

Simone Hovi Waagø

Masteroppgave

En kvalitativ kasusstudie av deltakerperspektivet på skolebiblioteket på 5.trinn: leselyst og samarbeid

A qualitative case study of the participant's
perspective at the school library in the 5th grade:
ludic reading and collaboration

Grunnskolelærerutdanning 5.-10- trinn

2023

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
Forord.....	7
1. Innledning	8
<i>1.1 Masteroppgavens tema: Skolebibliotek og lese lyst</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Bakgrunn for studien</i>	<i>9</i>
1.2.1 Skolebiblioteket i opplæringslova og i læreplanen	9
1.2.2 Økt fokus på lese lyst.....	11
1.2.3 Betydningen av samarbeid om skolebiblioteket	12
<i>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	<i>13</i>
<i>1.4 Kort presentasjon av studiens teori og metode.....</i>	<i>13</i>
<i>1.5 Tidligere forskning.....</i>	<i>14</i>
1.5.1 Tidligere forskning om skolebibliotek	15
1.5.2 Tidligere forskning om lese lyst.....	17
1.5.3 Tidligere forskning på skolebibliotekets rolle for lese lyst	18
1.5.4 Tidligere forskning om samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekar	19
<i>1.6 Oppgavens oppbygning.....</i>	<i>19</i>
2. Teori.....	21
2.1 Teoretiske perspektiver om skolebibliotek.....	21
2.2 Leselyst.....	23
2.2.1 Hva er lesing	23
2.2.2 Teoretiske definisjoner av lese lyst.....	24
2.2.3 Victor Nells perspektiv på lese lyst.....	25
2.2.4 Elevmedvirkning: en faktor for lese lyst?	28
2.3 Pedagogisamarbeid om skolebibliotek.....	31
3. Metode og forskningsdesign.....	33
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering.....	33
3.1.1 Fenomenologi.....	34
3.1.2 Hermeneutikk	35
3.2 Metodevalg, forarbeid og planlegging	36

3.2.1	Kasusstudie som metode.....	36
3.2.2	Kvalitativt intervju	37
3.2.3	Kvalitativ observasjon.....	39
3.2.4	Metodekombinasjon.....	40
3.2.5	Bli-kjent-besøk.....	41
3.3	<i>Deltakere og utvalg</i>	41
3.4	<i>Gjennomføring av datainnsamling</i>	44
3.4.1	Gjennomføring av observasjon	44
3.4.2	Gjennomføring av intervjuer.....	45
3.5	<i>Bearbeiding og analyse av data</i>	47
3.6	<i>Etiske vurderinger</i>	48
3.6.1	Barn i forskning	49
3.6.2	Informert samtykke	49
3.6.3	Konfidensialitet.....	50
3.6.4	Konsekvens av deltakelse	50
3.7	<i>Refleksjoner rundt studiens kvalitet</i>	50
3.7.1	Studiens troverdighet	51
3.7.2	Studiens gyldighet.....	51
4.	Analyse	53
4.1	<i>Analyse av observasjonsmaterialet</i>	53
4.1.1	Skolebiblioteket – fysisk utforming	53
4.1.2	Analyse av observasjonsmaterialet: skolebibliotekbesøket	55
4.1.3	Oppsummering av hovedfunnene fra observasjonsmaterialet	60
4.2	<i>Analyse av intervjudata</i>	60
4.2.1	Deltakernes perspektiver på lesing og leselest	61
4.2.2	Deltakernes synspunkter på skolebiblioteket.....	65
4.2.3	Samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer	72
4.2.4	Oppsummering av hovedfunnene fra intervjumaterialet	76
5.	Drøfting og konklusjon	78
5.1	<i>Deltakernes perspektiver på leselest</i>	79
5.2	<i>Skolebiblioteket sitt potensiale til arbeid med leselest</i>	79
5.2.1	Skolebiblioteket: Materiell og fysisk utforming	79
5.2.2	Skolebiblioteket: Porøst rom.....	79
5.2.3	Skolebiblioteket knyttet til Victor Nell (1988) sin teori om leselest	80

5.2.4 Skolebiblioteket sitt potensiale i skolens arbeid med elevmedvirkning, med fokus på leselyst.....	80
5.3 Samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren, i lys av leselyst	81
5.4 Konklusjon	83
5.5 Videre forskning.....	84
Litteraturliste.....	85
Vedlegg 1: Observasjonsguide	90
Vedlegg 2: Intervjuguide til intervju av elever.....	92
Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju av lærer.....	93
Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju av skolebibliotekar	95
Vedlegg 5: Informasjonsskriv	97
Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til foresatte til barn under 16 år	98
Vedlegg 7: Samtykkeerklæring til voksne.....	101
Vedlegg 8: Godkjenning NSD	104

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å søke kunnskap om skolebiblioteket sitt potensiale for elevenes leselyst. Skolebibliotekene i norsk skole er preget av store forskjeller på bakgrunn av et snevert krav i opplæringsloven, noe som kan føre til ulikheter til hvordan skolebiblioteket kan bli brukt i forhold til arbeid med leselyst. Problemstillingen til prosjektet er følgende: *Hvilket potensial kan skolebiblioteket ha for å skape økt leselyst hos elever på 5.trinn, sett fra deltakernes perspektiver?*

I studien undersøker jeg hvordan skolebiblioteket blir bruk for å utvikle leselyst, hvilke faktorer som er viktige for å kunne skape leselyst og om samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren i deres arbeid med leselyst. Dette undersøker jeg gjennom en observasjon av en klasse på 5.trinn, en økt de bruker skolebiblioteket. Og gjennom semistrukturerte intervjuer med skolebibliotekaren, læreren og et gruppeintervju med fem elever fra den aktuelle klassen. Deres perspektiver, erfaringer og refleksjoner ses sammen med det teoretiske rammeverket til studien.

Deltakerperspektivet står sentralt, der studien søker å utforske deltakernes synspunkter, erfaringer og refleksjoner om skolebiblioteket potensiale til utvikling av leselyst. Funnene indikerer at skolebiblioteket kan være en særstilt arena for leselyst, der elevene møter et annet miljø og rom enn i klasserommet, som kan bidra til en behagelig atmosfære påvirket av elevenes egne valg. Skolebiblioteket kan være en viktig bidragsyter til gode bøker, som passer til elevenes interesser og lesekompetanse. Ut fra funnene ser det også ut til at samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren kan bidra til å gi elevene økt leselyst, ved at de har ulik kompetanse og erfaring, som de sammen kan bruke til å utvikle elevenes leselyst.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study has been to seek knowledge about the school library's potential on the student's desire to read (ludic reading). School library in Norwegian schools is characterized by large differences because of a narrow requirement in the Education Act, which can lead to differences in how school library can be used in relation to work with ludic reading. The research question is: *What potential can the school library have to create an increased desire to read among students in the 5th grade, seen from the perspectives of the participants?*

In this study, I investigate how the school library is used to develop ludic reading, which factors that are important to create ludic reading and about the collaboration between the Norwegian teacher and the school librarian in their work with ludic reading. I investigate this through an observation of a class in 5th grade, a session in which they use the school library and semi-structured interviews with the school librarian, the teacher and a group interview with five students from the class. Their perspectives, experiences and reflections are seen together with the theoretical framework for the study.

The participant perspective is central, where the study seeks to explore the participant's views, experiences and reflections regarding the school library's potential for developing ludic reading. The findings indicate that the school library can be a special arena for ludic reading, where students encounter a different environment and space than in the classroom, which can contribute to a pleasant atmosphere influenced by student's own choices. The school library can be an important contributor to good books, which suit the students interests and reading ability. Based on the findings, it also appears that the collaboration between the school librarian and the teacher can contribute to giving the students an increased interest in reading, as they have different competence and experience, which they can use together to develop the students ludic reading.

Forord

Som masterstudent i norsk og lærer i norsk på mellomtrinnet har jeg lenge vært interessert i leselyst. Hva er det som bidrar, påvirker og utvikler leselyst? Hvilke faktorer mener elevene selv at har en betydning for deres leselyst? Og hvilken sammenheng har skolebiblioteket for elevenes leselyst? Disse spørsmålene er bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven.

Jeg vil takke skolebibliotekaren, norsklæreren, klassen som stilte til observasjon og elevene som stilte til intervju. Jeg vil takke veilederen min, Anne Skaret, for god veiledning med konstruktive og positive tilbakemeldinger. Takk også til flotte kollegaer som har stått ekstra på på jobb, når jeg har hatt studiedager.

Jeg ønsker også å gi en stor takk til familie og venner som har hjulpet meg med å avkoble litt og ta en pause fra oppgaveskrivingen. Spesielt takk til min samboer Fabian, som har støttet meg med oppmuntrede kommentarer og engasjert seg i det jeg har jobbet med.

Jessheim, 30.April 2023

Simone Hovi Waagø

1. Innledning

1.1 Masteroppgavens tema: Skolebibliotek og leselyst

Det er bred enighet om at jo mer man leser, jo bedre leser blir man, ettersom lesing fungerer som trening for å oppnå en bedre lesekompetanse (Strangeland & Forsth, 2006, s. 13). Det er likevel i slike diskusjoner sjeldent vist til forskning på skolebibliotekets potensial for å bidra til elevenes utvikling av leseferdigheter og leselyst. Det er ikke en felles enighet om at bruk av skolebiblioteket er en viktig bidragsyter for barn og unges lesing og læring på skolen. Det er også lite oppmerksomhet rundt hvordan samarbeidet mellom lærerne på skolen og skolebibliotekaren kan bidra til å øke elevenes leselyst. Denne masteroppgaven vil utforske skolebiblioteket som en potensiell arena for å skape leselyst.

Dette er en kvalitativ kasusstudie som handler om skolebiblioteket, hvordan skolebiblioteket blir brukt på 5.trinn for å bidra til leselyst, og om samarbeidet mellom skolebibliotekaren og norsklæreren og hvordan det samarbeidet bidrar til skolens arbeid med utvikling av leseferdigheter og leselyst. I studien står deltakerperspektivet svært sentralt. Gjennom en observasjon av en klasse på 5.trinn under et biblioteksbesøk får jeg undersøke hvordan skolebiblioteket blir brukt. Gjennom intervjuer av skolebibliotekar, og fem elever på 5.trinn, har jeg forsøkt å få frem deres oppfatninger, refleksjoner, synspunkt, forståelser og erfaringer. Studien har flere vesentlige trekk av å være en kasusstudie, som Randi Solheim beskriver som en studie man «gjerne henter data fra flere ulike kilder og aktører, og utnytter ulike analysemetoder for å komme fram til detaljerte beskrivelser og forståelse av de aktuelle kasusa» (Solheim, 2020, s. 119). Jeg argumenterer derfor at dette prosjektet er en kasusstudie, der jeg bruker flere aktører, som elever, lærer og skolebibliotekar, og innhenter både observasjonsmateriale og intervjumateriale til analysen.

Hvordan skolebiblioteket blir definert i opplæringslova (1998, § 9-2) åpner for at skolebibliotek kan organiseres og prioriteres på svært mange forskjellige måter i norske skoler. Det er store forskjeller i kommunene og på de ulike skolene ettersom det er mye opp til den enkelte skolen å bestemme prioriteringen skolebiblioteket skal ha. Jeg har som ønske med denne studien å sette skolebiblioteket og leselyst mer på agendaen og frem i lyset, på bakgrunn av skolebibliotekets potensial til arbeid med utvikling av lesing i skolen.

1.2 Bakgrunn for studien

1.2.1 Skolebiblioteket i opplæringslova og i læreplanen

Som nevnt i innledningen blir man bedre leser, jo mer man leser, fordi lesing fungerer som trening (Strangeland & Forsth, 2006, s. 13). Samtidig kan det tenkes at man leser mer om man har leselyst. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at leselyst er viktig for lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene i skolen. I skolen dreier lesing seg både som et redskap og som et danningsperspektiv. I norskfaget skal den første leseopplæringen få elevene til å kjenne seg velkomne i skriftspråket, altså gi de erfaringer med å uttrykke seg og oppdage og være sammen med andre gjennom skriftspråk. I tillegg skal faget sørge for at elevene mestrer den tekniske siden ved lesing som handler om avkoding (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 44). Alle fag har felles ansvar for de fem grunnleggende ferdighetene, men det er norskfaget som har hovedansvaret for de ulike nivåene i leseopplæringen. Norsk er også et sentralt fag for kulturforståelse og tekstkultur, som sett i lys av dannelsesprosjektet. I faget møter elevene et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dette gir grunnlag for hvorfor elever skal lese skjønnlitteratur i skolen, som skolebiblioteket kan være en viktig bidragsyter til, der elevene får mulighet til å møte et stort mangfold av litteratur. På en side kan altså skolebiblioteket ha et potensial til å bidra til skolens arbeid med lesing og leselyst, samtidig er dette potensialet avhengig av hvordan skolebiblioteket prioriteres og organiseres av de enkelte skolene. Dette presenteres i neste avsnitt.

Skolebiblioteket er en arena som består av flere ulike bøker, både fysisk og digitalt, i tillegg til andre materialer og utstyr (Rafste, 2008, s. 24). Her kan elevene ha tilgang til mye forskjellig av både skjønnlitterære tekster og sakprosa, som bidrar til at skolebiblioteket er en viktig bidragsyter til lesing i skolen. Igjen kan denne tilgangen variere da det er mye variasjon fra skole til skole. I opplæringslova er skolebibliotek nevnt en gang. Under § 9-2 står det følgende: «Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek. Departementet kan gi nærmere forskrifter.» (Opplæringslova, 1998, § 9-2). Ser vi på forskrift til opplæringslova står det at:

Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebiblioteket er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokaler, skal være tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal være særstilt tilrettelagt for skolen (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 21-1).

Det vil si at skoler ikke behøver å ha et skolebibliotek på skolen, så lenge de kan samarbeide med et annet bibliotek i nærheten. Det stilles heller ikke noen vesentlige krav om størrelse, utforming, kapasitet eller andre ekstra aspekter ved skolebiblioteket. Det kan derfor være stor variasjon på skolebibliotekene på skolene, og hvor høyt det prioriteres. Dette gjelder alt fra antall bøker og kvaliteten på bøkene, størrelse på rommet, sittekroker og møbler, pc-utstyr, skolebibliotekar, og mer. Denne forskriften til opplæringslova gjør at skolebiblioteket som arena varierer veldig, og kan få ulike konsekvenser. Enkelte skoler vil kunne ha skolebibliotek som er prioritert med et stort og variert utvalg, i tillegg til en utdannet skolebibliotekar som er der hele uken, mens andre skoler kan ha et skolebibliotek med lite utvalg av bøker i et trangt rom på skolen, uten en skolebibliotekar.

Forslag til ny opplæringslov har vært oppe til høring, der det først ble diskutert om begrepet skolebibliotek skal bli fjernet fra opplæringslova. I det nyeste forslaget fra torsdag 20. april 2023 er dette fjernet, der det nå er foreslått å videreføre kravet om skolebibliotek og begrepet i loven. Det er også ønsket å ikke videreføre forskriften som omhandler skolebiblioteket, men heller å ta dette innholdet inn i dagens lov (Prop. 57 L (2022-2023), s. 301). Etter det nye forslaget har bibliotekfagforbundet og skolebibliotekar Siv Christine Bjørang Jørstad, som representerte bibliotekfagforbundet under den nye høringen om ny opplæringslov kommentert at mangelen på kompetansekrav til ansatte i skolebibliotek, slik det er i dag, fører til uholdbare forskjeller i skolen (Bruce, 2023).

Det er en del faglitteratur som løfter frem hvordan skolebiblioteket kan spille en viktig rolle for barn og unges møter med litteratur og for hvordan de utvikler seg som lesere (Skaret, 2022, s. 8). Samtidig har flere den forståelsen av at skolebiblioteket ikke blir prioritert godt nok, hvor man må kjempe for å få et godt skolebibliotek med gode valgmuligheter av bøker, lokale og plass, samt en skolebibliotekar som er der under hele skolens åpningstid. Dette kommer også godt frem når man tar en god titt på GSI – Grunnskolens informasjonssystem for skoleåret 2022/2023 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Under kategorien «årsverk og ansatte», kan man få se på årsverket skolen hadde til skolebibliotekarer, med stillingsprosent. Eksempelvis er det i Elverum i Innlandet kun en barneskole som har en skolebibliotekar i mer enn 20% stilling. Og i Lillestrøm i Viken er det kun en av de tjue skolene som har en skolebibliotekar i 100% stilling (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Vi ser at utdanningspolitiske myndigheter og regjeringen har foreløpig prioritert skolebibliotekene i grunnskolen lavt, og at det på bakgrunn av upresis definisjon av hva skolebiblioteket skal innebære i lovverket, kan være store variasjoner rundt om i landet. Dette kom også frem under en studie gjennomført av Johan Barstad (2007), som viste at det var stor variasjon i måten skolebibliotek blir organisert på, i norske skoler. Denne studien presenterer jeg senere i delkapittelet om tidligere forskning. Denne bakgrunnen skaper et behov for mer utforskning av emnet for å få frem potensialet et godt skolebibliotek kan ha for elevenes leselyst og læring.

1.2.2 Økt fokus på leselyst

Leselyst er et begrep som har kommet mer frem i moderne tid. Begrepet i seg selv er lite omdiskutert, og det blir forstått på ulike måter i nyere forskning (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 4). Det at dette begrepet i seg selv ikke har noen klar definisjon er også en motivasjonsfaktor for denne studien. For hva er leselyst egentlig?

Astrid Roe skriver at «leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å slippe teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser» (2014, s. 39). Her blir leselyst beskrevet som en følelse og opplevelse, der elevene velger å lese fordi det har gitt dem gode og spennende opplevelser tidligere. Det finnes likevel flere ulike definisjoner, som jeg skriver mer om i teorikapittelet. I skolen skal elevene lese både skjønnlitterære og faglitterære tekster, og det er flere ting som styrer hvordan vi forholder oss til denne lesingen ifølge Briten Russdal-Hamre. Både situasjonen man leser i, hensikten med lesingen og målet for lesingen har betydning, i tillegg til metodene vi bruker og tilretteleggingen elevene får har betydning for hvordan elevene forholder seg til lesingen (Russdal-Hamre, 2009, s. 71). Disse faktorene er med på å inspirere elevene til å lese og hjelpe dem til å etablere et positivt syn på lesing og seg selv som lesere (Russdal-Hamre, 2009, s. 71). Lesingen i seg selv handler om å utvikle god lesekompetanse, og for å få til det trenger elevene kontinuerlig øving der de skal møte stadig mer avanserte tekster (Roe, 2014, s. 11). Leselyst er viktig å arbeide med i skolen, både fordi det er med på å utvikle elevenes leseferdigheter (Roe & Taube, 2012, s. 46), men også fordi det er med på å skape et lesefellesskap i klassen (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 23). Leselyst er derfor et interessant og relevant begrep i forbindelse med lesing.

Den nye kultur- og likestillingsministeren Anette Trettebergstuen er opptatt av leselyst fra statlige hold. I en pressemelding fra oktober i 2022 informerte Trettebergstuen om et ønske om

å øke leselysten i Norge, og derfor foreslo hun å øke tilskudd til litteratur- og leselysttiltak. I tillegg ønsket hun å komme med en ny leselyststrategi, og øke prosjekt- og utviklingsmidlene til biblioteksektoren (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022). Det er foreslått 10,6 millioner kroner i økt støtte til litteratur- og leselysttiltak. Disse skal bli fordelt på ulike foreninger, institusjoner og språkrådet som skal blant annet bidra til økt tilgang til litteratur og kunnskapsutvikling, kurs og utdanning på det barnelitterære feltet (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022). Dette kan medføre til økt arbeid med skolebiblioteket i skolene også, selv om det ikke står noe konkret om skolebibliotekets rolle i leselyststrategien. Hvis det er fokus på mer kurs og utdanning på det barnelitterære feltet kan det øke ansatte med utdanning i skolebibliotekene. Regjeringens fokus på leselyst aktualiserer uansett temaet.

1.2.3 Betydningen av samarbeid om skolebiblioteket

Joron Pihl (2018) har forsket på skolebibliotek og lesing, der hun løfter frem skolebiblioteket som en samarbeidsarena mellom bibliotekaren og lærerne. Ifølge Pihl har skolen historisk sett hatt en svak tradisjon for samarbeid på tvers av profesjoner (Pihl, 2018, s. 22). På bakgrunn av dette er det en del usikkerhet og mangel på kunnskap om hvordan lærere og skolebibliotekarer kan samarbeide for best mulig styrkning av barnas lesing og læring. Samtidig har dette begynt å endre seg, der det aktualiseres et mye tettere samarbeid i skolen (Pihl, 2018, s. 22). Og det er rettet søkelys mot at skolene ansetter skolebibliotekarer med relevant utdanning, likevel er det som vist over, et fåtall av skolene som faktisk har egen skolebibliotekar i en fast stilling over 50%. Skolebibliotekarer med bibliotekarutdanning har relevant kompetanse på feltet, som kan styrke elevenes leselyst. De har kunnskap om bibliotekssamlingen, litteraturformidling og digital kompetanse (Pihl, 2018, s. 22). På den andre siden sitter læren med sin kompetanse om selve læreplanens mål og opplæringen, samt undervisningsopplegg, gjennomføring og evaluering. De har også kunnskap om og erfaring med klasseledelse, i tillegg til å kjenne hva elevene i deres klasse trenger og har behov for (Pihl, 2018, s. 22). Altså har både læreren og skolebibliotekaren viktig kunnskap og kompetanse som er meget relevante for elevenes leselyst og leseutvikling. På bakgrunn av det Pihl (2018) skriver, vekker det min interesse for å undersøke dette samarbeidet mer. Dette samarbeidet får derfor en sentral plass i dette masterprosjektet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det som er nevnt under tema og bakgrunn for studien har studien følgende problemstilling:

Hvilket potensial kan skolebiblioteket ha for å skape økt leselyst hos elever på 5.trinn, sett fra deltakernes perspektiver?

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål for å konkretisere problemstillingen:

- I. Hvordan blir skolebiblioteket brukt på 5.trinn for å skape leselyst?
- II. Hvilke faktorer ligger til grunn for å skape og utvikle leselyst?
- III. Hvordan kan et godt samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren bidra til økt leselyst til elevene?

Gjennom en slik undersøkelse ønsker jeg å utvikle kunnskap om faktorer for leselyst, som skolebiblioteket kan være en særstilt arena for. Studiens mål er å få innsikt i hvordan skolebiblioteket blir brukt og om samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren, når målet er å skape leselyst.

1.4 Kort presentasjon av studiens teori og metode

For å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg nå gi en kort presentasjon at de ulike teoretiske perspektivene som rammer prosjektet, samt metodene jeg har valgt for oppgaven.

I arbeidet med å avklare hva et skolebibliotek er, henvender jeg meg til Elisabeth Tallaksen Rafstes avhandling om skolebibliotek «Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket», og hennes kapittel i boken «Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebiblioteket». Jeg er særlig opptatt av hennes begrep «porøst rom» om skolebiblioteket, som kan brukes til å se på hvilket potensial skolebiblioteket har med tanke på å utvikle leselyst. Med fokus på leselyst vektlegger jeg spesielt de teoretiske definisjonene på hva leselyst er, der jeg presenterer forskningsoversikten til Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg. Jeg vektlegger også teorien om *pleasure reading* til Victor Nell, for å se på ulike forutsetninger for leselyst. Jeg drar også inn elevmedvirkningsperspektivet knyttet til faktorer for leselyst, og presenterer modellene til Roger Hart og Harry Shier for å se på hvilken betydning elevmedvirkning kan ha for å leselyst

i skolebiblioteksammenheng. Når det gjelder samarbeidet mellom norsklærer og skolebibliotekar viser jeg særlig til Line Hansen Hjellup og Joron Pihl. De er opptatt av de ulike rollene læreren og skolebibliotekaren kan spille på hverandre. Jeg lar meg også inspirere av Mikhail Bakhtins teori om dialog, som jeg bruker for å sette fokus på samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren i studien.

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene skal jeg bruke observasjon og intervju som metode. Jeg skal observere et skolebibliotekbesøk i en klasse på 5.trinn, der denne observasjonen innebærer forberedelser før de besøker skolebiblioteket, underveis mens de er på skolebiblioteket og etterpå hvordan de opprettholder og bruker lesingen etter besøket. Jeg skal også intervjuer norsklæreren og skolebibliotekaren om leselyst og samarbeidet de har, i tillegg til et utvalg på fem elever fra klassen om deres tanker og refleksjoner rundt leselyst og skolebiblioteket på skolen.

1.5 Tidligere forskning

Verken skolebibliotek eller leselyst har fått store mengder med forskning, og begrepet leselyst er også vagt definert (Lund & Skyggebjerg, 2021, s.4). Under vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort på feltet, der jeg har delt kapittelet inn i underkapitler om tidligere forskning om skolebibliotek, tidligere forskning på leselyst, tidligere forskning på skolebibliotekets rolle for leselyst og tidligere forskning på samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekar. Under tidligere forskning på skolebibliotek presenterer jeg forskningen til Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) og hennes avhandling om skolebiblioteket, som jeg igjen benytter i teorikapittelet. Jeg presenterer også en kasusstudie gjennomført av Anne Skaret (2019) om skolebibliotekets utforming, og Johan Barstad (2007) sin kartlegging av skolebibliotek på norske skoler. Disse undersøkelsene er relevant å presentere ettersom de alle har noen likhetstrekk med min studie som angår skolebiblioteket og vil bli trukket frem i analysedelen. Videre presenterer jeg tidligere forskning om leselyst der jeg blant annet viser til den internasjonale leserundersøkelsen PIRLS, med fokus på sammenhengen mellom leselyst og ferdigheter i lesing. Dette er relevant å trekke inn på bakgrunn av faktorer for leselyst, som jeg vil ta for meg i teorikapittelet senere. Under tidligere forskning på skolebibliotekets rolle for leselyst presenterer jeg forskningen til Joron Phil og Kristin Skinstad van der Kooij (2017), i tillegg til en dansk undersøkelse gjennomført av Stine Reinholdt Hansen med fler (2018) om betydningen av å velge bok selv. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning om samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekar, der jeg viser til Pihl, Kooji og Tone Cecilie Carstens (2017)

forskning på hvorfor lærer- og bibliotekarpartnerskap er vesentlig for lese- og skriveopplæring i det 21. århundre, i tillegg til Helen Avery (2017) sin forskning om samarbeid mellom skolebibliotek.

