet, att olika syften kan nås även om fokus i detta fall satts på den egna reflektionen.

Benämmandet av skrivandet som ett trefaldigt redskap fyllde ändå en viktig funktion. Det hjälpte den skrivande att rikta sin framställning, att formulera sig språkligt för det aktuella och specifika syftet samt för den tänkte mottagaren.