Det har også kommet ut i disse dager en antologi om *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforskning, opplevelse* av Ingeborg Eidsvåg Fredwall og Cathrine Bergan som tematiserer skolebiblioteket som en arena. Den kom dessverre ut såpas sent, nå i april 2023, at jeg ikke fikk muligheten til å ta stilling til den i forhold til det prosjektet her.

1.5.1 Tidligere forskning om skolebibliotek

Som nevnt har det vært lite forskning om skolebibliotek, og i den første norske doktoravhandlingen om skolebiblioteket, *Et sted å lære eller et sted å være?* av Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) studerer Rafste skolebibliotekets arena som et fysisk og sosialt rom. Hun finner ut at både romutformingen og innredningen, i tillegg til deltakerne legger føringer for skolebiblioteket som en sosial praksis og hvilke handlinger som skal foregå der (Rafste, 2001, s. 74). Hun bruker begrepet «porøst rom» om denne arenaen, nettopp fordi den har færre regler og sanksjoner til grunn enn i andre skolerom. Skolebiblioteket oppleves mer som en gråson mellom klasserommet og skolegården, hvor man i større grad kan åpne for vekselbruk mellom elevenes undervisnings- og fritidsrelaterte aktiviteter (Skaret, 2019, s. 65). Rafstes forskning og funn er fra en studie i videregående skole og kan ikke overføres direkte til mellomtrinnet, men viser noe av skolebibliotekets muligheter, spesielt knyttet til det fysiske rommet og mulighetene det gir.

I tillegg til Rafstes forskning om skolebiblioteket, har Anne Skaret gjennomført en kasusstudie på hvordan skolebibliotekrommet er kodet, og på hvordan deltakerne selv oppfatter denne kodingen. Hun bruker begrepet koding, der hun henvender seg til Inger Mette Kirkeby, Thomas Gitz-Johansen og Jan Kampmanns definisjon av at pedagogiske rom har arkitektur og materialer som påvirker elevenes handle- og væremåter i skolen, som fungerer som en «funksjonell koding» (Skaret, 2019, s. 65). Det er denne kodingen som er med på å avgrense og stille krav til hvilke handlingsmuligheter som signaliseres til brukere gjennom rommet. I undersøkelsen brukte hun observasjon og kvalitativt forskningsintervju som metode, hvor hun observerte til sammen seks klassebesøk fordelt på ulike trinn på 1-5.trinn og intervjuet skolebibliotekaren, assisterende rektor, to lærere og syv elever. I intervjuene kom det blant annet frem fra elevene, som syntes det var koselig med egen lesestol på skolebiblioteket, at de

romlige egenskapene ved lesestolen gjorde at de fikk en intim atmosfære som rammer inn høytlesningen (Skaret, 2019, s. 72). Det kom også frem at skolebibliotekaren var bevisst på skolebibliotekets rom som funksjon, og var opptatt av at rommet skulle fremstilles lyst og at elevene ikke skulle føle seg overvåket ved å spraylakke bokhyllene hvite og snu bokhyllene for å skape ulike soner (Skaret, 2019, s. 72). Det var også flere elever som påpekte romutformingen som en viktig faktor for at de trivdes på skolebiblioteket. Studien til Skaret viste derfor at deltakerne ved hennes undersøkelse var bevisste og reflekterte rundt forholdet mellom skolebibliotekets fysiske egenskaper, som kunne gi dem en unik arena for litteratur og lesing i skolen (2019, s. 76). Både Rafstes og Skarets forskning fokuserer på skolebiblioteket som rom, jeg skal gjøre noe av det samme, men fokusere mer på hvordan rommet kan være med på å påvirke leselysten til elevene.

Det er også gjennomført en kartlegging og evaluering av skolebibliotek i grunnskolen og i videregående opplæring i 2006 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Barstad et al, 2007, s. 3), som Johan Barstad har vært hovedansvarlig for. Utgangspunktet for denne evalueringen var å finne en strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet, der skolebiblioteket er en viktig læringsarena. De ønsket derfor å gjennomføre et skolebiblioteksgransking av de norske skolene i landet (Barstad et al, 2007, s. 3). Hovedmålet med denne forskningen var å kartlegge kompetanse i bruk av skolebibliotek og hvordan skolebiblioteket ble brukt av elever og lærere (Barstad et al, 2007, s. 3). I undersøkelsen var det 1546 skoler med, hvor alle fylkene var representerte, i motsetning til denne studien, som er en kasestudie utført på en skole og i en klasse. Hovedkonklusjonene i kartleggingen som er relevante for min studie er at tilgangen til skolebibliotekene hadde bedret seg siden 1997, der en større andel av skolene hadde fått eget skolebibliotek (Barstad et al, 2007, s. 14). Det var et stort skille mellom grunnskolene og de videregående skolene, ved at de videregående skolene hadde egne bibliotekarer med mer fagkompetanse (Barstad et al, 2007, s. 14). Samtidig kom det frem i de kvalitative intervjuene at skolebibliotekene som hadde færre personalressurser avgrenset bruken av skolebiblioteket (Barstad et al, 2007, s. 14). Når det kommer til bruk av skolebiblioteket i undervisningen var de viktigste konklusjonene at lærerne brukte biblioteket, men kun av og til, hvor de samarbeidet med skolebibliotekaren, men dette samarbeidet var avgrensa til å finne fram til bakgrunnsstoff (Barstad et al, 2007, s. 16). Skolebibliotekarens kompetanse ble ikke trukket frem. I tillegg var det mangel på tid som i størst grad ble fremhevet til hvorfor dette samarbeidet var avgrenset på den måten (Barstad et al, 2007, s. 16). Det kom også frem at over halvparten mente det var viktig med et samarbeid med lærerne om å bruke biblioteket som læringsarena, og at det er

viktig å drive litteraturformidling og stimulere til leselest (Barstad et al, 2007, s. 18). Det var likevel under halvparten som syntes det var viktig at bibliotekaren deltok i pedagogiske team og undervisning (Barstad et al, 2007, s. 18). Forskningen til Barstad et al, er et stort kartleggingsprosjekt som viser noen sentrale aspekter ved skolebiblioteket som jeg kan ta med inn i min forskning. Disse sentrale aspektene er tilgangen til skolebibliotek, hvordan det blir brukt i skolen og om hva deltakerne sa om samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærere. I tillegg gir Barstad et al (2007) en oversikt som viser variasjonen det er i måten skolebibliotek brukes på i norske skoler. I min studie skal jeg forske på en mye mindre gruppe, med kun en klasse, en skolebibliotekar og en lærer, men ha et relativt likt fokus rettet mot skolebiblioteket. Mitt hovedfokus handler om hvilket potensial skolebiblioteket har i forbindelse med elevenes leselest.

1.5.2 Tidligere forskning om leselest

Forskning viser en klar sammenheng mellom leseprestasjoner og positive holdninger til lesing. Det har kommet tydelig frem i de store internasjonale leserundersøkelsene PISA og PIRLS. I undersøkelsen til PIRLS i 2003 om kartlegging av leseferdigheter viste det oss en sammenheng mellom leselest og lesekompetanser, der klassene som arbeidet mer systematisk med lesing og lesestrategier hadde flere elever som likte å lese (Solheim & Tønnessen, 2003). I tillegg kom det frem at jentene leser bedre enn guttene i 4. klasse, hvor blant de svakeste elevene kun var 37% jenter i motsetning til 63% gutter. Her kom det frem at jentene var generelt mer aktive lesere og leste mer litteratur enn guttene (Solheim & Tønnessen, 2003, s. 15). Det er altså en sammenheng mellom elevenes leselest og deres leseferdigheter. Dette sier også Astrid Roe: «God leseforståelse er avhengig av et visst engasjement, for er man ikke engasjert, er det fullt mulig å lese side opp og side ned uten å få med seg noe som helst» (Roe, 2010, s. 94). Hun har forsket på elevenes engasjement til lesing gjennom flere PISA-undersøkelser og sett at elevers lesekompetanse korresponderer med holdningene elevene har til lesing, der elever med positiv holdning har ofte høyere lesekompetanse, mens elever med mer negative holdninger skårer lavere på lesing (Roe, 2010, s. 105). Disse undersøkelsene viser for det første en sammenheng mellom det å lese mer og gode lesere, samtidig som de forteller oss noe om sammenhengen det har med leselest. Forskingen til Roe (2010) er mer rettet mot elevenes holdninger til lesing, og hvordan det påvirker lesingen. Jeg skal fokusere mer på leselest og hvordan skolebiblioteket kan bidra. Det er likevel relevant å trekke inn for å vise til hva som kan påvirke barns lesing.

Tidligere forskning viser også at en av de grunnleggende forutsetningene for elevenes leselest og utvikling av lesing er at de har tilgang til et skolebibliotek, eller et bibliotek i nærheten, der lærerne og bibliotekarer samarbeider om elevenes lesing og læring og bruk av skolebiblioteket (Pihl, 2018, s. 21). Dette bringer oss videre til tidligere forskning på skolebibliotekets rolle for leselest.

1.5.3 Tidligere forskning på skolebibliotekets rolle for leselest

Forskere ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Joron Phil og Kristin Skinstad van der Kooij, sier at både internasjonal og deres egen forskning viser at lesing av selvvalgt skjønnlitteratur bidrar sterkt til utvikling av leseglede (Aamli, 2017). Det er også både norsk og internasjonal forskning som viser at barn og unge som får velge bok selv fra et stort, interessant og variert utvalg av litteratur, og som får tid til å lese selvvalgt bok på skolen, utvikler leseglede og blir gode lesere (Pihl, 2018, s. 21). Dette peker på at skolebiblioteket burde være en arena som gjør nettopp det Pihl (2018) etterspør, altså tilbyr et variert utvalg av litteratur og lar elevene lese selvvalgt litteratur. Det er få skoler som bruker bibliotekene til læring, og de har lav prioritering i utdanningspolitikken, mener Phil og Kooij, hvor de viser til få utdanningsvitenskapelige publikasjoner om bruk av skolebibliotek i undervisningen (Aamli, 2017). De mener i sin forskning at departementet ikke prioriterer kompetansekrav til skolebibliotekarer, og at det heller ikke er bemanning i hele skoletiden (Aamli, 2017).

I tillegg til Rafste sin forskning på skolebibliotekets arena er det flere studier som har forsket på barns innstilling til lesing som formes av miljøer, der lesing vektlegges. Det kommer blant annet frem i den danske lesevanerundersøkelsen, *Børns læsing 2017: Overblik og indblik*. Barnas utsagn i undersøkelsen peker på at lesing i klasserommet kan forbindes med dårlige opplevelser der barna syntes at bokens handling var kjedelig, eller at aktivitetene i forbindelse med lesingen var det (Hansen et al, 2018 s. 40). Det kom også frem at på skoler som brukte skolebiblioteket jevnlig, så hadde det en positiv påvirkning på barns leselest, der det var disse barna som leste mest på fritiden, og som hadde en lesekultur som var skapt i samarbeid mellom dansklæreren, foreldrene og skolebiblioteket (Hansen et al, 2018, s. 58). I den danske undersøkelsen kom det også frem at flere av barna i undersøkelsen mente at hvis de kunne velge hva de skulle lese selv, under spørsmålet om hva som kunne få dem til å lese mer, i tillegg til om det var emner de interesserte seg for, blant topp 6 av 17 prioriteringer (Hansen et al, 2018, s. 19). Dette kom også frem i en studie i Australia, der 20 videregående skoler var med og svarte på spørsmål knyttet til fritidsboklesing, lærerholdninger og praksiser som støttet

ungdomsboklesing. Her kom det frem av det å ha adgang til ulike tekster har betydning for leselyst (Merga, 2015).

Forskningen til Pihl og Kooij, samt Hansen et al og Merga, er rettet mot lesing av selvvalgt skjønnlitteratur og skolebiblioteket kontra klasserommet. Jeg skal gjøre noe av det samme, men vinkle meg mer mot begrepet leselyst. Altså hvilket potensial skolebiblioteket kan ha for leselysten til elevene, der jeg ser på skolebibliotekets fysiske utforming, hvordan elevene bruker det og hvordan samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren påvirker leselysten til elevene.

1.5.4 Tidligere forskning om samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekar

Phil og Kooji har også sammen med Tone Cecilie Carsten forsket på hvorfor lærer- og bibliotekarpartnerskap er vesentlig for lese- og skriveopplæring i det 21. århundre (Phil et al, 2017, s. 1). De har blant annet sett på forskningen til Helen Avery om et biblioteknettverk i Sverige, der et lokalt bibliotek og seks skolebibliotek samlet institusjonelle og faglige ressurser. Dette biblioteknettverket fikk i 2011 en pris for det beste skolebiblioteket i Sverige for det fremragende samarbeidet med lærerne og det gode arbeidet for å stimulere læring (Avery, 2017, s. 45). Her kom det frem at mange bibliotekarer som jobber på skolebibliotek, ofte kunne føle seg isolert da de jobbet mye alene, og et nettverk der det lokale biblioteket samarbeidet med skolene hadde stor betydning for de enkelte. Nettverket satt av tid til å bygge et sterkt samarbeid, samt strategiske aktiviteter som inkluderte kompetanseutvikling av deres samarbeidspartnere. Forskningen til Avery så altså mer på samarbeidet i et biblioteknettverk mellom et lokalt bibliotek og flere skoler. Jeg skal se på samarbeidet i et enkelt skolebibliotek mellom bibliotekaren og norsklærerne. Det er likevel interessant å trekke frem for å se på betydningen et samarbeid kan ha for den enkelte skolebibliotekar.

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem hovedkapitler. Kapittel 1 omhandler innledning, tema, bakgrunn for studien og tidligere forskning. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket jeg har vektlagt for studien. Det teoretiske rammeverket henger sammen med problemstillingen ved at jeg ønsker å undersøke hvordan skolebiblioteket og samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer kan påvirke leselyst, ut fra et deltakerperspektiv. I teorikapitlet presenterer jeg først teoretiske perspektiver om skolebibliotek. Deretter hva lesing er, teoretiske definisjoner av leselyst, faktorer for leselyst og kort teori om elevmedvirkning. Videre presenterer jeg teori om

samarbeid mellom pedagogene på skolen. I metodekapittelet (kapittel 3), beskriver jeg den vitenskapsteoretiske posisjonering jeg har valgt, med fremgangsmåte for datainnsamlingen og metoden for analysen av observasjons- og intervjumaterialet. Kapittel tre vil også ta for seg min refleksjon omkring studiets kvalitet og etiske vurderinger. Til slutt presenteres analysen i kapittel fire, før jeg diskuterer studiens problemstilling og forskningsspørsmål opp mot funn gjort i analysedelen med relevant teori og annen forskning i kapittel fem.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Valget av teori er gjort på bakgrunn ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg skal undersøke. I problemstillingen brukes begrepet skolebibliotek, og som Trude Hoel, Elisabeth Tallaksen Rafste og Tove Pemmer Sætre (2008) skriver i boken «Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebiblioteket» er lesing en vesentlig del av det som foregår på et skolebibliotek (s. 9). Jeg kommer derfor til å presentere teori som omhandler både skolebibliotek, lesing og leselyst. Under begrepet leselyst er et annet relevant begrep motivasjon til lesing, der jeg vil skrive teori om elevmedvirkning som en faktor for leselyst, i tillegg til at skolebiblioteket gir gode muligheter til at elevene kan være med å medvirke. Problemstillingen og forskningsspørsmålene tematiserer også samarbeidet mellom lærerne og skolebibliotekaren, som Pihl et al. (2017) mener er viktig at ligger i grunn for å kunne praktisere og vedlikeholde et godt skolebibliotek, som igjen er med på å utvikle elevenes læring- og leseferdigheter.

Skolebiblioteket står sentralt i prosjektet, og i kapittel 2.1 gjør jeg rede for teoretiske perspektiver på hva et skolebibliotek er, for å slik avklare definisjoner på begrepet og hva man kan forvente i et slikt rom. Jeg er særlig inspirert av Rafste og hennes forskning om skolebibliotek knyttet til skolebibliotekets samling, rom og funksjon (2008, s. 24). Jeg vektlegger hennes beskrivelse av rommet som et «porøst rom». Jeg trekker også inn teori fra Pihl (2018) og hennes oppfatning om hva som karakteriserer et godt skolebibliotek. Deretter, i kapittel 2.2 tar jeg for meg leselyst, der jeg først kort redegjør for hva lesing er for å så redegjøre for teoretiske definisjoner på leselyst. Jeg vektlegger spesielt teorien til Victor Nell (1988), der han tar for seg flere faktorer for å kunne oppnå leselyst. Jeg knytter også elevmedvirkning opp mot leselyst, og redegjør for former for medvirkning med modellen til Harry Shier (2001), inspirert av Roger Harts (1992). Til slutt, i kapittel 2.3 presenterer jeg teoretiske perspektiver angående samarbeidet mellom pedagogene på skolen om skolebiblioteket, og vektlegger spesielt samarbeidet mellom lærer og skolebibliotekar. Her trekker jeg inn teori til Line H. Hjellup (2018), Pihl et al (2017) og Mikhail Bakhtins (2005) teori om dialog.

2.1 Teoretiske perspektiver om skolebibliotek

Som nevnt, ønsker denne studien å undersøke hvordan skolebiblioteket kan bidra til leselyst. Det er derfor skolebiblioteket som arena, i tillegg til hva skolebiblioteket kan gi muligheter til, som står sentralt. Det er, som nevnt tidligere, lite teori og forskning på feltet når det kommer til

skolebibliotek. I denne studien ønsker jeg å trekke frem Elisabeth Tallaksen Rafste, som jeg presenterte i kapittelet om tidligere forskning, da hennes avhandling er en viktig bidragsyter til teori og forskning om skolebibliotek. I dette delkapittelet presenterer jeg teori om skolebibliotek som begrep og som sted. Jeg har valgt å legge størst fokus på skolebiblioteks rom, mer enn de to andre faktorene som Rafste hevder skolebiblioteket er karakterisert av, på bakgrunn av hva deltakerne trakk frem under intervjuene, og hva jeg selv observerte under observasjonen.

Et skolebibliotek er enkelt forklart et bibliotek som anvendes av elever og lærere i skolesammenheng.¹ Det er vanlig å forstå skolebiblioteket som samling, rom og funksjon (Rafste, 2008, s. 24). Samlingen omfatter de bøkene, mediene og materielle skolebiblioteket har, både trykte og digitale, i tillegg til alt av utstyr som biblioteket er utstyrt med. Funksjon handler om skolebiblioteket som læringsarena. Den skal både ha plass i det pedagogiske, samtidig være en del av en kultur- og kunnskapsarena, der begge arenaene skal bidra til økt lesekompetanse og lesestimulering (s. 24). Når det er snakk om skolebiblioteket som rom, dreier dette seg blant annet om det fysiske rommet det er i: hvordan det er innredet, men også det sosiale og kulturelle rommet. I dagens samfunn er det også vesentlig å trekke inn det digitale rommet: både skolens hjemmeside som ofte har et eget tjenestetilbud til skolebiblioteket, men også den digitale siden og omfanget skolebiblioteket har utviklet seg til (s. 24). Skolebiblioteket er et annet type rom en klasserommet, og det er brukt flere ord og begreper for å beskrive rommet: porøst rom (Rafste 2001), gråsoner (Skaret, 2019) og «back stage» (Pihl, 2018). Klasserommet er ofte en mer formell læringsarena, mens det er en mer uformell læringsarena på skolebiblioteket (Pihl, 2018, s. 27). På skolebiblioteket er det ikke nødvendigvis like mye lærerstyrt og kontrollert, men mer fristilt fra evaluering og kontroll.

Selv om det er en felles forståelse på hva skolebiblioteket er og hva det består av, er de likevel svært forskjellige i norske skoler på grunn av at det stilles lite krav, jf. Opplæringsloven. Jeg lurer derfor på hva som karakteriserer et godt skolebibliotek. Pihl (2018) beskriver et godt skolebibliotek ut fra fire forutsetninger. For det første må det være et skolebibliotek der det er ansatt en skolebibliotekar med relevant kompetanse og utdanning, som er til stede under hele skoletiden (Pihl, 2018, s. 28). Bibliotekaren skal både formidle litteratur og veilede elever som

¹Begrepet skolebibliotek er interessant og i bevegelse. I Danmark innførte de en endring i Folkeskoleloven av 20. Juni 2014, der de har endret det til «pedagogisk læringscenter». I tillegg har det vært foreslått endringer i nytt forslag til ny Opplæringslov, men som har blitt endret tilbake i det nye forslaget. Ettersom denne studien skrives med et norsk perspektiv, bruker jeg betegnelsen *skolebibliotek*.

søker litteratur eller som arbeider med et problem eller et tema i undervisning (s. 28). For det andre må det være tilgjengelighet for PC-er som elevene kan bruke, både for å søke etter informasjon som de trenger eller for å søke etter bøker som de er på jakt etter. Den tredje forutsetningen handler om elevenes opplæring om bruk av skolebiblioteket, der elevene blant annet skal lære hvordan de finner frem til interessant litteratur (Pihl, 2018, s. 28). Til slutt må et godt skolebibliotek ha et samarbeid mellom skolebibliotekaren og læreren, slik at elevene kan få et større utbytte av undervisningen (Pihl, 2018, s. 29).

2.2 Leselyst

Problemstillingen reiser spørsmålet om hva skolebiblioteket og skolebibliotekaren og læreren kan gjøre for å påvirke leselyst. Men hva er egentlig leselyst? Ut fra ordet kan vi anta at det har noe med lesing og lyst å gjøre, noe som igjen reiser spørsmål om hva lesing er. I dette delkapittelet presenterer jeg kort teori om hva lesing er, før jeg redegjør for hva leselyst er. Jeg har behov for å redegjøre for hva lesing er først som en inngang til begrepet leselyst.

2.2.1 Hva er lesing

Lesing er et vidt begrep og omfatter mye. Lesing kan enkelt forstås som både avkoding og forståelse av det man leser, hvor begrepet lesing innebærer alt fra skrevet tekst, på papir eller skjerm, med eller uten grafiske fremstillinger, kart eller bilder, og av multimediale produkter hvor både lyd og animasjoner kan inngå (Bråten, 2007, s. 11). Philip B. Gough og William E. Tunmer (1986) presenterer følgende modell over lesing: Lesing = ordavkoding x forståelse (Lyster, 2011, s. 37). Goug og Tunmer viser her at lesing er sammensatt av to ulike faktorer som begge må finne sted for at lesing skal finne sted. Modellen har i senere tid fått en del kritikk på bakgrunn av at den ikke forklarer at det er en del variasjon i leseferdigheter, men kan likevel brukes til å enkelt definere hva lesing innebærer (Lyster, 2011. s. 37). Med dette som utgangspunkt vil jeg nå presentere begrepene avkoding og forståelse.

Solveig-Alma Halaas Lyster (2011, s.38) skriver at avkoding dreier seg om den «tekniske» delen i forbindelse med lesingen, hvor bearbeiding av språkets fonologiske elementer står sentralt, samt å identifisere ortografiske enheter og morfologiske deler automatisk (Lyster, 2011, s. 51). Et underordnet begrep som kan trekkes inn her er kodeknekking, som er relatert til mestring av det alfabetiske system som styrer forholdet mellom skrift og tale. Altså forholdet mellom bokstav og lyd. Når et barn klarer å kode bokstaver om til lyder, det vil si fra grafem

til fonem, kan det møte ord det aldri har møtt før, men likevel klare å lese dem (Lyster, 2011, s. 41). Altså, når barnet mestrer avkoding kan det gjennomføre den tekniske siden av lesing.

Ivar Bråten (2007, s. 11) definerer begrepet leseforståelse som «å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». I denne definisjonen ligger aspektene utvinne og skape. Å utvinne handler om å lese seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren har lagt inn i teksten (Bråten, 2007, s. 11). Her setter teksten rammer for hva som er gyldig forståelse av den, som kan forstås på flere måter, men det er et begrenset antall relevante forståelser (Grøver & Bråten, 2021, s. 15). Samtidig skal leseren få en dypere forståelse av hva teksten handler om, ved å skape en mening med utgangspunkt i teksten (Bråten, 2007, s. 11), der leseren aktivt må engasjere seg i teksten og tilføre den noe (Grøver & Bråten, 2021, s. 16).

Lesing skjer også i en kontekst, som handler om rammen lesingen foregår i (Bråten, 2007, s. 13). Konteksten handler blant annet om formålet med lesingen, som eleven leser på eget initiativ, for fornøynsens skyld, eller etter lærerens spesifisering. Denne konteksten kan ha stor innvirkning på hvordan møte mellom leser og tekst utvikler seg, og på hva eleven som leser tenker og føler under arbeidet med lesingen (Bråten, 2007, s. 14).

Noe av det jeg undersøker i denne studien er hvordan skolebiblioteket er med på å skape leselyst. Bråten sin teori om at lesing skjer i en kontekst er relevant i dette prosjektet ved at det er skolebiblioteket som utgjør en sentral kontekst i lesingen. Med modellen til Gough og Tunmer (1986), vil det være ordavkoding og forståelse som elevene vil kunne trene på ved å lese på skolebiblioteket. Lesing er ikke noe som alltid skjer av seg selv, det må læres og øves på, og i den sammenheng er det viktig å skape lyst og motivasjon til å lese. Dette bringer oss videre til teoretiske definisjoner av begrepet leselyst.

2.2.2 Teoretiske definisjoner av leselyst

Leselyst er det begrepet som denne undersøkelsen vektlegger mest, med et ønske om å undersøke hvordan man kan arbeide på og med skolebiblioteket for å skape leselyst. Begrepet er komplekst og vagt, som gjør det vanskelig å definere.

Leselyst er en vesentlig del av lesing i skolen. Leseopplæringen skal skape positive leseopplevelser, og må derfor legges opp slik at den blir engasjerende (Skaftun, 2009, s. 27). At lesing skal virke engasjerende, vil ofte bety motiverende, der undervisningsopplegget og

litteratur skal gjerne få oppmerksomheten til eleven og skape sterk appell til leseren (Skaftun, 2009, s. 27). Ut ifra det kan vi trekke inn at det er viktig å skape leselyst, i tillegg til, som nevnt før, at det er med på å øke leseferdighetene.

Leselyst er et overlappende begrep, og forskerne Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg mener at begrepet er for svakt definert, for hva er det egentlig? I forskningsoversikten til Lund og Skyggebjerg kommer det frem at leselyst er så mye mer enn å kun ha lyst til å lese (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 4). Lund og Skyggebjerg har undersøkt en rekke studier som benytter begrepet og undersøker leselyst, og viser hvordan det blir forstått på forskjellige måter. De kom frem til at det er et overlappende og omfattende begrep: «Det gjør læselyst til et ganske omfattende, endda multifacetteret begreb, som kan være komplekst at forholde sig til, samtidig med at det er spændende at dykke ned i og blive klogere på.» (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 4). Leselyst er altså et komplekst og mangefasettert begrep, som det er krevende å forholde seg til. Det er ikke så enkelt å forstå som det kan se ut til ved første øyekast. Forståelsen til Lund og Skyggebjerg viser oss at begrepet kan tolkes på flere måter og i ulike retninger. Leselyst kan blant annet dreie seg om lysten til å lese for fornøyelsen sin skyld, eller om drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå det man leser (Roe, 2010, s. 94).

Leselyst er nært knyttet til engasjement og motivasjon, hvor PISA bruker begrepet engasjement i lesing om elevenes holdninger til og motivasjonen for å lese (Roe, 2010, s. 94). Dette innebærer at disse tre begrepene, leselyst, leseengasjement og lesemotivasjon til dels er overlappende.

Det skal også påpekes, at leselystbegrepet er et begrep som først og fremst blir brukt mest i den skandinaviske forskningen, der både leselyst og leseglede overlapper hverandre litt. Ser vi mer på den internasjonale forskningen anvender internasjonale forskere andre termer, som inkluderer leselyst, eksempelvis «affective aspects of reading», «reading engagement», «reading motivation» i tillegg til «pleasure» eller «joy of reading» (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 5).

2.2.3 Victor Nells perspektiv på leselyst

Leselystbegrepet har blitt mer brukt i skolen i nyere tid, men selve begrepet har eksistert lenge og vi kan gå helt tilbake til 1988, da den sydafrikanske forskeren og psykologen Victor Nell utga artikkelen *The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications*. Henriette

Romme Lund (2021) trekker frem Nell sin teori om leselyst som interessant og fremdeles relevant, hele 30 år etter at den ble presentert. I artikkelen har Nell sammenfattet sine seks år med forskning i leselyst (Lund, 2021). Nells teori er med på å belyse viktige faktorer som kan påvirke elevenes leselyst. I det følgende vil jeg redegjøre for noe av hans arbeid innen leselystforskning, for å hjelpe oss å forstå begrepet, der jeg spesielt trekker frem hans forutsetninger for leselyst.

I Nells forskning om leselyst, bruker han begrepene *pleasure* og *ludic reading*, som kan oversettes til lystlesing, som er en form for lesing som han beskriver som «en fri aktivitet utenom det ordinære livet og som er særlig nytelsesfull og en avslappende form for lesing» (Nell, 1988, s. 7).

Pleasure reading is a form of play. It is free activity standing outside ordinary life; it absorbs the player completely, is unproductive, and takes place within circumscribed limits of place and time. Ludic reading (from the Latin ludo, I play) is therefore a useful descriptor of pleasure reading, reminding one that it is at root a play activity, and usually paratelic, that is, pursued for its own sake (Nell, 1988, s. 7).

Nells teori bygger på at det er en rekke forskjellige faktorer som virker sammen for å oppnå leselyst, der en av faktorene er særdeles viktig for at leselyst skal oppstå. De ulike faktorene er delt inn tre overkategorier, der hver av de har flere underkategorier med ulike forutsetninger: «antecedents for ludic reading», «Ludic reading» og «consequences of ludic reading» er de tre overkategoriene som Nell har delt de inn i. Den faktoren som Nell vektlegger mest er «antecedents for ludic reading», som vi kan oversette til «innledende forutsetninger for leselyst». Det er denne overordnede faktoren jeg også vektlegger i min studie for å se hvordan skolebiblioteket er med på å potensielt bidra til leselyst. Under innledende forutsetninger for leselyst har Nell tre innledende forutsetninger: «*reading ability*», «*positive expectations*» og «*correct book selection*» (Nell, 1988, s. 8). *Reading ability*, oversatt til lesekompetanse, handler om at lesingen skal være flytende og automatisert, samtidig som leseren skal være i stand til å vurdere om valget av bok matcher lesenivået man befinner seg på (Lund, 2021). *Positive expectations* dreier seg om at leseren skal ha en positiv innstilling til lesing og ha en forventning om at man vil få en god opplevelse av å lese (Lund, 2021). *Correct book selection* dreier seg om leserens riktige valg av bok, som ikke kun skal fange leserens umiddelbare oppmerksomhet og interesse, men også kunne fastholde den (Lund, 2021). Når alle disse tre faktorene er på plass kan leseren oppnå leselyst, eller *ludic reading*, ifølge Nell. Når leseren har fått en positiv

interaksjon mellom leser og bok, vil dette gi motivasjon som igjen kan føre til at leseren leser mer, som kan videreutvikle de innledede forutsetningene: *reading ability*, «*positive expectations* og *correct book selection* (Nell, 1988, s. 8). Samtidig hvis en eller flere av de tre innledende faktorene er kun delvis til stede eller ikke til stede i det hele tatt, kan det resultere i at leseren velger en annen aktivitet til fordel for lesingen (Lund, 2021).

Samtidig indikerer Nells forutsetninger om lesekompetanse, positiv innstilling til lesing og riktig valg av bok, at leselest ikke kun er en individuell praksis, men en sosial praksis, der lesekompetanse (*reading ability*) er nært knyttet til undervisning og inspirasjon, enten av lærere, foreldre eller andre (Lund, 2021). Det samme gjelder den positive innstillingen til lesing, der barn blir påvirket av rollemodellene og de rundt seg. Og at barn ofte inspireres av andre og kan få hjelp av andre til valg av bok. Dette antyder at leselest, sett i lys av Nells teori, oppstår og utvikles sammen med andre.

Lund (2021) trekker også inn at Nell sin teori kan kritiseres, på bakgrunn av at teorien kan være litt for enkel, hvor det er innlysende at leselest henger tett sammen med lesekompetanse og valg av bok. På en annen side viser Nell, ifølge Lund, at det er flere forutsetninger i samspill, som både er der før, under og etter selve lesingen. Dette gir oss en forståelse av at leselest er noe mer enn kun den umiddelbare situasjonen når man leser, samtidig som at leselest er noe som enten kan oppstå eller ikke oppstå. Hvis alle forutsetningene er på plass, er det stor sannsynlighet for at man velger å lese. Hvis ikke alle forutsetningene er på plass kan lesingen bli valgt bort og en annen aktivitet vil heller bli prioritert. Likevel, er ikke dette valget fastsatt og det betyr ikke det at en annen aktivitet vil alltid bli valgt fremfor lesingen, som viser oss at leselest er foranderlig og at det er ikke noe man enten har eller ikke har.

Det er ikke kun Nell som mener det er ulike faktorer som må ligge til grunn for å kunne utvikle leselest. Det å ha adgang til og være god til å velge tekster har også betydning for leselest, mener også Margaret Kristin Merga (2015). Samtidig krever leselest en viss lesekompetanse som inkluderer at man mestrer ulike lesestrategier, i tillegg til å inkludere utviklingsperspektiv, hvor forutsetninger, miljø og mennesker har en betydning (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 4).

Med utgangspunkt i Nell sin teori vil jeg i analyse av materialet og drøfting av funn se det i lys av de faktorene Nell mener er viktig for at leselest skal oppstå. Hvilke av disse faktorene er det skolebiblioteket kan bidra med? Og kan skolebibliotekaren eller lærere bidra til noen av disse

faktorene? I tillegg vil jeg trekke linjer mot at leselesten er en sosial praksis, som skolebiblioteket kan legge opp til.

2.2.4 Elevmedvirkning: en faktor for leseleyst?

Jeg har tidligere i kapittelet redegjort for leseleyst og lesemotivasjon, som begge er sentrale faktorer for av elevene skal lese mer. En annen faktor som også kan være vesentlig i denne sammenheng, er elevenes medvirkning, både når det kommer til valg av bok, valg av sted til å lese og valg av når de skal lese. Når elever er med å medvirke, og blir involvert til å være med på avgjørelser, skaper det motivasjon. Skolebiblioteket er en arena som lett åpner opp for at elevene kan være med å medvirke, som da kan skape motivasjon, som igjen retter blikket mot leseleyst.

Læreplanverket sier at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. I overordnet del i LK20 (s. 16) står det følgende: «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag.» Samtidig peker LK06 på at elevmedvirkning er positivt for utviklingen av motivasjon for læring (Faldet et al, 2022, s. 181). Dette viser oss at elevmedvirkning kan være med på å skape motivasjon, som kan føre til at elevene leser mer, som igjen kan føre til at de utvikler leseleyst. Det er flere områder på skolen elevene kan være med å medvirke, for eksempel gjennom elevrådet og i klasseråd.

Det er flere måter å nærme seg begrepet elevmedvirkning teoretisk på, slik som elevmedvirkning og demokrati eller elevmedvirkning og inkludering. Den teoretiske bakgrunnen jeg har valgt å vektlegge handler om elevmedvirkning, barn og elevmedvirkning og motivasjonsteori. Dette er hensiktsmessig i denne studien for å belyse elevmedvirkning med fokus på motivasjon, på bakgrunn av at det er faktorer som påvirker leselesten til elevene. Jeg presenterer først begrepet elevmedvirkning, og bruker modellene til Roger Hart (1992) og Harry Shier (2001) til å definere barns elevmedvirkning, før jeg vinkler det inn på motivasjonsteori og mer eksplisitt til leseleyst.

Selve begrepet elevmedvirkning er ikke så entydig, der det foreligger både ulike teoretiske forståelser og ulike former for – samt grader av – medvirkning i praksis (Mikalsen et al, 2013, s. 58). I skolen blir det ofte brukt andre begreper om hverandre, som elevene har større forståelse og kjennskap til, enn begrepet elevmedvirkning. Her finner vi blant annet medbestemmelse, medansvar, elevinnflytelse og demokrati (Mikalsen et al, 2013, s. 58). Begrepene er ikke

synonymer, og har ulik forståelse av elevens aktive deltakelse. I denne studien bruker jeg konsekvent begrepet elevmedvirkning.

Elevmedvirkning er en forutsetning for demokratisk undervisning (Engh, 2007, s 110), samt en del av selve lærings- og vurderingsarbeidet i skolen, både i aktiviteter, undervisning og i fag (Mikalsen et al, 2013, s. 58). En modell som har hatt stor innflytelse innenfor den internasjonale diskusjonen om barns medvirkning, er Roger Harts (1992) stigemodell: *The Ladder of Participation*. Hart bruker en stige med åtte trappetrinn som representerer åtte nivåer av unge barns deltakelse. Disse er igjen delt inn i to kategorier: *ikke-deltakelse*, som består av de tre nederste nivåene, og *nivåer av deltakelse*, som er de resterende nivåene (Hart 1992, s. 8). De tre nederste nivåene innebærer manipulasjon, dekorasjon og tokenisme, der Hart mener at barna ikke får innblikk i hvilken innflytelse de har hatt på det som skjer, i motsetning til de øverste nivåene der barna initierer prosjekter i samarbeid med voksne. En litt nyere, forenklet, modell av Harry Shier (2001), som har tatt utgangspunkt i modellen til Hart, er *Pathways to participation*. Den viser fem former for medvirkning, fra liten til stor grad (Shier, 2001, s. 111, oversatt Mikalsen et al, 2013, s. 61):

Nivå 1: Barn lyttes til

Nivå 2: Barn får støtte til å uttrykke sine meninger

Nivå 3: Barns meninger legges vekt

Nivå 4: Barn er involvert i å ta beslutninger

Nivå 5: Barn deler makt og ansvar for beslutninger

Hart og Shier sine modeller om medvirkning gir oss noen begreper for å forstå om, og i hvilken grad elever får medvirke i ulike sammenhenger i skolen. Og selv om modellene er nivåbasert i en rekkefølge, sier Hart at trinnene ikke er tenkt som er hierarkisk utvikling der man går fra lavere til høyere nivå (Mikalsen et al, 2013, s. 61). I dagens skole blir medvirkning brukt på alle trinnene i begge modellene. Og en faktor som er med å påvirke deltakelse i denne modellen er motivasjon, ifølge Hart:

The principle behind involvement is motivation: young people can design and manage complex projects together if they feel some sense of ownership in them. If young people do not at least partially design the goals of the project themselves, they are unlikely to demonstrate the great competence they possess. Involvement fosters motivation, which fosters competence, which in turn fosters motivation for further projects (Hart, 1992, s. 5).

Her beskriver Hart at når elevene er med på å medvirke, slik at de til en viss grad føler eierskap til det de gjør, skaper det motivasjon. Involvering er med på å fremme motivasjon. Her er det da relevant å trekke inn leselyst og skolebiblioteket. Ifølge Anne Håland (2018) er en motivasjon for å lese det å få velge bok selv (s. 62). Dette kan ses i lys av Harts teori, der barn som velger bok selv, altså er med på å medvirke hva de skal lese (involvering), får mer motivasjon til å lese (leselyst).

Ettersom motivasjon kan være en vesentlig faktor for, og er nært knyttet til, leselyst, sett i lys av den ene definisjonen til Roe (2010), der leselyst kan dreie seg om drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå det man leser (s. 94), er motivasjonen som skapes av elevmedvirkning viktig å nevne i denne studien. Som Terje Manger beskriver i sitt kapittel om motivasjon og læring, er motivasjon en viktig drivkraft for læring (Manger et al., 2009, kap. 10). Eksempelvis kan motivasjon bidra til økt læring i lesing, noe som igjen medfører til at elevene føler mestring, som deretter kan utvikles til leselyst.

Modellene til Hart og Shier vil brukes i analyse av materialet og i drøfting av funn for å belyse hvordan de opplever at de kan være med å medvirke når det gjelder valg av bok og aktivitet, og hvordan de voksne pedagogene opplever at de på ulike måter tilrettelegger for elevenes medvirkning på skolebiblioteket. Skolebiblioteket er en arena som åpner godt opp for elevmedvirkning, der elevene kan være med å medvirke valg av bok, lesemetoden (for eksempel om de ønsker å sitte alene med stillelesing, i en gruppe med stillelesing eller høytlesning) og hvor de ønsker å sitte. Dette er en konkret måte å medvirke der elevene får fysisk sett og erfart at de er med å medvirke.

I neste delkapittel skal jeg presentere teori om pedagogsamarbeid om skolebiblioteket. Det kan med fordel nevnes om samarbeidet mellom skolebiblioteket og elevene når det er snakk om elevmedvirkning og leselyst. Elevenes stemmer og ønsker om innkjøp må høres, slik at bøkene som er der passer for målgruppa (Hjellup et al, 2018, s. 126). Et slikt samarbeid, der elevene kan være med å medvirke hvilke bøker som kan bestilles, medfører til en samling som er relevant for målgruppa, samtidig som det kan bidra til motivasjon og leselyst hos elevene.

2.3 Pedagogisamarbeid om skolebibliotek

Jeg er interessert i å finne ut om samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren kan være med å påvirke leselyst, og på hvilken måte. Som nevnt under tidligere bakgrunnsstoff har Pihl (2018) rettet søkelyset mot samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekar som foregår på skolebiblioteket. Både lærerne og bibliotekaren har sine relevante kunnskaper, erfaringer og kompetanser som på hver sin måte kan være med å påvirke elevenes leselyst, spesielt sammen. Det er ikke kun skolebibliotekaren og lærerne som burde etablere et godt samarbeid. Alle voksne som arbeider på skolen, er viktige samarbeidspartnere. Dette gjelder, i tillegg til lærere, fagarbeidere, SFO, ledelsen og andre. Hjellup (2018) hevder at det er nødvendig at alle ansatte har, eller får, et eierforhold til skolebiblioteket, slik at det blir et kollektivt redskap for leselyst og læring (s. 125). Dette bidrar også til at flere som jobber på skolen blir mer bevisste på skolebiblioteket, som medfører til at de bruker det oftere og behandler det bedre. Et skolebibliotek der skolebibliotekaren jobber alene, som privatpraktiserende innen lesing og bruk av skolebiblioteket, vil aldri kunne oppnå et like godt etablert skolebibliotek (Hjellup, 2018, s. 125).

På en side er det viktig at skolebibliotekaren og lærerne har et godt samarbeid seg imellom for å kunne legge til rette for et best mulig lese- og læringsmiljø for elevene. På en annen side er det også svært relevant at skolebibliotekaren har et godt samarbeid til ledelsen og rektor på den aktuelle skolen. Dette med bakgrunn i at det ofte kan være den enkelte rektor som disponerer skolens penger, som derfor kan være avgjørende for hvor høyt biblioteket blir prioritert. Skolebiblioteket må ha en sentral plass i budsjettet, hvert år (Hjellup et al, 2018, s. 124). Det er derfor viktig at skolebibliotekaren har et godt samarbeid med skolens ledelse slik at de skjønner og kan se betydningen og sammenhengen mellom leseglede, leseutvikling, læring og prioritering av skolebiblioteket (Hjellup et al, 2018, s. 125). Et godt samarbeid her kan bidra til en kollektiv satsning på leseglede, læring og bruk av skolebiblioteket (Hjellup et al, 2018, s. 125).

Pihl og Kooij, som har forsket mye på lærer og bibliotekssamarbeid, hevder følgende: «A prominent characteristic of partnerships is that the professions and collaborating institutions formalize their partnership agreement and their plans for collaboration.» (Pihl et al, 2017, s. 2). Det vil si at skolebibliotekaren og lærerne må formalisere samarbeidet, for å få til et godt samarbeid. De må bli enige om hva de samarbeider om.

Samarbeid om bibliotek er altså en viktig suksessfaktor, og jeg bruker perspektivet til Mikhail Bakhtin (2005) for å kaste lys over samarbeidet, nemlig dialog. Bakhtin er kjent for dialogbegrepet knyttet til både tekst og talekommunikasjon. Slik jeg forstår Bakhtin (2005, s. 14) kjennetegnes ytringer i en talekommunikasjon ved at de som snakker bytter på replikkene. Det er denne byttingen, eller vekslingen, mellom partene som er et viktig prinsipp for en god dialog. Og det er i følge Bakhtin ikke en begynnelse eller en slutt i dialogen, slik at det ikke finnes noe første eller siste ord. Sett i lys av et partnerskap mellom skolebibliotekar og norsklærer, vil derfor ikke dialogen starte første gang man møtes fysisk, men den har allerede begynt. Bakhtin trekker også inn dialog i møte mellom jeg-et og den andre. Hvis de som er i dialog posisjonerer seg fra hverandre, og enten overhører eller dupliserer innholdet, kan det føre til en monologisk dialog. Olga Dysthe (1995) trekker frem relevansen dette kan ha i klasserommet, der den som underviser må undervise i forhold til andre og involvere seg i dialog ved å både lytte, spørre og være enig og uenig (s. 210). Dette gjelder både for lærer og skolebibliotekar mellom elever, men også for skolebibliotekar mellom lærer. Et viktig poeng i forhold til min studie er at jeg ikke studerer faktiske dialoger, men jeg bruker datamaterialene fra intervjuene til å analysere hvordan de omtaler samarbeidet og den andre aktøren, og fra observasjonen til å se på hvordan de ulike deltakerne kommuniserer med hverandre når det gjelder samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren.

3. Metode og forskningsdesign

Hva slags kunnskap som utvikles blir påvirket av valg av metode. Problemstillingen er «Hvilket potensial kan skolebiblioteket ha for å skape økt leselyst hos elever på 5.trinn, sett fra deltakernes perspektiver?». Denne studien handler derfor om både deltakernes opplevelser og mine observasjoner av hvordan skolebiblioteket blir brukt på mellomtrinnet og hvordan samarbeidet foregår. Med dette som utgangspunkt er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, med intervju og observasjon som metode. Nedenfor beskriver jeg den vitenskapsteoretiske forankringen som ligger til grunn for de metodiske og analytiske valgene som er gjort. Jeg starter med å presentere den vitenskapsteoretiske posisjonen for oppgaven i kapittel 3.1, hvor jeg setter studiet inn i et fenomenologisk og hermeneutisk rammeverk i kapittel 3.1.1 og 3.1.2. Videre beskriver jeg valg av metodene som jeg bruker i oppgaven, og gjengir forarbeidet og planleggingen gjort for hver enkelt metode i kapittel 3.2, med observasjonsguide, intervjuguide, deltakere og utvalg og bli-kjent-besøk. I kapittel 3.3 tar jeg for meg innsamlingen og bearbeidingen av data med gjennomføringen av observasjonen og intervjuene. Til slutt blir refleksjoner rundt studiens kvalitet og etiske vurderinger presentert i kapittel 3.4.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Vitenskapsteori fanger opp aspekter ved menneskers virksomhet i et moderne samfunn (Kvarv, 2014, s. 13). Med andre ord forsøker vitenskapsteorien å forklare menneskers handlinger og holdninger i samfunnet. Kirsten Simonsen og Frank Hansen beskriver det som en refleksjon over og undersøkelse av vitenskapelig praksis og kunnskap (Hansen & Simonsen, 2004, s. 8). I dette prosjekt har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ forskning etterstreber dybden i det vi studerer og Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln mener at begrepet kan ha ulike betydninger på bakgrunn av begrepets komplekse historiske felt (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3). Likevel har de denne generelle definisjonen av begrepet:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the word. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world (Denzin & Lincoln, 2005, s. 3).

Dette betyr at kvalitativ forskning studerer mennesker i deres naturlige omgivelser, og prøver å tolke meninger om fenomener ut fra dataene de samler inn. Det viser også at kvalitative

tilnærminger kan ofte, men ikke nødvendigvis, innebære forskning med nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 11). En slik tilnærming kan reise en rekke metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013, s.11), og det er derfor viktig at forskeren skal være transparent i sin forskning, og på den måten vise hvordan man har gått frem for å komme frem til de resultatene som analysen viser (Bryman, 2016, s. 396).

Målet mitt med denne studien er å undersøke hvordan skolebiblioteket blir brukt for å skape leselyst, i tillegg til hvordan et godt samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren kan bidra til økt leselyst. Dette fordrer tilgang til deltakernes egne tanker og opplevelser gjennom både observasjon og intervjuer. Den kvalitative tilnærmingen kommer til uttrykk i dette prosjektet ved de metodevalgene som er gjort hvor jeg som forsker skal fortolke deltakernes handlinger, erfaringer og tanker. Jeg har også nær kontakt med de som studeres og gjennomfører datainnsamlingene i deltakernes naturlige omgivelser på skolen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å sette studiet inn i et fenomenologisk og et hermeneutisk rammeverk, som vil bli presentert under.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er den vitenskapsteoretiske retningen man ofte forbinder med Edmund Husserl, som blir sett på som stamfaren, og betyr «læren om det som viser seg» (Kvarv, 2014, s. 87). I fenomenologisk forskning inntar man et førstepersonsperspektiv, som dreier seg om bevissthetsstrukturer. Ifølge Sture Kvarv handler dette om intensjonaliteten:

Intensjonaliteten er det faste punktet – det begrepet som den fenomenologiske tenkingen har sitt utspring i. Alle menneskelige bevisstheter kjennetegnes av intensjonalitet, dvs. av at bevisstheten er rettet mot noe bestemt – et objekt av et eller annet slag. Slike intensjonale fenomener må forstås. For å kunne oppnå en forståelse, må fenomenene fortolkes (Kvarv, 2014, s. 87).

Det er altså den subjektive opplevelsen, rettet mot fenomenene der man skal avdekke bevissthetens funksjonsmåte som er fenomenologiens hovedinteresse. Det er derfor viktig at forskeren forstår fenomenene man forsker på ut fra perspektivene og erfaringene til de personene man studerer (Thagaard, 2013, s. 40). Maurice Merleau-Ponty, som også er kjent innen fenomenologi, mener at alle vitenskapelige teorier og forklaringer alltid må ses på som sekundære uttrykk for de fenomener mennesker lever med i dagliglivet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Det vil si at selv om forskeren inntar et førstepersonsperspektiv vil datamaterialene som tolkes og analysert av forskeren komme ut som sekundære kilder.

I denne studien kommer det fenomenologiske perspektivet inn ved at intervjuene brukes for å få frem deltakernes tanker og erfaringer, hvor jeg forsøker å legge mine egne meninger og forståelse til side. Likevel kan det diskuteres om det i det hele tatt er mulig for forskeren, eller for noen, å i det hele tatt legge egne meninger og forståelse til side. Her kommer Merleau-Ponty's teori om at resultatene mine i denne studien vil være å se på som sekundære uttrykk og ikke som primærkilder. Kvarv tematiserer ikke dette spesifikt, men viser antydninger til det ved å beskrive at forskeren må forsøke å betrakte ting fra et førstepersonsperspektiv, med så få fordommer og forbehold som mulig (Kvarv, 2014, s. 87). Dette viser antydninger til at det er umulig å legge bort egen forståelse til side for fullt. I fenomenologi tolker man fenomenene ut fra subjektene man forsker på, men fenomener kan også tolkes på flere måter. Og det bringer oss over til det hermeneutiske rammeverket.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en tradisjon innenfor humaniora. Ifølge Tove Thagaard er en hermeneutisk tilnærming karakterisert av at «folks handlinger fortolkes gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s. 41). Her kan fenomener tolkes på flere nivåer, slik at det ikke finnes en egentlig sannhet. Dette begrunnes i at tolkningene blir påvirket av forutsetninger, og ulike forskere kan ha ulike forståelser. En som tolker vil ha en viss forforståelse for det man tolker (Kvarv, 2014, s. 73). Fortolkning står dermed sentralt i en hermeneutisk tilnærming, der mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013, s. 41). Med andre ord forstår man delene i lys av en helhet, der et fenomen må tolkes ut fra sammenhengen den står i. Dette henger sammen med fenomenologi og det Denzin og Lincoln skriver om kvalitativ forskning, nemlig at den foregår i fenomenets, altså deltakernes, naturlige settinger.

Det hermeneutiske perspektivet gjør seg gjeldende på ulike nivå i dette prosjektet. Det er blant annet gjennom intervjuguiden, der guiden er laget på bakgrunn av mine fortolkninger av og forkunnskaper om teoretiske og praktiske erfaringer med skolebibliotek og leselyst. Videre er det deltakerne som bruker sin forforståelse og erfaringer når de besvarer spørsmålene. Og til slutt er det jeg igjen som drøfter og tolker datamaterialet fra både intervjuene og observasjonen, som gir et produkt av flere tolkninger basert på flere forutforståelser. Det er her vesentlig å være kritisk på sin egen fortolkning som forsker, som jeg vil komme til under refleksjoner rundt studiets kvalitet.

3.2 Metodevalg, forarbeid og planlegging

Med både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming som overordnet vitenskapsteoretisk posisjonering, er det i denne studien observasjon og kvalitativt intervju som er naturlige valg som metode for datainnsamling. Disse metodene er sentrale metoder i fenomenologisk forskning, der deltakernes tanker og erfaringer er i stor grad vesentlig for å kunne svare på problemstillingen som omhandler leselyst. Leselyst er vanskelig å måle, og jeg trenger derfor deltakernes egne perspektiver på det for å kunne studere det i dybden. Jeg forsøker også å legge min egen forforståelse og erfaring bort når jeg tolker dataene. Likevel kommer den hermeneutiske tilnærmingen frem her ved at både mine og deltakernes fortolkninger er med både under og etter datainnsamlingen. I det følgende vil jeg presentere hvilke metodevalg jeg har gjort og gå gjennom planleggingsfasen i studien, samt komme med refleksjoner rundt vurderinger av arbeidet som ble gjort både før og under datainnsamlingen.

3.2.1 Kasusstudie som metode

Slik jeg beskrev innledningsvis, er dette en kasusstudie. En kasusstudie beskriver Randi Solheim som en studie man «gjærne henter data fra flere ulike kilder og aktører, og utnytter ulike analysemetoder for å komme fram til detaljerte beskrivelser og forståelse av de aktuelle kasusa» (2020, s. 119). Denne metoden gir muligheter til å gå i dybden på det jeg undersøker. Yin (2014) mener at det finnes flere ulike definisjoner på hva en kasusstudie er, han beskriver det som en todelt definisjon som på den ene siden er en empirisk undersøkelse som undersøker et samtidfenomen i dybden og innenfor dens virkelige kontekst (s. 16). På den andre siden er ikke fenomen og kontekst alltid like lett å skille i virkelige situasjoner, slik at definisjonen også trenger andre metodiske karaktertrekk som blant annet omhandler at metoden trenger flere datapunkter, altså beviskilder, for å få frem de ulike variablene (Yin, 2014, s. 17). Kasusstudier gjør det altså mulig å få detaljert informasjon om kompliserte sammenhenger, der det er nødvendig å bruke flere datapunkter for å få frem de ulike variablene som kan oppstå.

Kasusstudie som metode ble valgt fordi det ga muligheter til å undersøke skolebibliotekets potensiale på leselyst ut fra deltakerperspektivet, altså på et detaljert nivå. I mitt prosjekt bruker jeg flere aktører, som elever, lærer og skolebibliotekar, der jeg innhenter både observasjonsmateriale og intervjumateriale til analysen. I tillegg valgte jeg å gjennomføre prosjektet på kun en skole, med et godt utviklet skolebibliotek, for å kunne undersøke mer i dybden på den enkelte skolen.

3.2.2 Kvalitativt intervju

Som nevnt over er formålet med denne studien å få frem skolebibliotekets bidrag til elevenes leselyst, og om hvordan samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren kan spille en vesentlig rolle for elevenes leselyst. For å få frem det trenger jeg også informasjon om elevenes, norsklærerens og skolebibliotekarens opplevelser, synspunkter og perspektiver på skolebiblioteket, leselyst og samarbeid. Gjennom intervju samler jeg inn data ved å samtale med en eller flere personer (Neteland, 2020, s.51). Målet er å få innsikt i deltakernes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013, s. 95), i tillegg til deres meninger og holdninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Og slik Denzin og Lincoln beskriver kvalitativ forskning, som studerer mennesker i deres naturlige omgivelser for å så tolke meninger om fenomener ut fra dataene de samler inn, kommer konkret frem i Svend Brinkmann og Steinar Kvale sin definisjon av kvalitativt intervju: «(...) *to understand themes of the lived daily world from the subjects own perspectives.*” (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 27). Dette viser at det kvalitative intervjuet tar del av menneskenes, altså deltakernes, dagligliv som er deres naturlige omgivelser. Ettersom min studie forsker på elevenes leselyst, noe som er vanskelig å konkret kunne måle, er det en fordel å bruke kvalitativt intervju som metode for å få deltakernes egne perspektiver frem. Det kvalitative intervjuet kan også ses i lys av Merleau-Pontys teori om fenomenologi, med utgangspunkt i den primære opplevelsen av verden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Ved at jeg får primærdataba rett fra kildene selv ved å bruke intervju som metode, der jeg får en privilegert tilgang til deltakernes egne opplevelser av tema.

Ettersom jeg er alene til å gjennomføre intervjuene og transkribere og analysere disse, samtidig som studien har en begrenset tid, er det ifølge Brinkmann og Tanggaard bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21). På den måten får jeg muligheten til å gå grundig gjennom datamaterialet og analysere og fortolke det. Hadde jeg gjennomført studien med flere, kunne jeg med fordel gjennomført flere intervjuer. Samtidig vil jeg på et punkt ikke få inn mer relevante opplysninger om det jeg ønsker å vite noe om.

Et kvalitativt intervju er en øvingsprosess som krever øvelse og forberedelse for å få et godt produkt (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 18). Dette bringer oss videre til intervjuguide og intervjuenes struktur.

3.2.2.1 Intervjuguide og intervjuenes struktur

Et forskningsintervju er en styrt samtale, der jeg som forsker styrer samtalen (Neteland, 2020, s. 58). I kvalitative intervjuer skiller man mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte (åpne) intervjuer. Jeg valgte semistrukturerte intervjuer. På forhånd har jeg skrevet veiledende spørsmål, som vil være spørsmål jeg tar utgangspunkt i når jeg har intervjuene. Veiledende spørsmål i denne sammenheng er spørsmål som ikke er helt fastsatt, men kan endres og tilpasses etter hva jeg som forsker anser som relevant under intervjuet. Spørsmålene er veiledet inn på tema som jeg på forhånd vet at er interessant for min studie å få svar på. Et semistrukturert intervju gir også mulighet til å følge opp interessante svar som intervjuobjektene tar opp (Dörnyei, 2007, s. 136). Altså stiller jeg ikke kun de spørsmålene som er i intervjuguiden. Med andre ord gir semistrukturerte intervju mulighet til å fortsette en tråd som deltakerne nevner. En slik struktur gir en fordel ved at man kan få utdypet nyansene og dybden i svarene ved at man stiller oppfølgingsspørsmål. I slike intervjuprosjekt er det en fordel å starte med hva man ønsker å vite noe om, deretter hvordan man kan stille spørsmålene for å få den ønskede kunnskapen (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 26).

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide til intervju med elevene (vedlegg 2), en intervjuguide til intervju med norsklæreren (vedlegg 3) og en intervjuguide til intervju med skolebibliotekaren (vedlegg 4). Intervjurundene er delt inn i ulike temaer, som er strukturert etter begreper jeg tar for meg i teoridelen: lesing, leselyst og skolebibliotek. I tillegg har norsklærer og skolebibliotekarene fått konkrete spørsmål om temaet samarbeid. Bakgrunnen for denne struktureringen er gjort på samme bakgrunn som valget av teori: ut fra problemstillingen og mine antakelser om hva som er viktig og vesentlig for et skolebibliotek og elevenes leselyst (se kapittel 2). Elevene får spørsmål om hva de liker å lese, hva de leser og om de syntes det er best å lese når læreren velger en tekst kontra når de kan velge selv, under kategorien om lesing. Skolebibliotekaren og norsklæreren har spørsmål som angår hvorfor de tror lesing er viktig for elevene og om de tror at det er viktig at elevene har et stort utvalg av bøker å velge mellom. Under hovedkategorien leselyst har jeg tilhørende spørsmål som angår hva leselyst er for deltakerne, på bakgrunn av at det er et såpass vidt begrep. Det stilles også spørsmål til skolebibliotekaren og norsklæreren om hvordan de jobber med leselyst og hva du kan gjøre for å fremme barns leselyst. Til elevene er det også spørsmål om de noen ganger har mer leselyst enn andre ganger og når de har mer, eller mindre, lyst til å lese. I hovedkategorien om skolebibliotek stilles det eksempelvis spørsmål om hva skolebiblioteket er for deltakerne, hva elever gjør når de er på skolebiblioteket, hva skolebibliotekaren gjør på biblioteket og om

hva norsklæreren gjør når de er på skolebiblioteket. Den siste hovedkategorien som tar for seg samarbeidet har spørsmål angående hvordan deltakerne vil beskrive samarbeidet, hva som fungerer og hva som kan bli gjort annerledes.

3.2.3 Kvalitativ observasjon

Formålet med denne studien er å få frem hvordan skolebiblioteket kan bidra til elevenes leselyst, og om hvordan samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren kan spille en vesentlig rolle for elevenes leselyst. En måte å svare på det er observere hva som foregår på et skolebibliotek. Observasjon som metode handler om å studere fenomener, som i motsetning til intervju gir direkte informasjon i stede for selvrapporing (Dörnyei, 2007, s. 178). Gjennom observasjon får jeg informasjon om det som foregår inne på et skolebibliotek, hvor jeg kan få tak i mye relevant og viktig informasjon. Jeg kan lære om hvordan elevene opptrer, hva de gjør og hva skolebibliotekaren og læreren gjør.

Observasjonen kan være en deltakende observasjon eller en ikke-deltakende observasjon. Jeg valgte å gjennomføre en ikke-deltakende observasjon i min studie. I en ikke-deltakende observasjon, er observatøren lite til ikke i det hele tatt involvert i settingen man observerer (Dörnyei, 2007, s. 179). Her må forskeren, som observerer, gjøre seg så lite som mulig bemerket i observasjonssituasjonen (Thagaard, 2013, s. 79). Det kan likevel stilles kritikk til at det er vanskelig å være 100% ikke-deltakende når man observerer, ettersom det er en setting man på en eller annen måte tar en del av. En semistrukturert observasjon, er en observasjon der observatøren har et hovedfokus, men mulighet til å notere ned andre relevante observasjoner i tillegg.

3.2.3.1 Observasjonsguide

Observasjonsguide er et hjelpemiddel for å føre feltnotater under observasjoner, og er med på å sette fokuset på hva som skal bli observert. Jeg har valgt å bruke en observasjonsguide for å strukturere feltnotatene under observasjonen, og for å opprettholde fokuset på det jeg på forhånd har satt et ønske om å se noe om ute i felt. Problemstillingen min reiser spørsmål om hvordan skolebiblioteket blir brukt, om leselyst og om samarbeidet mellom norsklærer og skolebibliotekar. Det er disse punktene som ligger til grunn for fokuset i observasjonsguiden. Observasjonsguiden (vedlegg: 1) er delt inn i tre hovedkategorier: oppstart av timen, hoveddel av timen og avslutning av timen.

Under oppstart av timen vektlegger jeg hvordan læreren introduserer formålet med skolebiblioteket, hva læreren forteller at de skal gjøre det og om læreren knytter forbindelser mellom skolebiblioteket og det de jobber med i norsk. Dette blir vektlagt i observasjonsguiden for å sette søkelys mot hvordan skolebiblioteket blir brukt, der om elevene får direkte forklaringer på hva de skal og hvorfor de skal det. Videre i hoveddelen vektlegger jeg konkret hvordan elevene jobber på skolebiblioteket, hva elevene får bestemme selv og konsentrasjons- og motivasjonsnivået til elevene er. Det er også egne felt til rollen skolebibliotekaren og læreren inntar, for å konkretisere samarbeidet dem imellom. Avslutningsvis er fokuset mitt rettet mot hvordan læreren avslutter timen, overgangen mellom skolebiblioteket og tilbake til klasserommet og etterarbeid.

3.2.4 Metodekombinasjon

Det å bruke både observasjon og intervju som metode kan karakteriseres som et etnografisk forskningsdesign, eller metodetriangulering. I et etnografisk forskningsdesign kombinerer man ofte flere kvalitative metoder, slik som observasjon og intervju (Rautaskoski, 2012, s. 81). Dette er for å få mer inngående kunnskap om det man forsker på. Likevel ønsker jeg ikke å kalle dette for et etnografisk forskningsdesign eller metodetriangulering, men heller en kombinasjon av kvalitative intervju og observasjon på bakgrunn av at det er de kvalitative intervjuene som er hovedmetode og observasjonen er brukt som en supplerende metode. Fordelen med å kombinere disse metodene er flere. Jeg får blant annet samlet inn litt ulike typer data, som på en side kan være med styrke et resultat hvis begge metodene viser det samme, eller skape spennende ulikheter som man ønsker å undersøke mer. Å bruke flere metoder er også en sentral del av kasusstudie, for å få frem de ulike variablene (Yin, 2014, s. 17). Observasjon som kontekstualiserende materiale kan gi meg en større forståelse av intervjumaterialet ved at jeg vet noe om sammenhengen situasjonen er tatt fra. Uansett vil kombinasjonen av disse to metodene kunne gi en dypere forståelse av det jeg ønsker å undersøke og få frem kompleksiteten til det.

I datainnsamlingen til denne studien har jeg gjennomført observasjon i forkant av intervjuene. Det ble gjort i denne rekkefølgen slik at jeg fikk muligheten til å stille spørsmål og snakke om eventuelle ting jeg observerte under observasjonen. Jeg vil likevel ikke karakterisere intervjuene som observasjonsbaserte intervju, ettersom intervjuene hadde liten betydning med hva som ble observert å gjøre.

3.2.5 Bli-kjent-besøk

Katrine Fangen fremhever betydningen av at forskeren oppnår og skaper tillitt, der deltakerne får tillit både til forskeren og til prosjektet, i den første fasen av prosjektet (Fangen, 2010, s. 59). En uke før jeg skulle observere og intervju de aktuelle deltakerne reiste jeg på skolen for et bli-kjent-besøk. Under besøket hilste jeg på skolebibliotekar, norsklærer og hele klassen jeg skulle observere og intervju. Jeg fikk en prat med skolebibliotekar der vi begge fikk snakket litt om erfaringer og jeg fikk en omvisning på skolebiblioteket. Jeg var innom klassen jeg skulle observere, der de allerede hadde blitt godt informert av kontaktlærer, som også er norsklæreren, om hva som skulle skje. Før besøket var alle elevene informert om at jeg kom, at jeg skulle observere klassen og at jeg ønsket å intervju noen elever. Jeg informerte dem om hvem jeg var, hva jeg jobbet med og hvorfor jeg ønsket å forske på dette. Elevene sto fritt til å stille spørsmål, og om de kom på noe etter jeg hadde gått fra klasserommet fikk de beskjed om at jeg kom til å sitte nede på biblioteket en stund til. Vi kjørte noen navneleker i klasserommet for å vinne tillit hos de aktuelle deltakerne. Det ble også gitt ut samtykkeskjemaer (vedlegg: 6) til de aktuelle deltakerne, i tillegg til at læreren fikk et informasjonsskriv (vedlegg: 5) som han skulle sende ut til foresatte til alle i klassen.

En slik besøksdag, eller bli-kjent-dag, er også med på å gi meg kontekstualiserende data. Under denne dagen snakket jeg med både elever, norsklærer og skolebibliotekar om tema for oppgaven min, der vi hadde en samtale omkring tema som gir meg mer data. Det ble også snakket om hvorfor nettopp denne klassen var meget interessert i å være med på prosjektet, som ikke kom frem på selve observasjons- og intervjudagen.

3.3 Deltakere og utvalg

Deltakerne til prosjektet er valgt på bakgrunn av problemstillingen. I dette tilfellet er det aktuelt å observere en eller flere klasser på mellomtrinnet som bruker skolebiblioteket aktivt i sin skolehverdag. Og det er mest relevant å intervju norsklæreren til den klassen jeg observerer, i tillegg til skolebibliotekaren. Skolen jeg har valgt å samarbeide med er rekruttert på bakgrunn av skolebibliotekarens stillingsprosent, prioriteringen skolebiblioteket har på skolen og at det var en ren barneskole. Skolebiblioteket blir høyt prioritert på skolen, der de har ansatt en skolebibliotekar med utdanning som er der 100%, i tillegg til at skolen prioriterer en del ressurser for at skolebiblioteket skal fungere så gunstig som mulig. Med ren barneskole menes 1-7. trinn, ikke 1-7 + 8-10. trinn. Dette for å få et mest mulig realistisk data i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen rettes mot mellomtrinnet, og ved å

samle inn data fra et skolebibliotek på en skole med 1-10.trinn vil dette kunne være med å påvirke hva som blir prioritert på skolebiblioteket.

Elevene er valgt etter det som kalles tilfeldig utvalg av klassen som er observert. Læreren hadde på forhånd informert elevene om at jeg skulle observere klassen og intervjuene fem elever. Da hadde allerede et stort antall av elevene vist stor interesse til å bli intervjuet. Klassen tok da loddtrekning av de som ønsket å bli intervjuet, hvor de trakk fem deltakere og en vara. Her kommer barneperspektivet frem, der jeg totalt ønsket fem barn til intervju for å få frem deres perspektiver. Begrunnelsen for antallet ligger i at det måtte være mange nok til å få en god dialog og diskusjon i gruppeintervjuet, der de til sammen kan gi gode data, samtidig som det ikke kunne være for mange da det er lettere at noen kan bli oversett og mer arbeid for forskeren å transkribere. Forholdet mellom individuelle intervjuer og gruppeintervju blir diskutert under gjennomføring av intervjuer.

Jeg stilte noen utvalgskriterier angående deltakere og utvalg. Skolen som deltakerne var rekruttert fra måtte være en barneskole, som tidligere nevnt, og som hadde en skolebibliotekar i minst 80% stilling. I tillegg måtte samarbeidet mellom skolebibliotekarene til en viss grad være til stede. Dette var viktige utvalgskriterier for meg for å kunne få nok data. Ved å samarbeide med en skole med en skolebibliotekar i minst 80% bibliotekarstilling vil det være mer informasjon og data å hente på bakgrunn av at deltakeren vil ha mer konkrete erfaringer omkring hvordan skolebiblioteket blir brukt på mellomtrinnet for å skape leselyst og om samarbeidet mellom seg selv og de andre lærerne. På en annen side reflekterte jeg over at ved å samarbeide med en skole som hadde en skolebibliotekar i mindre enn denne stillingsprosenten var jeg nødt til å samarbeide med flere skoler for å kunne få nok data. Som jeg har skrevet om under innledningen er det et undertall av skoler i Norge som har en skolebibliotekar i en så stor stillingsprosent, slik at utvalget ble litt mer snevret inn enn først antatt. Dette får også frem at jeg ikke har valgt et typisk skolebibliotek i Norge, på grunn av at loven er definert slik den er som gjør at det er store forskjeller blant skolene. Jeg ville inn i en etablert skolebibliotekkontekst, nesten et såkalt *best practise*, der skolebiblioteket er vellykket og med en engasjert skolebibliotekar, i tillegg til elever som er vant til å bruke det.

Jeg fant tidlig en skole med et godt opparbeidet skolebibliotek, med en skolebibliotekar i 100% stilling og med relevant utdanning. Relevant utdanning var ikke i seg selv et kriterie for utvalg av deltakerne, men kom som et stort pluss. Dessverre møtte jeg på en hindring i studien min

her, der jeg kun noen dager før besøksdagen fikk mail av bibliotekaren som hadde snakket med rektor som ga beskjed om at skolen hadde mye å gjøre for tiden, og at hen ikke ønsket å pålegge de som jobbet der noe mer enn det vanlige.

Etter rekrutteringsprosessen hadde jeg følgende utvalg:

(Deltakerne under er pseudonymer)

Deltaker	Alder	Relevans
Vilde	52	Skolebibliotekar i 100% stilling. Jobbet som lærer i mange år. Utdannet allmennlærer med videreutdanninger i fag før hun tok et år med bibliotekutdanning.
Magnus	38	Norsklærer og kontaktlærer for klassen. Utdannet allmennlærer, adjunkt med opprykk. Jobbet som lærer siden 2008, mest på barneskolen og litt på videregående.
Emma	10	Elev på 5.trinn som liker å lese. Leser mye på skolen og litt på fritiden. Leser en del seriebøker, både på norsk og på engelsk.
Ine	11	Elev på 5.trinn som er glad i å lese. Kan lese flere timer i uken, og har sine favorittforfattere og bøker.
Marte	11	Elev på 5.trinn som kan like å lese, men er kresen på bøker.
Odin	10	Elev på 5.trinn som kan like å lese, men leser for det meste kun på skolen.
Markus	10	Elev på 5.trinn som ikke er så glad i å lese. Har dysleksi og syntes det kan være litt krevende å lese.

Skolebibliotekaren, Vilde, har selv jobbet som lærer før hun utdannet seg som skolebibliotekar. I utgangspunktet var hun allmennlærer, med noen videreutdanninger, som jobbet for det meste på mellomtrinnet og litt på ungdomstrinnet. Hun var lærer i de fleste fag, men hovedsakelig i naturfag, matematikk og KRLE.

Lærer, Magnus, er utdannet allmennlærer. Han har senere tatt noen tilleggsutdanninger og er i dag adjunkt med opprykk. Han har jobbet som lærer siden 2008, i 15 år. Han jobbet først på barneskolen, så litt på videregående, før han gikk tilbake på barneskolen. I dag er han kontaktlærer for en klasse på 5.trinn, som er den klassen jeg observerer og den klassen elevene

jeg intervjuer er fra. Han underviser denne klassen i alle fag, utenom musikk, samfunnsfag og KRLE.

Gruppens sammensetting med elever består av fem ulike elever, to gutter og tre jenter. Det er en sosial gjeng der alle går på en aktivitet på fritiden, hiphop, hest, cheerleading, go-kart og speider. I tillegg informerte de alle om at de liker å være med venner på fritiden og at de er veldig sosiale. Elevgruppen ble valgt tilfeldig, men kontaktlærer Magnus informerte meg om at jeg fikk en godt blandet gruppe med både lesesvake og lesesterke elever. I gruppen er det elever som liker å lese tykke engelske bøker til elever som liker å lese enkle tegneserier. Det var de som likte å lese mye og de som likte å lese sånn passe.

3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Observasjonen og alle intervjuene ble gjennomført på samme dag. Og alle intervjuene ble transkribert samme dag etter at alle intervjuene var gjennomført. En slik effektivitet kan både være hensiktsmessig, men det kan også være noen ulemper. Fordelen med å samle inn alle dataene på en og samme dag vil være at både jeg og deltakerne har det som ble gjort under observasjonen relativt friskt i minne under intervjuene, slik at eventuelle spørsmål som knyttes til observasjonen vil være enklere for deltakerne å svare på. At intervjuene ble transkribert samme dag gir også en fordel vet at andre vesentlige elementer som ikke kom med på opptaket, slik som ansiktsuttrykk og stemning, vil være lettere å huske. Samtidig vil en slik effektivitet kunne gi inntrykk av at det er gått litt fort i svingene, og at jeg ikke har rukket å fordøyet og tatt inn alle inntrykkene, i tillegg til at jeg kan være sliten etter en dag med innsamling av data og derfor misset vesentlige deler.

Det er teksten til det kvalitative intervjuet og observasjonen som er sentralt, da observasjonene og intervjuene danner grunnlaget for språklige nedtegnelser (Kvarv, 2014, s. 137).

3.4.1 Gjennomføring av observasjon

Jeg skulle observere klassen en økt de var på skolebiblioteket. Det var avtalt på forhånd at elevene skulle få en bokpresentasjon av skolebibliotekaren i starten av denne økten. Før de skulle låne bøker selv for å lese. Dette er et typisk skolebesøk for elevene, som vil si at det som skjedde den timen jeg observerte er noe de ofte kan gjøre på skolebiblioteket. Observasjonen ble gjennomført under elevenes andre økt på skolen, før de skulle spise. Observasjonen startet i det timen startet, og sluttet når elevene begynte å spise, og varte i 45 minutter. I hovedsak var

det en ikke-deltakende observasjon som kjennetegnes av at forskeren som observerer er lite eller ikke i det hele tatt involvert i settingen man observerer (Dörnyei, 2007, s. 179). Jeg svarte kun på hva navnet mitt var når noen elever gikk inn i det timen startet. Observasjonen startet i klasserommet, der jeg observerte fra det ene hjørnet i klasserommet, før klassen gikk litt spredt ned til skolebiblioteket. I klasserommet observerte jeg hvordan det de skulle på biblioteket ble presentert for elevene og hvordan elevene reagerte på hva de skulle. Jeg registrerte hva elevene ga uttrykk for av holdninger når øktas mål ble presentert for dem. På skolebiblioteket satt jeg for det meste på en stol midt i rommet, slik at jeg satt rett ved siden av lesesirkelen under bokpresentasjonen og fikk en god oversikt når elevene skulle gå fritt. På skolebiblioteket observerte jeg hva elevene, norsklæreren og skolebibliotekaren gjorde, sa og ga uttrykk for av holdninger. Jeg rettet spesielt oppmerksomheten min mot hva de ulike deltakerne gjorde. Ved å sette meg mitt i lokalet fikk jeg tilgang til alle elevene som var på skolebiblioteket, uten at jeg trengte å henge over dem. Det bør likevel nevnes hvorvidt denne «naturlige» settingen og omgivelsene er når jeg som forsker er til stede, og deltakerne er bevisste på min tilstedeværelse. Det siste reflekterer jeg mer under kapittelet om studiets kvalitet og etiske vurderinger.

Det ble gjennomført en åpen observasjon, der alle deltakerne som var til stede var blitt fortalt hensikten med observasjonen, av både kontaktlærer og meg. Det ble brukt en observasjonsguide (vedlegg: 1) til å dokumentere feltnotater av det som ble observert på en PC. Det er blant annet disse feltnotatene som blir brukt i videre arbeid med analysen av data.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuer

Alle intervjuene ble gjennomført som en engangshendelse som varte i 30-50 minutter. Intervjuet med skolebibliotekaren foregikk rett etter observasjonen på skolebiblioteket, og varte i litt over en halv time. Det ble gjennomført inne på skolebiblioteket mens resten av skolen hadde storefri ute. Underveis i intervjuet var det to elever som banket på døren til skolebiblioteket slik at vi måtte ta en liten pause før vi kunne fortsette. Intervjuet med skolebibliotekaren foregikk inne på et grupperom som ligger innenfor skolebiblioteket, og varte i 30 minutter. Intervjuet med elevene foregikk på et trivselsrom som også ligger innenfor skolebiblioteket. Elevene satt i to sofaer, mens jeg satt i en stol. Intervjuet tok 50 minutter og det oppsto ingen uforutsette problemer eller utfordringer. Alle intervjuene fulgte til en viss grad intervjuguiden, men jeg tok noen friheter underveis i forhold til spennende svar deltakerne ga. Zoltán Dörnyei gir noe kritikk for å kun gjennomføre intervju en gang, der han argumenterer at slike intervju kan sjeldent produsere fullstendige og rike beskrivelser som er nødvendige

(Dörnyei, 2007, s. 134). I denne studien valgte jeg likevel å gjennomføre alle intervjuene en gang fordi jeg fikk samlet inn nok materiale, og la til rette for at jeg kunne kontakte deltakerne igjen hvis det var noe mer jeg lurte på. Intervjuguiden bidrar også til at jeg får samlet inn viktige materielle og data i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Intervjuene av norsklæreren og skolebibliotekaren ble gjennomført individuelt, der kun jeg og den ene deltakeren var til stede under hele intervjuet. Mens intervjuet av elevene ble gjennomført som et gruppeintervju. Dörnyei beskriver et gruppeintervju som «et gruppeformat der intervjueren registrerer svarene fra en liten gruppe» (Dörnyei, 2007, s. 144). Ved å gjennomføre intervjuet av elevene som et gruppeintervju kan det være med på å skape et tryggere miljø og bidra til dyp og innsiktsfull diskusjon, samtidig som det kan øke kvaliteten på datamaterialet. Thagaard beskriver gruppeintervjuer som nyttige der deltakerne kan gi respons på hverandre synspunkter og bidra til å utdype de temaene som er relevant for prosjektet (Thagaard, 2013, s. 99). Det er her en viktig forutsetning at deltakerne i gruppen er trygge på hverandre (Kvarv, 2014, s. 139). Samtidig må forskeren stille spørsmål som er passende til aldersgruppen man intervjuer, og kun stille et spørsmål om gangen som ikke er for langt eller komplisert (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 171). På en annen side kan også gruppeintervju gi noen ulemper. Jeg som intervjuer vil kunne ha mindre kontroll over samtalene i et gruppeintervju, kontra i individuelle intervju. Samtidig kan deltakere som er mer dominerende fremme sine synspunkter mer, og andre deltakere kan vegre seg for å presentere sine synspunkter for gruppen (Thagaard, 2013, s. 99). Her er det derfor vesentlig at jeg som forsker styrer diskusjonen og oppmuntrer alle deltakerne til å delta, og får frem at alles meninger er like viktig for meg og mitt prosjekt. I mitt prosjekt holdt jeg gruppeintervjuet forholdsvis strukturert, der vi gikk rundt bordet til mange av spørsmål slik at alle deltakerne fikk muligheten til å si sin mening. Jeg snakket ikke noe om tegn til kommentar og replikk for å ikke forstyrre hverandre, men elevene begynte naturlig å rekke opp hånden hvis de kom på noe de ønsket å si når noen andre pratet. Elevene klarte dermed på egenhånd å opprettholde en oversiktlig diskusjon i gruppen samtidig som alle fikk komme til orde.

Det er de første minuttene av et intervju som ofte er med på å sette standarden for hele intervjuet. Starten er med på å sette tonen for intervjuet, vise stor interesse for intervjuobjektene og få dem til å føle at vi som intervjuer er hyggelige og tillitsfulle mennesker (Dörnyei, 2007, s. 140). Her får også intervjuobjektene igjen informasjon om hvorfor vi gjennomfører intervjuet slik at de forstår formålet, og en oppsummering på hva som skal skje med datamaterialet fra intervjuet.

Etter at alle intervjuobjektene er helt innforstått med hva de er med på og hva vi skal kan vi sette i gang opptaket. Alle intervjuguidene starter med en innledning, her starter vi rolig med å kun få litt informasjon om deltakerne: hvem de er og hva de gjør. Dette er med på å skape en rolig og trygg start. På samme måte avsluttes også alle intervjuguidene med avsluttende spørsmål, slik at hvis det er noe de lurer på eller ønsker å snakke om så har de mulighet til det.

3.5 Bearbeiding og analyse av data

Når man gjennomfører intervju er det for meg ønskelig å bruke lydopptak, spesielt ved semistrukturerte intervjuer da man ofte kan gå litt utenfor intervjuguiden. Samtidig er det lettere å få med seg alle detaljene, i tillegg til at notatskriving kan forstyrre intervjuet og intervjuobjektene (Dörnyei, 2007, s. 139). Ved å bruke lydopptak, fikk jeg mulighet til å fokusere på spørsmålene og dynamikken i intervjuet, i stede for å være opptatt med å notere.

Det er viktig å være bevisst på at transkripsjonen ikke vil være noe håndfast data, men en kunstig konstruksjon av muntlig tale til skriftlig tekst. Det er også lurt å være forberedt på at ting kan gå galt med det tekniske både før, under og etter opptak av intervju. Derfor brukte jeg både diktafonappen på en mobil i tillegg til diktafon på en Ipad til å ta opptak av intervjuet, slik at jeg hadde en reserve.

Etter intervjuene, ble den muntlige interaksjonen oversatt til en skriftlig transkripsjon (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Dette var litt problematisk, da det var vanskelig å avgjøre hvor en muntlig setning startet og sluttet, da det muntlige talespråket ofte hadde en del ufullstendige setninger og mye frem og tilbake til tidligere setninger. Dette kommer også frem i metodelitteraturen til Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2012) som skriver at:

Det talte og det skrevende ord er to svært forskjellige språklige medier, og idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuel, og dette involverer oversettelse. I muntlige språk er det ikke gitt hvor den ene setningen slutter og den neste begynner (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34).

Jeg hadde lite fokus på tonefall, stemmевolum og nøyaktig angivelse av innpustlyder (mhm, ehm, jah, osv.) da dette er lite relevant for og avgjørende for det jeg var ute etter å studere. Jeg transkriberte alle intervjuene ord for ord, så langt som det var vesentlig for å få frem poenget. Det vil si at når deltakerne startet på noen setninger flere ganger, hadde innpustlyder eller bråstoppet setningen for å si den på nytt litt annerledes, transkriberte jeg ikke det. Denne

transkripsjonsmetoden utelukker dermed noe, men fremhever da noe annet, og vil derfor transkriberes ut fra forskerens tolkning. Her trekkes det inn at forskeren må være bevisst over det etiske omkring transkripsjon, å gjøre oversettelsen så lojal som mulig. På bakgrunn av dette transkriberte jeg kort tid etter datainnsamlingen, slik at jeg hadde det friskt i minne, samtidig som jeg lyttet til opptakene flere ganger underveis. Feltnotatene av observasjonen gikk jeg over etter observasjonen for å gjøre dem lettere å analysere. Underveis i observasjonen skrev jeg notatene mine inn i observasjonsguiden der jeg byttet på hele fullstendige setninger med utsagt som deltakerne kom meg, til stikkordsformer og tanker. Disse ble gjort mer fullstendige kort tid etter, ettersom det ikke alltid var tid til å skrive ned alt med hele setninger underveis når jeg observerte.

Jeg vil ta i bruk en abduktiv analysestrategi, der jeg både utnytter en induktiv og deduktiv tilnærming. Iremelin Kjelaas forklarer dette som en vekselvisstrategi mellom induktiv og deduktiv metode:

Framfor å basere analyse og fortolkning på empiriske funn og «la dataene snakke for seg», slik en gjør i induktiv forskning, eller å ta utgangspunkt i og prøve ut teoretiske antakelse, slik en gjør i deduktiv forskning, er abduktiv forskning kjennetegnet av en vekselvirkning mellom empiri og teori (Kjelaas, 2020, s. 32).

Det vil si at både empirien er til stede, samtidig som eventuelle interessenter jeg som forsker blir opptatt av og utforsker videre er påvirket av det teoretiske utgangspunktet og den forståelsen jeg har (Kjelaas, 2020, s. 32). Eksempelvis er det i mitt prosjekt noe skolebibliotekaren sa under besøks-dagen, samt under intervjuet, som gjorde meg som forsker oppmerksom på å fokusere nærmere på den fysiske utformingen til skolebibliotekets påvirkning på leselyst. Hvor det har blitt et eget tema, og delkapittel, under analysen. Analysen min styres derfor ikke kun av spørsmål og forhåndsdefinerte tema, men også av det som kommer fram i intervjuene.

3.6 Etiske vurderinger

Når man skriver en masteroppgave er det viktig å forholde seg til alle lovene og reglene rundt forskningsetikk. Ettersom studien behandler personopplysninger ble den meldt inn til NSD på slutten av fjoråret, og jeg fikk godkjenning (vedlegg: 8) til å gjennomføre datainnsamlingen i januar 2023. I min studie forsker jeg på barneskolen, der jeg både observerer og intervjuer

voksne og barn. Jeg vil derfor reflektere omkring barn i forskning, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens av deltakelse.

3.6.1 Barn i forskning

Barn er en mer utsatt og en sårbar gruppe. Det reiser derfor noen etiske vurderinger knyttet til barn i forskning. Ved intervju av barn er det særdeles viktig at forskeren er bevisst på sin rolle og påvirkning med tanke på innflytelsen på ledende spørsmål (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 170). Dette går innunder delkapittel (4.4.1 studiens troverdighet), der barn lett kan bli ledet av spørsmål fra voksne, og derfor kunne gi upålitelig eller ukorrekt informasjon (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 170). Det er derfor viktig at jeg som forsker på og med barn, er bevisst på dette når jeg observerer og intervjuer elevene. Dette snakket jeg også med elevene om, både under besøksdagen og før observasjonen og intervjuet. Jeg fortalte til elevene at det ikke er noe riktig eller galt svar, eller en riktig eller gal ting å gjøre, og at jeg ikke var opptatt av at de skulle gjøre eller svare det samme – men tvert imot – jeg ønsket å se og høre om hva hver og en av dem tenke og følte. Og at det var nettopp det som gjorde forskningen min enda mer spennende.

Da barn har rett til beskyttelse, kreves det vanligvis samtykke av foreldre frem til barnet fyller 15 år (Øverlien, 2013, s. 24). Dette bringer oss videre til informert samtykke.

3.6.2 Informert samtykke

Thagaard forklarer at prinsippet med informert samtykke innebærer at vi må informere grundig om prosjektets målsetting og fremgangsmåter, der det kommer tydelig frem at deltakelse er frivillig og at man kan trekke seg når som helst i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 91).

I dette prosjektet ble det gitt samtykke fra alle som ble intervjuet, av skolebibliotekar, norsklærer og av både barn og foresatte til elever som er under 16 år. Samtykkeerklæringen til foresatte med barn under 16 år, måtte det krysses av at barnet selv ønsker å delta i prosjektet i tillegg til at foresatte godkjente til at deres barn ønsker å delta i intervjuet. Observasjonen krever ikke samtykke ettersom det er på offentlige arenaer, ettersom det ikke ble anvendt video- eller lydopptak (Thagaard, 2013, s. 91). Under observasjonen noterte jeg ikke ned noen personopplysninger i feltnotatene mine, og jeg fulgte heller ikke spesielt med enkelte elever i klassen. Det ble likevel gitt ut informasjonsskriv (vedlegg: 5) til alle foresatte i klassen som kontaktlærer sendte en uke i forveien.

3.6.3 Konfidensialitet

Når man forsker på perspektiver som benytter seg av deltakere krever det nøye overveielser i forhold til konfidensialitet og anonymitet. Man skal beskytte deltakernes identitet (Postholm, 2010, s. 150). Og prinsippet om konfidensialitet innebærer at «de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt.» (Thagaard, 2013, s. 28). Dette er ivaretatt i denne studien ved at deltakerne og skolen er gitt pseudonymer, og ved å ha utelatt opplysninger som kan være gjenkjennelige. Dette gjelder personopplysninger som navn, konkrete livssituasjoner eller livshendelser, i tillegg til annen informasjon som gjør at noen av deltakerne er enkelt å indentifisere.

3.6.4 Konsekvens av deltakelse

Et annet viktig prinsipp for at oppgaven min skal være etisk forsvarlig er knyttet til deltakernes konsekvens av deltakelse. Det dreier seg om at forskeren har ansvar for at de som er med i forskningen ikke skal utsettes for noen form for skade eller betraktelig belastninger (Thagaard, 2013, s. 30). Da jeg rekrutterte skolen, var det hovedsakelig skolebibliotekaren jeg hadde kontakt med. Jeg informerte tidlig at det ikke var et prosjekt som ville ha noen store konsekvenser for deres jobb- og skolehverdag, men at jeg kun ønsket å observere en klasse som brukte skolebiblioteket og intervjuet en liten gruppe med elever fra denne klassen i tillegg til læreren og skolebibliotekaren selv. Jeg ga også beskjed om at alt dette kunne bli gjort på en og samme dag, i tillegg til en dag med besøk. Med andre ord, skulle jeg ikke gjøre en stor inngripen i deres skolehverdag, og samtaletemaene i intervjuene kunne ikke få konsekvenser for de som deltok.

Samtykkeerklæringene inneholdt en beskrivelse av prosjektets bakgrunn og formål, samt opplysninger om hva deltakelse innebar og hvilke rettigheter deltakerne har. De ulike deltakerne fikk her informasjon om intervjuets tenkte varighet, og hvilke typer spørsmål den kom til å inneholde. De ble også informert om at jeg kom til å ta lydopptak og notater fra intervjuet. I tillegg til at det sto skrevet at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Sistnevnte ble de også påminnet om før intervjuene startet.

3.7 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Den grunnleggende definisjonen på vitenskapelig forskning er at det er en disiplinert undersøkelse, og det er derfor ikke rom for at den skal være tilfeldig eller mangelfull (Dörnyei,

2007, s. 48). Studiets kvalitet dømmes blant annet ut fra dens legitimitet og om noen andre kan gjennomføre det samme prosjektet og komme til et relativt likt svar, såkalt overførbarhet. For å reflektere omkring studiets kvalitet og pålitelighet bruker jeg begrepene reliabilitet og validitet.

3.7.1 Studiens troverdighet

Thagaard knytter reliabilitet til forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s. 23). «Vil en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte?» (Thagaard, 2013, s. 193). Forskingen skal gi uttrykk for troverdighet, og derfor være utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dörnyei peker på at forskningen skal gi konsistente resultater i en gitt populasjon under forskjellige omstendigheter (2007, s. 50).

Reliabiliteten kan knyttes spesielt til transkripsjonen av intervjuene. Det er viktig at man transkriberer etter best mulig evne for at resultatdelen av metodeinnsamlingen skal være så konkret og sann som mulig. I lys av en hermeneutisk tilnærming er det våre tolkninger og forutforståelse som preger materialet vi oversetter. Det er derfor viktig å klargjøre hva som er innsamlede data og hva som er vår tolkning, for å styrke reliabiliteten til studien (Thagaard, 2013, s. 194). For å imøtekomme dette skiller jeg på sitatene og egen drøfting i drøftingsdelen ved å markere ut sitatene. Dette er med på å synliggjøre hva som er deltakernes egne utsagn og meg som forsker.

Reliabiliteten kan også knyttes mot selve intervju- og observasjonskonteksten. Det kan diskuteres om jeg som en ukjent person for deltakerne bidrar både for og imot en styrket reliabilitet. At jeg er en ukjent person som intervjuet og observerte dem kan ha bidratt til at de turte å gjøre og si det de hadde lyst til om tematikken, men på en annen side kan det også ha bidratt til at de ble mer tilbaketrekkende og skeptiske. Jeg styrker også studiens reliabilitet ved at jeg gjør rede for hvordan datamateriale utvikles, og gir en grundig beskrivelse av hele prosessen, både før, under og etter analysen.

3.7.2 Studiens gyldighet

Thagaard knytter validitet til forskningens gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). Her trekker hun inn at forskeren må være kritisk til egne tolkninger og posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres (Thagaard, 2013, s. 194). Altså handler validitet om hvor gyldig materialet og forskerens tolkninger av materialet er.

Hvilken betydning har det at jeg som voksen, som student, som norsklærer, er den som intervjuer? Jeg er på en måte ikke en objektiv observatør eller intervjuer, fordi jeg sannsynligvis har meninger om temaet jeg lurer på. Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på min erfaringsbakgrunn, og klarer å skille og balansere mellom det å være lærer og det å være forsker. Samtidig kan dette trekkes inn som en styrke, da det betyr at jeg har kunnskap om konteksten som kan komme godt med for å se nyanser av materialet under drøftingen.

Her ønsker jeg også å trekke inn problemet med rekruttering. Jeg skulle hovedsakelig følge to skoler, men etter at den ene skolen måtte trekke seg kort tid før datainnsamlingen skulle foregå ble det kun en. Dette påvirker selvfølgelig datamaterialet mitt, og muligheten for sammenligning. På en side kan dette være kritikkverdig ved at det svekker gyldigheten i prosjektet, samtidig har jeg med den ene skolen jeg fulgte fått tilstrekkelig med materiale som jeg kan bruke. Det skyldes at dette skolebiblioteket er velfungerende og optimalt, med elever som var interessert i skolebiblioteket.

4. Analyse

I denne studien er jeg opptatt av hvilket potensial skolebiblioteket har for å skape leselyst. Jeg undersøker hvordan skolebiblioteket blir brukt i observasjonene, med fokus på leselyst, og jeg har intervju som metode for å studere deltakernes perspektiver på skolebibliotek, leselyst og samarbeid. Jeg velger først å analysere tematikken ut fra observasjons- og intervjumaterialet, før jeg i neste kapittel drøfter funnene og gir en konklusjon. I delkapittel 4.1 vil analysen av observasjonsmaterialet bli presentert fullstendig med sitt hendelsesforløp, for å slik kunne gi et helhetlig bilde av hvordan et typisk skolebibliotekbesøk foregår på trinnet. Det vil si at jeg ikke utelater noe fra feltnotatet fra observasjonen. Observasjonsmaterialet vil bidra til å gi et grunnlag for å forstå intervjumaterialet, slik at jeg ønsker å se disse i lys av hverandre. Analysen av intervjuene i kapittel 4.2 vil ta utgangspunkt i strukturen som er i intervjuguidene, som igjen er basert på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I delkapittel 4.2.1 setter jeg fokus på lesing og leselyst og presenterer materiale fra både skolebibliotekar, lærer og elevene. Videre i delkapittel 4.2.2 tar jeg for meg deltakernes tanker om skolebiblioteket før jeg i delkapittel 4.2.3 fokuserer på samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer, der jeg presenterer materiale fra skolebibliotekaren og læreren.

4.1 Analyse av observasjonsmaterialet

Observasjonen av 5.trinnsklassen gjennom en økt de er på skolebiblioteket gir meg, som tidligere nevnt i metodekapittelet, kontekstualiserende data. Jeg får samlet inn informasjon om hva deltakerne, både elever, lærer og skolebibliotekar, gjør og hvordan de opptrer når de er på et typisk skolebibliotekbesøk. Før skoletimen jeg skulle observere startet gikk jeg gjennom skolebiblioteket for å observere det som en arena. Dette noterte jeg også ned i feltnotatene under observasjonsguiden. Under observasjonen satt jeg særlig fokus på hva elevene gjorde på skolebiblioteket og hvordan de gjorde det, i tillegg til hva skolebibliotekaren og læreren gjorde mens elevene var der. Jeg vil først presentere kort om hva som ble observert når det kommer til skolebibliotekets fysiske utforming, før jeg beskriver analyse av bibliotekbesøket.

4.1.1 Skolebiblioteket – fysisk utforming

Som nevnt under metodekapittelet, benytter jeg en abduktiv analysestrategi. Det innebærer at jeg i analysen av materialet var sensitiv overfor kategorier som oppstod i materialet på bakgrunn av kommentarene skolebibliotekaren ga under bli-kjent-dagen og under intervjuet. En slik kategori var skolebibliotekets fysiske utforming, og hvordan det kan spille en rolle for elevenes leselyst.

Skolebiblioteket befinner seg som et av de første rommene rett ved skolen hovedinngang. De nærmeste områdene og rommene rundt består av resepsjonen, melkerommet, kontorer og aulaen. Det er ingen klasserom ved umiddelbar nærhet til skolebiblioteket, samtidig som ingen av elevene må gå spesielt langt for å komme seg til skolebiblioteket. Noen elever har klasserom i bygninger som ligger rundt hovedbygget, men med relativt kort avstand til hovedinngangen og skolebiblioteket. Skolebiblioteket er et stort rom, med bokhyller som skiller av ulike områder på biblioteket. Det er totalt syv leseområder, med både sofaer, stoler og bord. Det ene området er også utstyrt med pc-er. I tillegg er det fire hyller med sitteputer, som elevene kan bruke. At skolebiblioteket er utformet som dette, med de ulike redskapene og med den plasseringen gjør at det vil være mer ettertraktet å ta i bruk for både elevene og lærerne. Når en vare er lett tilgjengelig, bruker man det mer. Hadde skolebiblioteket vært et lite, trangt rom nede i kjelleren med få sittemuligheter er det ikke sikkert at skolebiblioteket hadde vært i like mye bruk som det er nå. I studien til Skaret (2019) kom det også frem at lesestolen, utstyrt med sofaer, var noe elevene trakk fram som særlig attraktivt på skolebiblioteket, der også de romlige egenskapene ved lesestolen gjorde det «koselig» å være der (s. 72). Ut ifra dette kan man peke på at møbleringen om romfølelsen kan ha et særlig potensial for å skape leselyst.

Det er store vinduer på to av de fire veggene som gjør rommet åpent og lyst. Langs vinduskarmene står det bøker med forsiden inn mot rommet. Det ligger også noen bøker på noen av bordene, samt flere av bøkene i hyllene som er plassert med forsiden ut. Under intervjuet med skolebibliotekar sier hun selv at dette er for å fange interessen og vise frem mest mulig ettersom mange av elevene trenger det visuelle for å få motivasjon til lesing (dette presenteres videre i analyse av intervjuene). Med tanke på leselystperspektivet som jeg er interessert i med denne studien, vil det å ha flere av bøkene utstilt på denne måten kunne være en bidragsyter til det som skolebibliotekaren sier selv: motivasjon. Dette vil jeg også trekke mot Nell (1988) sin teori om «ludic reading». Under hans kategori om innledende forutsetninger for leselyst er både lesekompetanse, positive forventinger til lesing og riktig valg av bok vesentlige for å kunne oppnå leselyst. Det at bøkene er utstilt på denne måten, vil kunne påvirke alle disse tre faktorene ved at elevene visuelt får fremstilt flere bøker de kan velge mellom. Dette gjør at de enklere kan finne bøker som kan passe deres lesekompetanse, preferanse og forventning til det de skal lese.

Rommet har også tre kunstige grønne planter og noe veggpynt med plakater. Det er en liten skranke ved inngangen til skolebiblioteket der skolebibliotekaren har sitt «kontor». Det står også en liten eske på gulvet med lappen: «ta EN bok hvis du vil». Dette er bøker som skolebiblioteket ikke skal ha lenger, og en mulighet for elevene å få. Det er to rom innenfor skolebiblioteket. Et «palmerom» og et «trivselsrom». Palmerommet er et rom som både blir brukt som stillelesingsrom og grupperom, og er utstyrt med tavle, bord, stoler og sofaer. Trivselsrommet er oppholdsrommet til miljøarbeideren og trivselslederen på skolen, og er utstyrt med mye spill, tegneserier og andre reguleringsverktøy. Forskningen til Rafste (2001) trekker frem at innredningen til skolebiblioteket er med på å legge føringer til rommet som en sosial praksis og hvilke handlinger som skal foregå der (Raftse, 2001, s. 74). Dette understreker også den «porøsiteten» hun bruker om skolebiblioteket, som signaliserer at det her er rom for både skoleaktiviteter og fritidsaktiviteter, noe som igjen kan ha en positiv virkning på leselyst. Dette er sammenlignbart med Skaret (2019) sin artikkel om hvordan skolebiblioteket bli kodet, gjennom arkitektur og materialer som påvirker hvordan elevene oppfatter hvilke handlingsmuligheter rommet signaliserer (Skaret, 2019, s.65).

4.1.2 Analyse av observasjonsmaterialet: skolebibliotekbesøket

I økten som ble observert var det planlagt at skolebibliotekar skulle holde en bokpresentasjon av noen ulike bøker til klassen. Uken i forveien hadde skolebibliotekar spurt læreren til klassen om hva de jobbet med i norsk, slik at hun kunne vinkle seg inn på det samme tema. Hun fikk til svar at klassen ikke jobbet med et spesielt tema, så skolebibliotekaren valgte derfor temaer basert på hva hun har sett mange av elevene i den klassen interesserer seg for, men som ikke ofte blir lest, informerte skolebibliotekaren om på bli-kjent-dagen. Dette er temaer som gjelder alt fra tegneserier til faktabøker og klima og miljø til grøssere. Jeg ønsker å påminne om at dette er et typisk skolebibliotekbesøk på denne skolen, hvor skolebibliotekar har både bokpresentasjon og høytlesning på flere av trinnene i løpet av uken. Jeg vil nå ta for meg hele økta, slik den startet i klasserommet, for slik å ha med hele konteksten for skolebibliotekbesøket.

4.1.2.1 Oppstart av timen

Elevene har faste tider på skolebiblioteket hver uke, så de er allerede forberedt på at denne timen, på denne dagen, skal de ned til skolebiblioteket. Det er en stor skole, slik at alle trinn/klasser har oppsatte tider til eget bruk av skolebiblioteket. I tillegg har skolebiblioteket åpnet under hele skolens åpningstid, slik at det er mulig å stikke innom uansett.

Elevene hadde fått beskjed en uke i forveien om at denne timen skulle skolebibliotekar Vilde holde en bokpresentasjon for dem. Dette ble de påmint av lærer under oppstarten av timen, og de fikk beskjed om å gå rolig ned til skolebiblioteket, uten videre informasjon. De fleste elevene hadde ikke med seg noe ned til skolebiblioteket, mens noen hadde med stillelesingsboka si. Elevene virket veldig klare for å gå ned, og de var ivrige til å sette i gang. At elevene viser engasjement for å gå ned til skolebiblioteket kan ha flere årsaker. En ting kan være at elevene ønsker å ta en pause fra det vanlige arbeidet inne i klasserommet og ønsker å komme seg litt bort. På en annen side kan det være at det å besøke skolebiblioteket er en lystbetont aktivitet, og at de vet at det skal foregå noe annet enn hva som pleier å foregå i klasserommet. Samtidig kan det være at flere av elevene i klassen har leselyst og ønsker å gå ned på skolebiblioteket for å kanskje finne seg noen nye gode bøker de kan høre om og lese.

4.1.2.2 Hoveddelen av timen

Skolebibliotekar Vilde hilser på elevene og ber dem sette seg i lesekroken i det de kommer inn på skolebiblioteket. Dette virker det som om elevene er innforstått med og skjønner med en gang hvor Vilde mener. De går på en lang rekke frem til innerste delen av rommet og setter seg ned fritt. Verken skolebibliotekar eller lærer kommer med føringer angående hvem elevene skal sitte ved siden av eller med. Lærer Magnus prøver å holde styr på elevene og ber dem sette seg ned. Han selv setter seg ved siden av leseringen og pirker på noen få som virker litt ekstra slappe. Det er et fåtall av elevene som henger litt med hode, tre elever, som Magnus pirker borti. Disse elevene kan dermed ved første øyekast tenkes å ha en mindre leselyst enn de andre. Likevel, som jeg kommer tilbake til, er alle disse tre elevene engasjerte når skolebibliotekaren presenterer den ene boken som er litt skumlere enn de andre.

Skolebibliotekarens bokpresentasjon

Under observasjonen av bokpresentasjonen fokuserer jeg på hva elevene gjør, og hvilke holdninger de uttrykker, dette spesielt med tanke på leselystperspektivet. Samtidig er jeg særlig opptatt av å observere om skolebibliotekaren og læreren gjør noen særlige grep som kan synes å være motivert av å skape entusiasme rundt lesing.

Vilde hilser på nytt på klassen mens de sitter rolig i lesesirkelen og forteller hva hun skal i dag, presentasjon av bøker. Hun presenterer også målet med bokpresentasjonen: å få dem til å se litt annet enn det de alltid går til. Hun ønsker ikke å si noe om bøkene alle har lest og alle kan noe

om, men tvert imot, hun skal si noe om de andre bøkene som ofte står igjen på hyllene. Altså ønsker skolebibliotekaren å vekke interesse for noe elevene har gått forbi. Det er derfor veldig interessant om elevene får lyst til å lese disse bøkene når Vilde presenterer dem for klassen. Hun presenterer totalt seks bøker, med litt forskjellig innhold og vanskelighetsgrad. Når hun presenterer, viser hun både fremsiden og baksiden av boken, leser høyt det som står på baksiden, viser skriftstørrelse og litt eventuelle bilder som boka inneholder i tillegg til ekstra informasjon hun innehar. Hun gir også beskjed om boka er en lettlest bok eller om man burde være en sterk leser. Til flere av bøkene sier hun: «Denne kan jeg anbefale hvis du syntes dette er spennende». Hun åpner også opp til spørsmål etter hver bok, og gir uttrykk for at spørsmålene elevene stiller er gode spørsmål. Alle elevene sitter rolig under bokpresentasjonen og følger nøye med. Enkelte er litt mer «slappe», under noen av presentasjonene. Denne slappheten kan tolkes som at boken som blir presenter ikke fenger entusiasmen til de enkelte elevene, eller at den ikke fenger nok, slik at de lett mister fokuset og tenker på andre ting. Under den ene presentasjonen bryter en elev ut med: «er det sant?!», uten å rekke opp hånda. Det er også flere elever som ler når bøkene er morsomme og gaper hvis de virker spennende. Den siste boken Vilde presenterer er en grøsser, der hun åpner med å fortelle at denne er skikkelig, skikkelig skummel. Da sitter flere av guttene og gaper mens de ser på hverandre. Og det er flere som har gitt uttrykk for at de ønsker å låne bøkene etter hvert som de har blitt presentert, ved at de sier høyt at «den vil jeg lese» og «den vil jeg ha». Det stilles også noen spørsmål til læreren om de kan låne noen av de bøkene for høytlesning i klassen mens de spiser. Skolebibliotekarens bokpresentasjoner kan ses som en del av Nells (1988) forutsetninger for leselyst, der skolebibliotekaren presenterer ulike bøker baser på leseferdigheter og interesser. Ifølge Nell (1988) er nettopp lesekompetanse, positive forventninger til boken man skal lese og riktig valg av bok viktige faktorer for å oppnå leselyst. Ser vi på elevenes respons, tyder det på at bokpresentasjonen er et viktig grep, som fungerer for å skape slike forutsetninger.

Under hele bokpresentasjonen sitter Magnus på den samme plassen og lytter på hva Vilde deler med klassen, samtidig som han som nevnt korrigerer de elevene som var litt slappe i starten. Utenom det viser han interesse ved å smile tilbake til elevene når de viser engasjement for en av bøkene som blir presentert til han. Magnus trer altså inn i en forbilledlig lyttende og engasjert rolle, der han bekrefter skolebibliotekarens bokpresentasjoner som motiverende. Sett i lys av Pihl (2018) sin forskning på skolebiblioteket og lesing, der hun vektlegger at læreren og skolebibliotekaren sitter med viktig kunnskap og kompetanse hver for seg som er viktig for elevenes leselyst og leseutvikling, vil jeg trekke inn her tendenser til at læreren gir mye av

ansvaret til skolebibliotekaren, noe som jeg også belyser senere i analyse av intervjuene. På en side kan det derfor drøftes at det ikke er noe aktivt samarbeid fra læreren sin side under denne bokpresentasjonen, der skolebibliotekaren har både valgt hvilke bøker som skal presenteres, hvordan de skal presenteres og gjennomfører selve bokpresentasjonen. På en annen side kan de argumenteres for at Magnus inntar er mer passiv deltakelse, der han som nevnt over, modellerer en engasjert lytter for elevene, som tar til seg og blir motivert av bokpresentasjonene. Læreren bidrar altså på en mer skjult måte i arbeidet med leselyst under bokpresentasjonen.

Etter bokpresentasjonen gir Vilde beskjed om at siden det er så mange som ønsker å låne flere av de bøkene hun nå har presentert, spesielt den skumle, så er det viktig at de også leser litt hjemme og ikke kun under lesekvarteret på skolen. På den måten vil ikke de som er på venteliste måtte vente i mange uker på å låne den. Dette viser at bokpresentasjonen skaper engasjement, men at biblioteket, naturlig nok, ikke har bøker til alle. Det at bokpresentasjonen skaper en slik «akutt» leselyst, der flere av elevene ønsker å låne de samme bøkene som ble presentert er interessant. Det viser hvordan en slik bokpresentasjon er med på å engasjere elevene og skape leselyst, men betydningen av å raskt kunne skaffe til veie bøkene slik at ikke mange elever må vente lenge kan muligens føre til at denne leselysten «går over». Denne problematikken, som har med tilgang på bøker å gjøre, enten gjennom innkjøp eller innlån, handler om skolebibliotekets samling, ifølge Rafste (2008).

Etter bokpresentasjonen

Etter bokpresentasjonen fokuserer jeg på å observere hva elevene gjør inne på skolebiblioteket, om de spør noe om hjelp fra læreren og skolebibliotekaren og holdningene de viser. Jeg har også fokus på å observere hva skolebibliotekaren og læreren gjør, både sammen og alene for å få frem samarbeidet dem imellom.

Etter bokpresentasjonen får elevene finne bøker selv. Noen går tilbake til klasserommet, andre setter seg ned og leser en bok de hadde med og allerede begynt å lese på, mens andre var på utkikk etter ny bok å låne. Verken Vilde eller Magnus legger noen føringer, slik at elevene får bestemme selv, både hvilken bok de skal velge og hvor de skal sette seg ned for å lese. Dette er ikke noe de avtaler, men som mulig er vanlig prosedyre hos dem, som de begge er innforstått med. Dette kan gi et inntrykk av et samarbeid som er til stede, men som ikke er spesielt synlig. De som blir igjen på skolebiblioteket for å lese sprer seg. Noen setter seg parvis i noen av lesesonene, mens andre setter seg helt alene på en stol.

Det er en elev som sliter med å finne en bok å lese. Både Vilde og Magnus ser dette og prøver å hjelpe. Vilde finner frem en bok som mange andre ofte har syntes er spennende og viser frem til eleven. Magnus står ved siden av og forteller eleven at Vilde er veldig god på å finne bok. Dette viser at læreren er innforstått med kunnskapen Vilde har som skolebibliotekar, og at hun kan hjelpe eleven bedre enn han selv når det kommer til å hjelpe med å finne en bok. Magnus lar altså Vilde være ekspert og bekrefter hennes spisskompetanse ved å gjøre denne handlingen. Dette viser også til forskningen til Pihl (2018), om samarbeid, der skolebibliotekaren og læreren sitter med ulik kompetanse som kan være til hjelp for elevenes leselyst og leseutvikling. Vilde går også bort til en annen elev som står med en bok i hånden, og spør om hun har lest denne før. Eleven svarer nei, og Vilde anbefaler da å starte med en annen bok i den samme serien og hjelper eleven med å finne denne boken. Noen elever går til Magnus for å stille noen spørsmål om hva de kan låne og hva de skal gjøre. Både Vilde og Magnus gir totalt 5-6 veiledninger hver etter bokpresentasjonen. Disse veiledningene foregår alle, foruten om en, individuelt mellom enten lærer og elev eller skolebibliotekar og elev. Vilde tipser gjerne om konkrete bøker som hun hjelper elevene med hvor de kan finne, mens Magnus hjelper elevene med å finne temaer de kanskje kan finne interessante. Det at elevene spør både Vilde og Magnus signaliserer at de anerkjenner til begge til å gi dem tips til lesing.

En elev sitter stille for seg selv og leser i en stol. Magnus og en annen elev står like ved og prater. Da gir eleven som leser konkret uttrykk for og sier at de «ikke skal stå over det vær så snill». Dette vil jeg trekke direkte til leselystperspektivet, der eleven konkret gir uttrykk for et ønske om å kunne lese uforstyrret. Dette kan trekkes linjer mot Nell (1988) og hans forståelse av leselyst som en nytelsesfull lesing (s. 7), der denne eleven ikke ønsker å bli forstyrret, men kose seg videre med lesingen.

4.1.2.3 Avslutningen av timen

Timen begynner å gli inn i mattiden. Det er en klokke på veggen på skolebiblioteket, og elevene vet når matpausen starter. Det er en elev som går bort til Magnus og gir beskjed om at de skal spise nå. Flesteparten av elevene har ikke fått med seg at matpausen har begynt. Dette viser et signal om at frilesing, der elevene selv har bestemt lesestoff, lese måte og lesested, er motivert og lystbetont. Magnus gir beskjed til alle elevene at de som er ferdige kan gå opp til klasserommet og begynne å spise. Elevene begynner å gå opp etter hvert som de har funnet seg en bok å låne, eller har lest litt og er klar for litt mat. Læreren blir igjen og hjelper de som er

igjen. Magnus stresser ikke de elevene som fortsatt er igjen for å finne bok, eller lese litt til. Han lar elevene gjøre seg ferdig. Dette er med på å vise at Magnus bekrefter den lystbetonte lesingen som viktig og at den ikke bør forstyrres, eller ødelegges for elevene. Dette kan også trekkes linjer til Nell (1988), og hans definisjon på lese lyst som spesielt nytelsesfull og en avslappende form for lesing (s. 7). Elevene blir ikke stresset eller jaget, men Magnus legger til rette for at de skal få en behagelig opplevelse med lesingen og skolebibliotekbesøket. Alle elevene har funnet seg bok som de låner, og som de skal lese når de har stillelesing hver morgen. Selv om avslutningen i seg selv blir litt rotete, er det likevel er behagelig ro over det hele. Dette kan bidra til at både de voksne og elevene får en behagelig og fin opplevelse av å være på skolebiblioteket.

4.1.3 Oppsummering av hovedfunnene fra observasjonsmaterialet

Skolebiblioteket på den aktuelle skolen er et relativt romslig, belyst rom, med flere muligheter til stillelesing og høytlesing. Rommets fysiske utforming kan ses i lys av forskningen til Rafste (2001) og Skaret (2019), om hvilke muligheter et slik rom gir elevene, særlig knyttet til lese lyst. Skolebibliotekets fysiske utforming kan også påvirke elevenes lese lyst, sett ut ifra Nell (1988) sine forutsetninger for lese lyst, der måten bøkene blir fremstilt i rommet er med på å kunne påvirke elevenes valg av bok. Bokpresentasjonen som blir gjennomført under observasjonen viser elever som blir engasjert av det skolebibliotekaren presenterer, noe som kan være et tegn på at bokpresentasjonen fungerer i arbeidet med lese lyst. Elevene viser engasjement ved å uttrykke at de ønsker å låne de bøkene som skolebibliotekaren presenterer. Observasjonsmaterialet gir også funn angående samarbeidet som forgår mellom skolebibliotekaren og læreren i den aktuelle observasjonsøkta, der læreren spesielt trekker frem skolebibliotekaren Vilde som en spesialist til å finne bøker elevene kan lese.

4.2 Analyse av intervjudata

Datamaterialet fra intervjuene er strukturert og systematisert inn i hovedkategoriene: lesing og lese lyst, skolebibliotek og samarbeid. Jeg har videre sortert materialet med utgangspunkt i hvem sitatene er fra: skolebibliotekar, lærer eller elever. Poenget med å skille mellom de ulike deltakergruppene, elever, lærer og skolebibliotekar, er for å få frem de ulike perspektivene deltakerne kan ha. Slik vil analysen av datamaterialet gi en ryddig oversikt over det som har kommet frem i intervjuene.

Jeg lar sitatene få god plass, ettersom deltakerperspektivet er vesentlig i denne studien. På den måten vil det være lettere å belyse deltakernes egne erfaringer og tanker omkring leselyst. Ettersom sitatene fra deltakerne vil få mye plass, vil det være viktig å sette de inn i en sammenheng. Hvert sitat vil derfor være vist ut fra spørsmålskontekst og med navn.

4.2.1 Deltakernes perspektiver på lesing og leselyst

Jeg stilte alle deltakerne spørsmål som omhandler lesing og leselyst. Lesing var viktig å stille spørsmål om på bakgrunn av at det er en vesentlig del av det som foregår på et skolebibliotek. Derfor ønsket jeg å starte intervjuene litt generelt for å varme opp først, samtidig som jeg fikk informasjon om deltakernes egne perspektiver på hva lesing er. Dette gir meg et bilde av hvem deltakerne er som lesere, som kan sammenlignes med hverandre for å se om deltakerne har like meninger om lesing, eller om jeg har fått rekruttert deltakere med litt ulike perspektiver og holdninger om tema. Videre vinklet jeg spørsmålene mot leselyst, som er et sentralt begrep i studien min. Ved å stille deltakerne spørsmål som handlet om leselyst får jeg frem hva de tenker om begrepet, i tillegg til hvordan skolebibliotekaren og læreren jobber med det. Når det gjelder elevene, stilte jeg spørsmål om faktorer som kunne medføre til at de fikk mer leselyst enn andre ganger. På den måten ønsket jeg å få frem om skolebiblioteket, læreren og skolebibliotekaren spilte en sentral rolle for elevenes leselyst.

4.2.1.1 Skolebibliotekarens tanker om lesing og leselyst

Som tidligere nevnt i metodekapittelet, har Vilde jobbet som lærer før hun utdannet seg som skolebibliotekar. Hun har selv alltid vært veldig glad i å lese, og sier følgende om hvorfor hun tror lesing av skjønnlitteratur kan være viktig for elevene: «Det er jo bare fordeler. Ordforrådet, lesehastigheten og oppdage nye sider ved seg selv og ved andre. Lære om samfunnet og verden. Det er veldig mye. (...). Det å ta del i andre sine historier lærer man jo mye av.» Det Vilde sier her angående fordelene med å lese for å utvikle både ordforrådet og lesehastigheten, kan ses i lys av at det er en sammenheng mellom elevenes leselyst og deres leseferdigheter, som både Solheim og Tønnessen (2003, s. 15) og Roe (2010, s. 105) har forsket på, som presentert i tidligere forskning. Solheim og Tønnessen (2003) har brukt undersøkelsen til PIRLS om kartlegging av leseferdigheter, som viste at det er en sammenheng mellom leselyst og lesekompetanser. Mens Roe (2010) har forsket på elevenes leseengasjement gjennom flere PISA-undersøkelser, der hun har sett at elevers lesekompetanse korresponderer med elevenes holdninger til lesing (s.105). Skolebibliotekaren Vilde mener altså at lesing har påvirkning på elevenes ordforråd og lesehastigheten, som vi i lys av Solheim og Tønnessen (2003) og Roe

(2010) kan være en faktor for leselyst. Lesehastigheten, som er en lesekompetanse, kan ses i lys av Nell (1988) sin ene forutsetning for at leselyst skal kunne oppstå, som omhandler at lesingen skal være flytende og automatisert, samtidig som leseren skal være i stand til å vurdere om valget av bok matcher med lesenivået en befinner seg på (Lund, 2021). Samtidig trekker skolebibliotekaren Vilde frem at lesing er med på å lære elevene om samfunnet og verden, og ta en del i andre sine historier. Dette handler om skolens dannelsesperspektiv, der skolen skal gi elevene et grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Begrepet leselyst, som beskrevet i teorikapittelet, er både vagt og bredt definert på den måten at det brukes flere definisjoner på det, men uten en felles enighet (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 4). Det er derfor av interesse å vite hvordan de ulike deltakerne ser på begrepet. Skolebibliotekar Vilde svarte følgende da jeg spurte henne om hva hun vektlegger i begrepet leselyst:

I forhold til elevene så skal det være så enkelt som at de skal finne noe de har lyst til å lese. Og da må det jo være et utvalg av forskjellige bøker. De skal finne noe som de klarer å lese, som de har lyst til å lese og som de er interessert i. Det er ikke alltid man treffer en bok på første forsøk, så noen ganger må man bytte. Ja, så enkelt som å finne noe de har lyst til å lese som passer en.

Vilde definerer begrepet som å finne noe man har lyst til å lese. En slik definisjon er lik den ene definisjonen til Roe (2010, s. 94), som handler om å lese for fornøyelsen sin skyld. Vilde vinkler det dermed ikke mot at leselyst handler om drivkraften man får når det er viktig at man forstår det man leser. Dette kan være fordi hun ser på leselystbegrepet i lys av skolebiblioteket, som mange gjerne assosierer med skjønnlitterære bøker. Kontra når man leser fagbøker, der det oftere kan dreie seg om Roe sin andre definisjon av leselyst som handler om den drivkraften som skapes når leseren skjønner at det er viktig å forstå det man leser (Roe, 2010, s. 94). Videre lurte jeg på hva hun som skolebibliotekar kan gjøre for å fremme leselyst.

Jeg prøver å kjøpe inn ny aktuell litteratur som de kan være interessert i. Jeg prøver å stille ut en del bøker. (...) Prøver å være her for elevene sånn at de kan få hjelp. Da spør jeg gjerne hva har du lest i det siste som du har likt å lese, for da har jeg et utgangspunkt. Jeg har invitert dem på bokpresentasjoner, bokspeedating og til utstilling med nye bøker. Legger også ut bilder av nye bøker på teams til lærerne. Da kan lærerne velge å vide de i klasserommet, men vet ikke om de gjør det. Jeg har ikke presset de og sagt at dette syntes jeg dere burde gjøre og sånt. Spesielt når vi er så mange på en så stor skole.

Vilde jobber med leselyst ved at hun kjøper inn aktuell litteratur, som kan være med å fremme leselysten til elevene, og ved å visuelt vise frem de ulike bøkene som er på biblioteket, enten ved å stille de ut eller å ha bokpresentasjoner og bokspeeddating. Samtidig kan det Vilde sier om at hun snakker med elevene om hva de liker å lese, bidra til økt leselyst ved at elevene føler seg sett, de får være med å medvirke, i tillegg til at det er større sannsynlighet for at de velger en bok de kan like. Ut fra dette får vi et innblikk i skolebibliotekets funksjon når det gjelder leselyst, hvor skolebiblioteket som rom gir muligheter til å visuelt vise frem bøker i bokhyllene, mens skolebibliotekaren kan legge til rette for ulike arrangementer for å fange elevenes interesser til bøkene. Ut fra det Vilde svarer kan man også analysere samarbeidet mellom lærer og skolebibliotekar når det gjelder å skape leselyst. Vilde legger ut bilder av nye bøker på teams som lærerne kan se, og som da lærerne kan velge å informere og vise frem til sine elever igjen. Vilde er likevel ikke sikker på om lærerne velger å gjøre noe med det hun sender eller ikke. Dette samarbeidet blir diskutert ytterligere senere i kapittelet.

4.2.1.2 Lærerenes syn på lesing og leselyst

Norsklæreren, Magnus, er også utdannet allmennlærer, med noe tillegg. Han sier selv at han er en som aldri har vært en som leser så mye, men at lesing kanskje har vokst litt mer på han. I hovedsak var det interessen for sjakk og relevante faktabøker som vekte leselysten. I tillegg får han leselyst av å lese for andre: «(...) Synes det er veldig gøy å lese for andre». Og om spørsmålet om hva leselyst er for han, er det nettopp høytlesning for klassen han trekker inn:

Når jeg leser for klassen så kommer det litt latter. Her må man velge en bok som faller i smak for klassen. Vi begynte egentlig på en annen bok, men merket at det gikk skikkelig trådt. De satt liksom og kjedet seg. Så da byttet vi til en ny bok, og da sa jeg til dem at jeg merket at det ikke var en bok som fenget. Den vi leser nå falt veldig i smak, og leser den i matpausen. Det har vært mye diskusjon om skjermbruk i matpausen. De ser nok skjerm.

Magnus påpeker at han selv ikke leser så mye bøker på fritiden, men at det er for det meste er klassen eller for egne barn han leser for, og at han da får leselyst av det. Med andre ord kan det se ut som at Magnus legger situasjonen og fellesskapsopplevelsen i begrepet leselyst, der han trekker inn at boken skal fenge når vi prater om leselyst. Samtidig vektlegger han at leselyst også kan oppstå ved å se at det man leser gir en positiv effekt på andre. Dette bekrefter det Lund og Skyggebjerg (2021, s. 4) har funnet i sin forskning om at leselystbegrepet er et overlappende begrep, som kan ha flere definisjoner. Magnus ble spurt videre om spørsmål som omhandlet leselyst, der han fort ga svar som rettet seg mot samarbeidet mellom skolebibliotekar og

leselyst. Disse spørsmålene og svarene vil derfor komme under delkapittel 4.2.3 om samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer.

4.2.1.3 Elevenes oppfatninger av lesing og leselyst

Når jeg startet opp intervjuet med elevene ble de først bedt om å si litt om seg selv før jeg spurte dem om de liker å lese og hva de leser. Dette var for å få en litt myk start på intervjuet og la elevene varme litt opp, samtidig som det gir meg et inntrykk av hvordan de oppfatter seg selv som lesere. Det var stort sett stor enighet om at de liker å lese, der også tre av elevene nevnte at de var litt selektive på bøkene de likte å lese:

Odin svarte: «Jeg syntes det er veldig gøy å lese. Jeg gjør det nesten hver dag, men jeg er også veldig kresen på bøker. Jeg vil liksom ha DEN boka, jeg vil ikke ha den.» I motsetning til Markus som svarte at han ikke er så glad i å lese: «Jeg er ikke så glad i å lese fordi jeg har dysleksi. Og derfor syntes jeg det er litt vanskelig å lese, men når jeg først finner meg en ganske bra bok eller tegneserie kan jeg lese sånn passe lenge.» De tre jentene var alle glad i å lese, der Emma svarte at: «Ja, jeg syntes det er veldig gøy å lese.», og Ine: «Jeg syntes det er veldig gøy å lese. Når jeg kommer inn i en bok, så kan jeg lese i flere timer, så har det gått for meg bare to minutter.» Til sist svarte Marte: «Jeg syntes det er gøy å lese, men jeg er litt kresen på bøker.»

Dette viser oss at elevenes forhold til lesing er variert, men stort sett er alle til en viss grad glad i å lese, noen mer enn andre. Det var stort spenn i hva de likte å lese, alt fra tegneserier, barske bøller og formel 1 til hardstopper, Tom Gates og hestebøker.

Noen av elevene hadde hørt om begrepet leselyst før, men ingen var helt sikre på hva det egentlig var. De ble enige om at den enkle forklaringen var: «*At man har lyst til å lese*». Deres oppfatning er altså en enkel definisjon på begrepet, og som er forståelig for dem. Videre snakket vi om de hadde mer leselyst noen ganger, kontra andre ganger. Her svarte Ine følgende: «Det spørres hvor sliten jeg er. Men jeg får mer leselyst hvis det er en bok jeg liker.» Dette viser oss deres definisjon på begrepet leselyst i bruk, hvor Ine sier at hun får mer leselyst når det er bøker hun liker. Dette rettes også mot den ene definisjonen til Roe (2010, s. 94) som dreier seg om å lese for fornøyelsen sin skyld. Ine sin beskrivelse viser også til dels en sammenheng med lesemotivasjon, der hun har mer motivasjon til å lese hvis hun vet at det er en bok hun liker, i likhetstrekk med Odin. Dette kan også ses i lys av Roe (2010), som trekker frem at leselyst og lesemotivasjon er til dels overlappende begreper. Elevenes fremheving av betydningen av å få

lese bøker de liker, kan ses i lys av skolebibliotekets rolle og skolebibliotekarens fokus på å gi elevene lesestoff som de kan være interessert i.

For å rette fokuset mot skolebiblioteket sitt potensial for leselyst lurte jeg på om elevene liker best når læreren velger bok for de eller når de kan velge bok selv. Skolebibliotekets rolle her handler om muligheten den gir til at elevene kan lete etter og finne bok selv inne på skolebiblioteket. Ine svarte: «Jeg liker å velge bok selv. Hvis læreren velger bok for deg kan det hende han kommer med alt for lite tekst og jeg liker å lese ganske mye tekst. Eller om han kommer med temaer jeg ikke syntes er spennende.» Dette var det totalt enighet om i intervjuet. Alle syntes det var best å velge bok selv, for da fikk de bøker som de selv følte kunne passe bedre til dem. Læreren kunne eksempelvis velge bøker med for mye eller for lite tekst og kjedelig tema, mens de fikk muligheten til å lese om flere bøker på baksiden av bøkene når de lette etter bøker selv. Ines kommentar og de andre elevenes meninger, handler om å finne bok som passer til den som skal lese. Dette er også en vesentlig forutsetning for leselyst, ifølge Nell (1988), der leserens riktige valg av bok skal kunne opprettholde leserens oppmerksomhet over tid. Det sier oss også at skolebiblioteket kan være med på å stimulere til elevenes leselyst der alle deltakerne likte best å velge bok selv, som de fikk mulighet til under observasjonen. Skolebibliotekarens bokpresentasjon og veiledningen til elevene er også sentrale bidragsyttere for at elevene skal klare å velge bøker som forhåpentliges opprettholder oppmerksomheten deres.

4.2.2 Deltakernes synspunkter på skolebiblioteket

Denne studien dreier seg om skolebiblioteket, og dens påvirkning på leselyst, i tillegg til samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren. For å få frem deltakernes tanker om, erfaringer med og perspektiver på skolebiblioteket stilte jeg spørsmål om deltakernes oppfatninger av skolebiblioteket. I intervjuet med skolebibliotekaren stilte jeg spørsmål om hva skolebiblioteket er for henne, for å kunne få frem hennes definisjon av et skolebibliotek. I intervjuet med læreren ønsket jeg å vite hva han og elevene brukte skolebiblioteket til og hvor ofte de var der. Videre i intervjuet med skolebibliotekaren og læreren stilte jeg også spørsmål som omhandlet skolebiblioteket som arena og rom, for å se dette i lys av Rafste sitt begrep: *det porøse rommet*. I intervjuet med elevene lurte jeg også på hva de gjør når de besøker skolebiblioteket, hva skolebibliotekaren gjør og hva læreren gjør.

4.2.2.1 Skolebibliotekarens oppfatning av skolebiblioteket

Vilde virker veldig fornøyd med skolebiblioteket hun jobber på. Både under bli-kjent-dagen og under intervjuet snakker hun om skolebiblioteket som noe hun er stolt av. Hun sier selv at hun veldig fornøyd med skolebiblioteket som hun jobber på, og hun forteller at ledelsen prioriterer plass til skolebiblioteket i skolens økonomi. Om spørsmålet hva skolebiblioteket er for henne, svarte hun følgende:

Skolebiblioteket er to veldig fine ting: det er bøker, som jeg liker og blide elever og voksne. Også er det en fin arbeidsplass og man sier jo litt sånn på tull at det er hjertet av skolen, og det er litt fordi alle elevene har et forhold til det. Og det er veldig hyggelig. Når jeg er ute og går i gangene får jeg jo høre: Hei Vilde. Så det er jo bare et positivt sted med god stemning.

Det at Vilde presiserer at hun assosierer skolebiblioteket med blant annet blide elever og voksne, kan være et uttrykk for at de som bruker skolebiblioteket, som regel har gode opplevelser og erfaringer med det. Dette kan være et tegn på at elever har gode erfaringer med skolebiblioteket og skolebibliotekaren. Dette kan skyldes ulike grunner, alt fra elever som trives med miljøskifte skolebiblioteket gir til elever som gleder seg til å lese. Svaret til Vilde rettet mitt neste spørsmål omkring skolebiblioteket som arena. Rafste (2001) beskriver dette rommet som et «porøst rom», og en mellomting mellom klasserommet og friminuttet. Jeg stilte Vilde spørsmål om hva hun tenker om skolebiblioteket som arena, og om hun så på skolebiblioteket som et annet rom enn klasserommet:

Det er det. De har jo ikke de samme rammene. Det er ikke så strengt her, men jeg hysjer jo på elevene når de kommer inn som en gjeng med bråkete.. altså. Men det er en annen stemning er, og det er andre regler som gjelder på en måte. Selv om man gjerne skal være litt stille når de er så mange. Det er et annet rom.

Vilde vektlegger også at det er et helt annet rom, selv om hun hysjer litt på elevene hvis det blir litt for bråkete er gjerne klasserommet en mer formell læringsarena. Slik som Rafste (2001) beskriver det *porøse rommet*, er det ikke like lærerstyrt og kontrollert, men mer fristilt fra evaluering og kontroll. Dette kan ses på som et potensial skolebiblioteket har for å skape leselyst hos elevene, i lys av Nell (1988) sin betydning av at lesingen skal være nytelsesfull og avslappende (s. 7). En arena som elevene ikke opplever som like strengt, slik Vilde beskriver, kan ha en betydning for at elevene skal oppnå leselyst. Videre her stilte jeg spørsmålet om hva skolebiblioteket kan gi som ikke norskfaget kan gi, spesielt sett i lys av leselyst.

Jeg har jo detaljkunnskapen. Siden jeg har den jobben her slipper alle lærerne å kunne det som jeg kan, og det har de jo ikke mulighet til. Så derfor kan jeg hjelpe elevene mye mer detaljert i og med at jeg har den kunnskapen om barne- og ungdomslitteratur. Jeg har kunnskap om å finne bøker, sånn hvis du likte denne kanskje du vil like denne. Har man dysleksi, og det får jeg litt spørsmål om fra lærerne: lesevanske hva kan du finne da? Så jeg jobber med å få inn bøker til dem. (...).

Vilde sitt svar på spørsmålet har direkte trekk med det Pihl (2018) begrunner som sentrale deler for et samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer. Nettopp det at de sitter med ulik kunnskap, og erfaringer, som sammen kan være med å styrke læringen og lesingen til elevene. Ifølge Vilde, sitter hun som skolebibliotekar på kunnskap om barne- og ungdomslitteratur, kunnskap om hvor man får tak i bøker og kunnskap om tilpasset lesestoff til elever med lesevanke.

4.2.2.2 Lærerens oppfatning av skolebiblioteket

Magnus har jobbet på flere skoler, både barneskoler og ungdomsskoler. Han har derfor erfaring med flere skolebibliotek. På bakgrunn av det lurte jeg på følgende: «Hvordan opplever du skolebiblioteket på skolen her?». Magnus svarte følgende: «Veldig bra! Også der jeg jobbet før var det ikke noe skolebibliotekar, og det er alfa omega at vi har det. Hvis ingen drifter og styrer det er det ikke i orden. Setter veldig pris på det skolebiblioteket vi har her.» Dette viser at Magnus er bevisst over betydningen av å ha et etablert skolebibliotek med en skolebibliotekar som jobber der.

I min observasjon av skolebiblioteket kunne jeg registrere at elevene fikk gå rundt etter bokpresentasjonen å velge fritt mellom de ulike bøkene på skolebiblioteket. Her valgte elevene alt fra bøker om klima og tykke engelske bøker til tegneserier og bildebøker. Dette vekke min interesse mot betydningen av å ha flere bøker å velge mellom. Magnus fikk spørsmålet om det er viktig at elevene har flere bøker å velge mellom. «Ja. De er jo så forskjellige, så det er fint at de har litt å velge mellom. Det er veldig mange elever her. Så hadde det vært færre ting å lese ville det blitt vanskeligere å finne en god bok til hver elev, samt lengre venteliste på bøkene.» Dette poenget som Magnus kommer med i sitt utsagn, er også Pihl (2018) opptatt av, det at skolebiblioteket skal være velutstyrt med varierte bøker er viktig for elevenes utvikling av leselyst.

Hoel, Raftse & Sætre (2008) skriver at litterære aktiviteter har lang tradisjon i norske skolebibliotek, og Strangeland & Fortsh (2006) påpeker at lesing fungerer som trening, der man blir bedre til å lese, jo mer man leser (s. 13). I følge Nell (1988) vil da dette være en forutsetning

for å oppnå leselyst, fordi lesekompetansen øker. Med dette som bakteppe, stilte jeg Magnus følgende spørsmål: På hvilken måte tror du elevene sin lesing blir påvirket av skolebiblioteket?

De utvikler seg som lesere ved at de blir motivert, der de får lov til å gå hit og får lov til å låne bøker. Det er stor forskjell: de som har skolebibliotek og de som ikke har skolebibliotek, de som har skolebibliotekar og de som ikke har skolebibliotekar. Man får riktige bøker med riktig nivå. Jeg tror det absolutt er positivt for lesingen deres.

Utsagnet til Magnus viser at han mener at både skolebiblioteket og skolebibliotekaren har en sentral rolle for elevenes lesing. Han sier også at man på et skolebibliotek får «riktige bøker med riktig nivå», hva han mener med riktige bøker spurte jeg ikke om, men det ser ut til at han vinkler det mot bøker som treffer leseinteressene til elevene. Dette kan også ses i lys av Nell (1988) sin teori om leselyst, der riktig valg av bok er en forutsetning for leselyst.

Jeg observerte også at det var en annen klasse som var på skolebiblioteket før jeg skulle observere, og at det kom noen en halvtime etter observasjonen fant sted. I tillegg var elevene svært forberedt på at de skulle på skolebiblioteket denne timen. Jeg lurte derfor på om klassen hadde en fast bibliotektid.

Ja, på mandager. Og vi bruker det hver mandag. Elevene gleder seg. De får lov til å låne tre bøker. Hvis det er noen som ikke trenger å gå ned til biblioteket kan de få sitte i klasserommet å lese, jeg har vanligvis en assistent disse timene som da sitter med dem, vi deler oss. De som har lyst til å lese videre kan gjøre det. Det er bøkene de låner vi leser i lesekvarten på morgningen.

Det hender jo at boken de leser er akkurat lest ut når vi har disse lesekvartene, og da kan de få gå ned. Det er åpent uansett, men det er maks tre elever uten voksen. Det er åpent for det, så det er ganske tilgjengelig.

At elevene har fast bibliotektid som de bruker hver uke gjør at elevene er godt innlært i hvordan de bruker skolebiblioteket, som Pihl (2018) også trekker inn som en faktor for gode skolebibliotek (s. 28). I tillegg sier Magnus at «elevene gleder seg», som viser til at elevene liker å bruke skolebiblioteket, enten om det er for lesing eller for et lite avbrekk fra klasserommets fire vegger. Samtidig sier han at elevene kan velge å bli værende i klasserommet for å lese, hvis de ikke trenger å bli med ned på skolebiblioteket. Dette skaper også et valg for elevene, der de ikke føler de blir tvunget ned på skolebiblioteket som kan skape negative assosiasjoner. I stede får de valget om å bli sittende i klasserommet for å lese, noe som gjør at læreren legger opp til at timen skal bestå av bøker og lesing på et eller annet hvis, samtidig som det er litt på elevenes premisser.

I delkapittel 1.5 presenterte jeg leserundersøkelsen PIRLS som har kartlagt at klasser som arbeider systematisk med blant annet lesing hadde flere elever som likte å lese (Solheim & Tønnessen, 2003). I intervjuet med Magnus lurte jeg derfor på hvor ofte de jobbet med lesing, og hvor ofte det innebar skolebiblioteket.

Til nå har vi brukt skolebiblioteket utenom den oppsatte tiden i samfunnsfag hvis det har vært noen temaer der. Da er Vilde behjelpelig til å finne frem bøker som tilpasser tema. I norsk hadde vi bokpresentasjon av bøkene de har lest. Her får de høre om hva de ulike bøkene handler om, som kanskje gjør at de får lyst til å lese noe annet.

Dette viser oss at i tillegg til at elevene leser bøkene de låner på skolebiblioteket i skolebibliotektiden og i stillelesing på morgningen, jobber de også noen ganger litt ekstra med de bøkene de låner. Elevenes perspektiver på dette blir presentert og analysert litt senere i kapittelet.

Som tidligere nevnt, beskriver Rafté (2001) skolebiblioteket som et «porøst rom». For å undersøke hvordan læreren oppfatter skolebiblioteket som et rom i skolen stilte jeg følgende spørsmål: Hva er det skolebiblioteket kan gi som ikke klasserommet kan gi?

Det er en annen arena. Det er ikke å sitte på pulten time ut og time inn, man blir jo urolig. Bare det å få lov til å bevege seg fritt, slenge seg litt på sofaen. Det er litt fint for dem å være litt mer fysisk, selv om det skal være stille og rolig her. De får lov til å bevege seg litt og gå rundt. Lete etter bøker og lese litt.

Magnus beskriver også skolebiblioteket som en annen arena. Han vektlegger spesielt at det er et lite avbrekk fra klasserommet, der elevene kan få lov til å være litt mer fysisk ved å gå litt rundt og ta på ting. Og på bakgrunn av det lurte jeg på hva er det som foregår på et skolebibliotek, som ikke så ofte foregår ellers i klasserommet. Jeg spurte Magnus hva han observerer når han er på skolebiblioteket. «Litt forskjellig. (...). De samspiller litt, småprater og har det sosialt. De får bygd mer på relasjoner. Jeg kan bli mer kjent med dem, småprate litt og bygge relasjoner. Et litt annet miljø enn i klasserommet.» Dette viser oss også likhetstrekk med Rafste (2001) sin beskrivelse av rommet som et *porøst rom*, og en mellomting mellom klasserommet og friminuttet. Elevene får muligheten til å gå litt fritt, med de dem vil, og småprate litt og bygge relasjoner. Akkurat som i et friminutt, men på roligere premisser. Hva kan det porøse rommet ha å si for elevenes utvikling av leselyst? Skolebiblioteket som arena kan bidra til å gi elevene en atmosfære som oppfattes som behagelig, fordi det er et lite avbrekk

av det ordinære klasserommet. Dette kan som nevnt over ses i lys av Nell (1988) sin forståelse av at leselyst skal være spesielt avslappende og nytelsesfull (s. 7), noe det porøse rommet kan være en potensiell bidragsyter til.

4.2.2.3 Elevenes perspektiver på skolebiblioteket

For å starte å vinkle intervjuet på selve skolebiblioteket, åpnet jeg opp med å spørre om hva elevene tenkte om skolebiblioteket sitt. Her var det enighet om at de likte skolebiblioteket på skolen. En av elevene, Emma, hadde et lite opphold på en annen skole for et år siden. Hun hadde følgende å si: «(...). Biblioteket der var bæsjetete, eller det var ikke så mange bøker der. Det var ikke bra. Jeg ble så glad når jeg kom tilbake hit.» Dette viser at Emma mener at skolebiblioteket på denne skolen har flere bøker å velge mellom, som hun syntes er viktig. Det kan også gi uttrykk for hva skolebiblioteket kan bety for en elev, der det for Emma gjorde at hun ble «glad» da hun kom tilbake til skolen sin.

Denne studien handler om å se på hvilket potensial skolebiblioteket har for å utvikle leselyst til elevene, hvor jeg ønsker å se på hvordan skolebiblioteket blir brukt for å jobbe med leselyst. Det er derfor vesentlig å la elevene svare på hva de gjør der, for å få frem deres egne tanker og erfaringer, i tillegg til det jeg selv observerte. Elevene forteller at de låner bøker der, som de leser når de har lesekvart på morgningen. Noen av elevene lånte også bøker for å ta med seg hjem, som de kan lese før de skal legge seg. Odin svarte at: «Vi har noen ganger sånn bokomtale av de bøkene vi har lånt og lest. Vi skriver en bokomtale om boka vi har lest for å snakke om til klassen. Det er gøy». Ine tilføyde: «Når vi snakker om det vi har lest kan det være en fin måte å gi andre tips om bra bøker». Det Ine sier her, om at å presentere bøkene man har lest for hverandre kan være en fin måte å få tips om bra bøker, kan knyttes til leselyst, der elevene får inspirasjon om ulike bøker som kan fange deres interesse og oppmerksomhet, og gjør at de har lyst til å lese denne boken selv. Slik som Nell (1988) skriver i sin teori, er det da viktig at boken fanger leserens oppmerksomhet over tid og ikke kun umiddelbart. Dette går inn under riktig valg av bok, som er Nell's tredje forutsetning for leselyst. I tillegg kan det trekkes mot leselyst som en sosial praksis, slik Nell teori indikerer til, ifølge Lund 2021. Der elevene ved å holde presentasjoner om bøkene de har lest i klassen hjelper hverandre med å gi inspirasjon, som kan hjelpe dem med å velge riktig bok neste gang de skal låne bøker. Det kan også bidra til positive innstillinger til lesing, fordi barn blir påvirket av de rundt seg (Lund, 2021).

I studien er jeg opptatt av hvordan samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren kan bidra til elevenes leselyst. Dette er ikke sikkert at elevene ser eller er bevisste over, og derfor vanskelig for dem å svare på spørsmål om. For å undersøke dette temaet stiller jeg heller elevene spørsmål som angår hva skolebibliotekaren gjør, og hva hun gjør som ikke læreren gjør. Jeg stilte elevene spørsmålet om de noen gang får litt hjelp av skolebibliotekaren. Marte svarte: «Noen ganger hvis det er vanskelig å velge bok kan vi spørre henne. Hun har for eksempel tips om lignede bøker du har likt før.» Videre lurte jeg på hva skolebibliotekaren gjør. Her svarte Ine at hun «Hjelper folk med å finne bøker. Og har høytlesning, bokpresentasjoner og hjelper elever med å scanne bøker.» De hadde altså en felles forståelse om at skolebibliotekaren kan hjelpe elevene med å finne bøker, i tillegg til at hun kunne ha ulike opplegg planlagt. Videre lurte jeg på hva er det skolebibliotekaren gjør som ikke læreren gjør. Her svarte Emma at: «Det er litt forskjellig fordi læreren vet kanskje ikke så mye om hva vi leser og ikke så god til å gi forslag. Mens skolebibliotekaren er veldig flink til å gi forslag.»

Det er veldig interessant at Emma opplever det slik, altså at skolebibliotekaren vet mer om hva hun leser enn det læreren hennes gjør. Spesielt med tanke på at det er en såpass stor skole, og det kan tenkes at det er vanskelig for skolebibliotekaren å bygge gode relasjoner til alle elevene. Pihl (2018) påpeker spesielt, som tidligere nevnt at skolebibliotekaren og læreren begge sitter på ulik kompetanse som elevene kan dra nytte av når det kommer til leselyst. Der læreren blant annet har gode kunnskaper om elevene og relasjonen til dem, i tillegg til hva de liker. Ifølge Emma sitt utsagn virker det mer som om hun føler at det er skolebibliotekaren som har en oversikt over hva hun liker å lese enn det læreren hennes gjør. Dette kan også forstå som at Emma oppfatter at skolebibliotekaren er flink til å bygge relasjoner til elevene og at elevene er trygge på henne og hennes kompetanse. Dette er også med på å vise at det på denne skolen er et skolebibliotek som blir prioritert, der skolebibliotekar har tid og engasjement for de enkelte elevene.

Som nevnt under delkapittel 4.2.2.2 svarte Magnus at klassen har fast tid på skolebiblioteket hver mandag, og som de unytter hver uke. Til elevene lurte jeg på om de får lov til å besøke skolebiblioteket når de vil. Dette er med tanke på skolebibliotekets tilgjengelighet, som Pihl (2018) poengterer som vesentlig for gode skolebibliotek. Marte svarte at «alle klasser har bibliotektid, men vi kan komme og levere eller låne bøker utenom også.» Dette viser at elevene føler seg velkomne på skolebiblioteket, uansett tid. I tillegg til at skolebiblioteket er åpent under hele skolens åpningstid, med skolebibliotekar til stede. Samtidig nevnte skolebibliotekar Vilde

under bli-kjent-dagen at elevene blir lært opp i å bruke skolebiblioteket selv og scanne egne bøker på sitt navn. Dette gjør det også mer effektivt ved at elevene som kommer inn mens en annen klasse er der, vil kunne klare å levere eller låne bøker på egen hånd. Det elevene sier her, i tillegg til det Vilde forklarer, viser oss tilgjengeligheten skolebiblioteket gir elevene. Dette kan ses i lys av leselyst-perspektivet blant annet ved at det gir elevene tilgang til bøker, hele uken, som kan åpne opp for muligheten til å levere en bok elevene fant ut at ikke falt i smak for å låne en ny en. Dette vil være en sentral faktor ifølge Nell (1988), med tanke på at riktig valg av bok er vesentlig for å kunne oppnå leselyst. Elever som har muligheter til å bytte, lever og låne bøker hele uken, vil lettere kunne ha muligheten til å få tak i bøker som er riktige for dem.

Avslutningsvis i intervjuet med elevene ønsket jeg å konkretisere det vi hadde snakket om og ba elevene nevne tre ting som er viktige for dem når det gjelder leselyst og skolebiblioteket. Ine svarte at «jeg syntes det er viktig at det er gode bøker, at det er mange bøker og at alle har muligheten til å lese bøker sånn at det ikke er noen som tenker at de ikke klarer det.» Det Ine lister opp her, er flere faktorer som både Pihl (2018) og Nell (1988) nevner som sentrale for et godt skolebibliotek og leselyst.

4.2.3 Samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer

I intervjuene med skolebibliotekaren og læreren stilte jeg spørsmål angående deres samarbeid. Dette er for å ta tak i forskningsspørsmålet som dreier seg om hva som karakteriserer dette samarbeidet, og hvordan dette samarbeidet kan bidra til økt leselyst til elevene. For å få frem dette stilte jeg spørsmål om hva dette samarbeidet var for dem og på hvilken måte samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærerne kunne blitt bedre.

4.2.3.1 Skolebibliotekarens tanker om samarbeidet

Samarbeid kan være mye, og vi mennesker kan forvente ulike ting av dem vi samarbeider med. Pihl (2018) sier at forskning viser at når skolebibliotekaren og lærerne er enige om det de samarbeider om med planlegging av undervisningen, er det med på å styrke kvaliteten på det bibliotekfaglige og selve undervisningen (s. 29). Jeg lurte på hva samarbeidet var for henne mellom henne som skolebibliotekar og lærerne. Vilde svarte følgende:

Vi har ikke noe fast, der er det ikke på skolen her. Jeg hadde nok litt større ambisjoner i starten med å være mer på i forhold til hvilket tema de jobber med slik at jeg kan følge opp med det på skolebiblioteket. Men vi er en så stor skole, det er fem klasser på hvert trinn. Jeg syntes også det er en vanskelig balansegang mellom det å kreve av lærerne og

trengte seg på, og det å tilby. Den balansegangen syntes jeg er hard. (...). Tenker jo på hver gang vi skal ha planleggingsdager at jeg kan utfordre meg selv på å ha et innlegg der. Avtale tid til å gå opp på teamene og sånt. Jeg sender epost, men da gjerne sånne korte påminnelser om å bruke med og ta kontakt. Noen lærere gjør det, andre ikke.

Syntes kanskje det er litt vanskelig at skolen ikke har noe fast for at sånn har vi det på denne skolen her, der de ukene følger vi disse temaene og sånn. Da gjør det trinnet det og det trinnet det. Det savner jeg. (...) så kan jeg hjelpe til med det og bestille opp. Da føler jeg det vil være lettere å få til et samarbeid. For da har jeg mer å forholde meg til, og at dette er vårt ikke kun noe jeg har bestemt. Hvis jeg føler det er mitt er jeg ikke god på å tvinge.

Ut fra det Vilde forklarer ser det ut til at hun ønsker at samarbeidet mellom henne og lærerne kunne vært litt mer avtalt, der det forventes litt mer struktur på det, med faste temaer de ulike trinnene kan ha som da vil være lettere for hun å kunne følge opp og samarbeide om. Dette kan ses i motsetning til Bakhtin (2005), som mener at et slikt samarbeid er mer dynamisk og dermed ikke starter eller slutter. Likevel er hans teori relativt kompleks, og vanskelig å sette konkrete motsetninger til. Likevel kan vi si at dialogen mellom skolebibliotekaren og lærerne er allerede i gang selv om de ikke har møttes fysisk enda.

Vilde trekker frem planleggingsdager, hvor hun gjerne ønsker å kunne utfordre seg selv litt til å ta ordet. Dette kan være en fin inngang til at alle på skolen skal få et eierforhold til skolebiblioteket, slik som Hjellup (2018) mener at er nødvendig for å kunne få skolebiblioteket til å fungere som et kollektivt redskap for leselyst og læring (s. 125). At Vilde ønsker å få til slike innlegg felles med hele skolen kan bidra til at flere som jobber på skolen blir mer bevisste på skolebiblioteket, som igjen medfører til at de bruker det mer. Samtidig kan de medføre til at flere på skolen får et innblikk til Vilde som skolebibliotekar, og kan lettere ta kontakt for å samarbeide. Dette gir også et inntrykk av at Vilde selv må initiere til et slikt innlegg, hun blir ikke invitert av skoleledelsen eller av lærerne. Hun er altså svært interessert i samarbeid, men syntes det kan være utfordrende å finne arenaer som samarbeidet kan foregå på, noe som kompliserer av at skolen er stor, ifølge Vilde.

Som oppfølgingsspørsmål omkring samarbeidet, lurte jeg på hvorfor hun tror noen lærere var mer innstilt på samarbeidet med skolebibliotekaren mer enn andre. Vilde svarte følgende:

De lærerne som bruker meg mest tror jeg er mer opptatt av lesing personlig. At de syntes det er viktig. Også er det noen som er flinke til å bruke det som skolen har, mens andre helst vil styre sitt eget løp. Så de som bruker meg og tar kontakt, da gir jeg jo mye tilbake, og da blir det kanskje bare mer samarbeid. Det bygges.

Kommentaren til Vilde viser oss et sirkelsamarbeid, der et påbegynt samarbeid enklere kan føre til mer samarbeid. Et slikt samarbeid er ifølge Hjellup (2018) viktig for å kunne oppnå et godt etablert skolebibliotek (s.125). For et skolebibliotek der skolebibliotekaren jobber mye alene, og er privatpraktiserende innen lesing og bruk av skolebiblioteket, vil ikke kunne klare å bli like godt etablert. Vilde påpekte at det var noen av læreren som tok mer kontakt med henne enn andre. Jeg lurte derfor på hva de lærerne spør etter og trenger hjelp og samarbeid med?

Noen tok jo kontakt, slik som 6.trinn, når de skulle ha om krim og spenning. Da skulle jeg holde en bokpresentasjon slik at alle kunne finne seg en bok om krim og spenning som de kunne ha som stillelesingsbok. Og da lagde jeg også lekser i forbindelse med det, slik at lærerne kunne følge opp. Mens andre tar kontakt på vegne av elever eller foresatte. Jeg har en elev som trenger det og det, har du noen tips? Eller elever med dysleksi og lesevansker, noen lærere som om jeg kan hjelpe disse elevene.

De to eksemplene Vilde gir her viser oss lærere som bruker skolebibliotekaren og hennes kompetanse og erfaring til å styrke et planlagt undervisningsopplegg, eller for å hjelpe enkelte elever som kanskje ikke læreren har klart alene. Dette igjen viser oss, slik som forskningen til Pihl (2018), at de ulike pedagogene sitter på ulik kompetanse og erfaring som kan være nyttig for elevene.

Ut fra de svarene Vilde gir virker det som at hun oppfatter at det er noe samarbeid som skjer, men at hun samtidig ønsker at det var mer. Jeg stilte derfor spørsmålet om på hvilken måte kunne samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærerne blitt bedre?

De kunne gjerne tatt mer initiativ og ønsket seg ting fra meg. Jeg vet liksom ikke helt hva jeg skal tilby. Bare det med temaer og sånt, jeg kan gjerne bestille inn bøker til de eller lage utstillinger til de og bokpakker. Det hadde vi unner corona, da lagde jeg bokkasser de fikk opp i klasserommene, og noen har fortsatt ønsket seg det. Men jeg vet jo at lærerhverdagen kan være hektisk der tiden går. Så det er en balanse mellom at jeg må selge meg inn og de ta kontakt.

Her kommer det igjen frem at Vilde ønsker at lærerne skal ta mer initiativ, samtidig som hun må selge seg litt inn. Dette er i likhetstrekk med det Bakhtin (2005) ser på som vesentlig for en god dialog, der begge parter skal involvere seg i samtalen. Slik Vilde også beskriver det, vil dette være en dialogisk dialog der begge parter både lytter og spør.

Alle voksne som arbeider på skolen, er viktige samarbeidspartnere. Og spesielt ledelsen er sentral for å kunne legge til rette for et best mulig lese- og læringsmiljø for elevene. Som nevnt i teorikapittelet, er det ledelsen på den aktuelle skolen som disponerer pengene som kan gå til skolebiblioteket. Det er derfor vesentlig at ledelsen er bevisste over effekten et godt skolebibliotek kan ha. Det er derfor også relevant at ledelsen legger til rette for at skolebibliotekaren kan samarbeide godt med de andre som jobber på skolen. Jeg lurte derfor på om ledelsen legger opp til noe samarbeid mellom skolebibliotekaren og lærerne?

Nei ikke noe sånn fast, men jeg er stort sett med på fellestid. (...). Jeg hadde faktisk en gang når det var fellestid opplegg på biblioteket for lærerne. Da var det ulike stasjoner som de meldte seg på. Det var totalt fem stasjoner, også meldte man seg på tre av dem.

Her ser vi at ledelsen ikke legger opp noe konkret for at Vilde skal kunne samarbeide med de andre på skolen, men samtidig er det satt av at hun skal være med på fellestidene. Dette gir en mulighet til å kunne få i gang samarbeid med de andre. Hun kommer også på en gang da hun hadde fått egen tid under fellestiden til å kjøre et opplegg på skolebiblioteket. Dette viser en god mulighet til å gjøre de andre som jobber på skolen oppmerksomme om skolebiblioteket og Vilde som jobber der. Dette kan også øke sjansen til at flere ser verdien av Vilde og skolebiblioteket og ønsker å bruke det mer.

4.2.3.2 Lærerens oppfatning av samarbeidet

Etter spørsmål angående leselyst, fikk Magnus spørsmål om hva han som lærer kan gjøre for å fremme barnas leselyst. Han svarte følgende:

Litt som det skolebibliotekaren gjør i dag da, med bokpresentasjoner, men hun er mye bedre på det. Det er spisskompetansen hennes. Jeg har ikke så mye bøker i hodet som jeg kan. Men jeg kan jo legge til rette og gi tid til å lese. De spurte jo nå når vi gikk ut til friminutt om vi kunne ha mer enn den lesekvarten.» «Også har vi vært med på sånne lesekampanjer. Men skolebibliotekaren er veldig flink til å komme med å gjøre sånne ting. Hun hadde jo for en stund siden sånn bokspeeddate, der elevene fikk ha en date med boka der de kan lese om boka på baksiden, se litt på bilder, osv., på så så lang tid før neste bok. Hun er flink til å gjøre sånne forskjellige stunt. Hun har den kunnskapen om det.

Magnus nevner fort skolebibliotekaren Vilde, som viser oss hvilken rolle Magnus tror skolebiblioteket har for leselyst. Magnus svarer: «Bare det som skolebibliotekaren gjør i dag: presenterer bøker. Tipper godt over halvparten ikke ville vært innom de bøkene hvis de ikke hadde fått de presentert. For de er veldig sånn låst på det de leser. Det er jo mange bøker, og de

trenger å få det litt presentert.» Ut ifra de to sitatene Magnus gir oss her ser det ut som om han har stor tillitt til Vilde, spesielt når det gjelder å skape leselyst. Dette gir et inntrykk av hvordan Magnus ser på rollefordelingen mellom seg selv og skolebibliotekaren. Han ser på skolebibliotekaren Vilde som ekspert, som er god på bokpresentasjoner og har mange bøker «i hodet», mens han selv bidrar med å «legge til rette og gi god tid til å lese» som han sier. Dette får frem forskningen til Pihl (2018) som vektlegger at både lærerne og skolebibliotekaren sitter på sentrale egenskaper og kunnskaper for å styrke barnas lesing og læring hvis de samarbeider (s. 22).

Magnus som har jobbet på flere skoler, med ulike skolebibliotek, var veldig fornøyd med det skolebiblioteket skolen hadde nå og skolebibliotekaren. Når det kommer til selve samarbeidet mellom Vilde og lærerne sa Magnus følgende: «Samarbeidet syntes jeg er veldig bra. Hun har ulike events som skjer i løpet av året. Hun er på teams og legger ut ofte når det kommer ut ulike bøker. Hvis det er noe jeg lurer på er hun alltid åpen for å snakke og samarbeide.» Det var heller ingen faktorer som Magnus kom på som kunne gjøre dette samarbeidet vanskelig. Det samme gjelder hva ledelsen legger opp til av samarbeid: «Ikke som jeg kommer på. Vi har jo fellestid, men hun kommer ikke og prater noe der, ikke som jeg har fått med meg hvert fall.» Det ser ut til at Vilde og Magnus har litt ulik oppfatning av samarbeidet som foregår på skolen mellom skolebibliotekaren Vilde og lærerne. Magnus mener at samarbeidet fungerer veldig godt og han nevner ikke noen problemer om det. Mens Vilde ønsket gjerne at samarbeidet kunne bli bedre, der flere av lærerne kunne ta kontakt og bruke henne og skolebiblioteket mer. Dette kan være fordi Magnus er en av de som bruker skolebiblioteket mye, og samarbeider en del med Vilde. Og slik som Vilde selv sa, at når hun først samarbeider så blir det gjerne bare mer samarbeid.

4.2.4 Oppsummering av hovedfunnene fra intervjumaterialet

Jeg skal nå gi en kort oppsummering av hovedfunnene fra intervjumaterialet. Ut ifra sitatene fra deltakerne, ser vi at begrepet leselyst er forstått på flere måter og at deltakerne har en ulik definisjon av begrepet. Det er et begrep som de fleste har hørt om, men er vanskelig å komme med en konkret definisjon. Når det kommer til skolebibliotekets potensiale til leselyst viser funnene at både utformingen, skolebibliotekaren og samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren kan være med å bidra. På skolebiblioteket er det visuelt vist frem bøker som elevene kan få mer lyst til å låne, som kan ses i forhold til teorien til Nell (1988) som et bidrag til å lettere velge riktig bok som passer til leseren. I intervjuene med deltakerne kom det også frem at skolebibliotekaren, spesielt, sitter med kunnskap og kompetanse for å styrke elevenes lesing

og leselyst. Hun arrangerer blant annet ulike eventer, slik som bokpresentasjoner og bokspeeddating. Her kommer også samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren frem, ved at læreren Magnus ser og bruker den styrken som Vilde innehar.

5. Drøfting og konklusjon

For å kunne starte drøftingen velger jeg å trekke inn problemstillingen og forskningsspørsmålene fra kapittel en:

Hvilket potensial kan skolebiblioteket ha for å skape økt leselyst hos elever på 5.trinn, sett fra deltakernes perspektiver?

Og de tre forskningsspørsmålene for å konkretisere problemstillingen, var som følgende:

- I. Hvordan blir skolebiblioteket brukt på 5.trinn for å skape leselyst?
- II. Hvilke faktorer ligger til grunn for å skape og utvikle leselyst?
- III. Hvordan kan et godt samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren bidra til økt leselyst til elevene?

Drøftingen vil først ta utgangspunkt i problemstillingen og de to forskningsspørsmålene som omhandler hvordan skolebiblioteket blir brukt på 5.trinn for å skape leselyst og hvilke faktorer som ligger til grunn for å skape og utvikle leselyst. Her drøfter jeg funnene presentert i analysedelen opp mot teori og tidligere forskning. I kapittel 5.1 tar jeg for meg deltakernes perspektiver på leselyst, der jeg drøfter disse i forhold til forskningsoversikten til Lund og Skyggebjerg (2021). Problemstillingen og forskningsspørsmålene reiser særlig drøfting knyttet mot selve skolebiblioteket som arena, og hvordan det kan bidra til å skape leselyst. I kapittel 5.2.1 tar jeg derfor for meg Rafste (2001 og 2008) sin teori om skolebibliotek, der jeg drøfter deltakernes oppfatninger fra intervjuene og mine feltnotater fra observasjonen om skolebibliotekets materiell og fysiske utforming. Videre, i kapittel 5.2.2 setter jeg fokus skolebiblioteket som arena, og drøfter deltakernes perspektiver med Rafste (2001) sin forskning om det porøse rommet. Deretter drøfter jeg skolebibliotekets potensiale for leselyst i forhold til Nell (1988) sin teori om forutsetninger for leselyst i kapittel 5.2.3. I kapittel 5.2.4 ser jeg på elevmedvirkningsperspektivet i forholdt til skolebiblioteket og leselyst. Her drøfter jeg funnene opp mot Shier (2001) sin modell på barns elevmedvirkning. Videre tar jeg for meg samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren, i deres arbeid med leselyst i kapittel 5.3, hvor jeg er opptatt av forskningen til Pihl og Koojj (2017), i tillegg til Bakhtin (2005). Til slutt gir jeg en konklusjon for å fastslå hva jeg har kommet fram til i denne undersøkelsen, og hva dette sier om skolebiblioteket som arena for å utvikle leselyst. Avslutningsvis skriver jeg om forskning om tema jeg ser på som gunstig for videre arbeid.

5.1 Deltakernes perspektiver på leselyst

Problemstillingen retter søkelyset direkte mot leselyst, og hvordan elevene kan få leselyst av skolebiblioteket. Under teorikapittelet kom det frem at det er flere definisjoner på begrepet, der Lund og Skyggebjerg (2021) finner at begrepet er for svakt definert med flere definisjoner som overlapper hverandre. Deltakerne i denne studien definerte begrepet subjektivt og varierende, som får frem det Lund og Skyggebjerg (2021) sier. Elevene definerte det som at man har lyst til å lese, mens skolebibliotekaren definerte det på samme måte, men med noen tilleggskriterier der man skal finne noe man klarer å lese og som man interesserer seg i. I en annen retning har vi Magnus, som definerer begrepet som interesse for å lese, der boken skal fenge. Han trekker spesielt frem at å lese for andre er det som gir han mest leselyst. Dette bekrefter det Lund og Skyggebjerg drøfter i sin forskningsoversikt, om at begrepet leselyst blir brukt ulikt og med mange forskjellige definisjoner.

5.2 Skolebiblioteket sitt potensiale til arbeid med leselyst

5.2.1 Skolebiblioteket: Materiell og fysisk utforming

Problemstillingen retter også søkelyset mot skolebiblioteket, og hva deltakerne oppfatter at skolebiblioteket kan gi når det kommer til leselyst. Dette er mye. Slik som Rafste (2008) beskriver består skolebiblioteket av mye ulike materiale, slik som digitale og fysiske bøker, PC-er og annet utstyr (s. 24). Noe jeg også observerte under observasjonen, der jeg ble oppmerksom på skolebiblioteket som fysisk rom og dens utforming. Her ble jeg oppmerksom på at det var lagt mye fokus i at rommet skal gi en fin opplevelse, der det både var planter og plakater for å ikke gjøre rommet så sterilt. I tillegg var det som tidligere nevnt, veldig mye bøker utstilt i både hyller, på bord og langs vinduskarmene. Dette var også noe skolebibliotekaren Vilde nevnte under bli-kjent-dagen og under intervjuet: «(...). Jeg prøver å stille ut en del bøker». Hun sa at mange av barna trenger visuell hjelp for å få leselyst og motivasjon til å lese, og at hun derfor prøvde å utnytte all den plassen hun hadde for å vise frem en stor andel av bøkene. Dette kan også trekkes mot Nell (1988) sin teori om *ludic reading*, og hans forutsetninger for leselyst, som drøftes i delkapittel 5.2.3.

5.2.2 Skolebiblioteket: Porøst rom

Skolebiblioteket som arena kan også diskuteres, der Rafste (2001) bruker begrepet *porøst rom*. Som skolebibliotekaren Vilde selv svarte, så har ikke klasserommet og skolebiblioteket de samme rammene. Rommet gir en annen stemning, der det er andre regler som gjelder. Hun nevnte også at «det er et annet rom», og det kan på en side være så enkelt som det. At elevene

får en liten pause fra de fire veggene i klasserommet de ser hver dag, og at de trenger et miljøskifte. På en annen side kan det dreie seg om at rommet gir andre muligheter enn det klasserommet gir. Slik som Magnus svarte, har elevene mulighet til å småprate litt, bygge relasjoner og vandre litt rundt for å finne bøker. Samtidig er det en setting der elevene selv har mulighet til å ta egne valg, da det ikke er like lærerstyrt som i et klasserom.

5.2.3 Skolebiblioteket knyttet til Victor Nell (1988) sin teori om leselest

Nell (1988) teori om *ludic reading* bygger på at det er ulike faktorer som virker sammen for å oppnå leselest. Han vektlegger spesielt viktige forutsetninger for å kunne oppnå leselest. Disse handler om, som tidligere nevnt, lesekompetanse, leserens positive innstilling til lesing og leserens riktige valg av bok (s. 8). Drøfter vi dette i lys av skolebiblioteket, vil et godt opparbeidet skolebibliotek ha flere bøker med ulike temaer innenfor flere lesenivåer. I et klasserom er det kanskje færre valgmuligheter når det kommer til hvilke bøker man kan lese under de ulike lesenivåene. På bakgrunn av dette kan det diskuteres at skolebiblioteket kan legge mer til rette for å opprette leselest. Når det kommer til leserens positive innstillinger til lesing, vil man på et skolebibliotek som er flink til å visuelt vise frem eller presentere bøker, lettere kunne finne bøker som er av interesse og på den måten allerede være mer positivt innstilt. Har elevene færre bøker å velge mellom, eller læreren har forhåndsbestemt hvilken bok man skal lese, vil det kunne medføre til at elevene mister interessen for å lese og ikke ha positive innstillinger til å lese. Dette vil ifølge Nell motvirke leselest. Til slutt skal eleven kunne velge riktig bok for å kunne få leselest. Igjen vil et godt opparbeidet skolebibliotek med flere valgmuligheter, med flere lesenivåer som er tilpasset de elevene som er på skolen, kunne lettere legge til rette for at elevene velger bøker som passer dem. I tillegg vil en skolebibliotekar som gir elevene veiledning kunne lettere tipse om bøker som vil passe vedkommende. Dette får også frem at det er viktig at skolebiblioteket har en skolebibliotekar som er der under hele skolens åpningstider.

5.2.4 Skolebiblioteket sitt potensiale i skolens arbeid med elevmedvirkning, med fokus på leselest

Når skolebiblioteket blir prioritert av ledelsen får skolebibliotekaren nok ressurser til å kjøpe inn mange nok, og relevante bøker til elevene som går på skolen. Noe som i seg selv, er en vesentlig faktor for leselest. Som både ifølge Nell (1988), er viktig slik at elevene kan velge riktig bok i forhold til deres interesse og lesekompetanse. I tillegg var det et utsagn fra intervjuet med elevene, der den ene eleven hadde et lite opphold på en annen skole: «(..) det var ikke så

mange bøker der. Det var ikke bra. Jeg ble så glad når jeg kom tilbake hit.» Samtidig som både skolebibliotekaren og læreren var enige i at det er viktig at elevene har ulike litteratur å velge mellom, fordi de er ulike med ulike interesser og ulike lesekompetanse. Samtidig som elevene selv svarer under intervjuet at de liker å velge bok selv, kontra hvis læreren deres velger bok. Dette bringer oss videre til elevmedvirkningsperspektivet, som både Hart (1992) og Shier (2001) har laget modeller for å definere barns elevmedvirkning. Shier har tatt utgangspunkt i Hart sin modell, som er den jeg tar utgangspunkt i igjen. Shier (2001) sin modell viser fem former for medvirkning fra liten til stor grad. Ser vi på nivå en, der barn lyttes til, er dette en form for medvirkning elevene opplever på skolebiblioteket. Under observasjonen observerte jeg at både lærer og skolebibliotekar lyttet til elevenes ønsker og fulgte disse. På nivå to får barn støtte til å uttrykke sine meninger og på nivå tre vektlegges barnas meninger. Begge disse nivåene blir oppfylt på skolebiblioteket, der elevene får spørsmål om hva de liker å lese, og en voksen kan finne tilsvarende litteratur. På nivå fire og fem er barna involvert i å ta beslutninger og deler makt og ansvar for beslutningene. Dette kan også diskuteres at foregår på skolebiblioteket, der elevene selv er helt ansvarlige for å finne og velge en bok de skal lese. Samtidig nevnte skolebibliotekaren at hun er nødt til å stoppe de yngste elevene på skolen når de prøver å låne noen av de skumle grøsserne som egentlig er ment for de litt eldre elevene.

5.3 Samarbeidet mellom skolebibliotekaren og læreren, i lys av leselyst

Problemstillingen og det tredje forskningsspørsmålet reiser spørsmål om hvordan deltakerne oppfatter at skolebiblioteket kan ha en innvirkning på elevenes leselyst, spesielt når det kommer til samarbeidet mellom læreren og skolebibliotekaren som en faktor for leselyst. Det gjelder både hva som karakteriserer et slikt samarbeid og hvordan et godt samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren kan bidra til økt leselyst hos elevene. Ifølge Pihl (2018) er samarbeidet mellom læreren og skolebibliotekaren sentral når det kommer til barnas lesing og leselyst. Forskingsspørsmålet som handler om hva som karakteriserer et samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren kan drøftes ut fra Pihl, Hjellup og Bakthin. Pihl (2018) trekker frem at både skolebibliotekaren og læreren sitter på relevante kunnskaper, erfaringer og kompetanser som på hver sin måte kan være med å påvirke elevene leselyst, men spesielt sammen. Hjellup (2018) trekker frem at det er sentralt at alle som jobber på skolen får et eierforhold til skolebiblioteket, slik at det blir et kollektivt redskap for leselyst og læring. I tillegg til at det er vesentlig at skolebibliotekaren har noen å samarbeide med for å kunne oppnå

et etablert skolebibliotek (Hjellup, 2018, s. 125). Bakthin (2005) på sin side trekker frem hans teori om dialog, som er en viktig faktor for samarbeid.

Hva som karakteriserer et godt samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer handler om hva som må ligge til grunn for at samarbeide skal oppstå og hva som skal opprettholde det. Skolebibliotekaren i denne studien vektlegger at et slikt samarbeide må komme fra begge parter, der både lærerne må ta kontakt med henne samtidig som hun må tørre å komme frem med sine ideer og tanker. Ledelsen, slik som Hjellup (2018) mener, har også en sentral plass for at dette samarbeide skal kunne oppstå. For det første må ledelsen prioritere tid til at partene får mulighet til å samarbeide. Skolen i denne studien har en ledelse som prioriterer at skolebibliotekaren skal være med på fellesmøter, og dette kan diskuteres å være en form for å legge opp til samarbeid. Samtidig handler det om at partene som samarbeider må ha en dialogisk dialog, som ifølge Bakthin (2005) handler om at de både skal lytte og spørre hverandre, i tillegg til å være enig og uenig. Dette gjelder både når samarbeidet foregår fysisk med talekommunikasjon og ved digital kommunikasjon over tekst.

Hvordan dette samarbeidet kan bidra til økt leselyst blant elevene dreier seg om det Pihl (2018) trekker frem i sin forskning, der de forskjellige partene sitter på ulik kompetanse og erfaringer som de kan dra nytte av. Norsk læreren i denne studien trekker spesielt frem skolebibliotekarens kunnskaper, der hun bruker dette til å fremme barnas leselyst ved å ha bokpresentasjoner og bokspeeddating. Skolebibliotekaren vektlegger også at det er hun som sitter på detaljkunnskapen om barne- og ungdomslitteraturen og til å finne frem bøker. Det var likevel ingen av deltakerne som nevnte hva læreren kan bringe inn i dette samarbeidet, noe jeg også kan ta til refleksjon om at jeg burde konkret ha spurt om. Under observasjonen observerte jeg at når elevene spurte om hjelp til hvilken bok de burde lese, spurte de både læreren og skolebibliotekaren. Læreren hjalp noen ganger elevene alene, mens andre ganger sendte han dem videre til skolebibliotekaren. Dette er også en form for samarbeid, der læreren ser verdien av skolebibliotekaren og innser når elevene vil få større utbytte av å få hjelp av henne. Mer håndfast samarbeid er eksempelvis når lærerne, slik som skolebibliotekaren selv sier, tar kontakt med henne for å spørre om hjelp til å lage temakasser til temaer klassene jobber med i undervisningen eller når de samarbeider for å finne bøker til elever med lesevansker. Det som er viktig her er at begge parter er enige om planleggingen av undervisningen, gjerne med utgangspunkt i forfatterskap eller tema for undervisningen, som øker kvaliteten på undervisningen og det bibliotekfaglige, ifølge Pihl (2018, s. 29). Eksempelvis hvis en klasse

arbeider med et tema som de skal finne bøker om på skolebiblioteket, vil det kunne heve kvaliteten på undervisningen hvis skolebibliotekar har fått beskjed om dette i god tid for å kunne finne frem og mulig bestille inn bøker om det aktuelle tema. Skolebibliotekaren kan også bli enig med læreren om hen skal presentere noen av bøkene for å gjøre det mer interessante for elevgruppen.

5.4 Konklusjon

I denne undersøkelsen har jeg kommet fram til at skolebibliotek, spesielt skoler som har en skolebibliotekar under hele skolen åpningstid, har gode muligheter til å arbeide konkret med elevenes lesing og leselyst. Ut ifra funnene gjort i analysen og drøftingen er skolebiblioteket en viktig arena på skolen, som kan bidra positivt til elevenes leselyst. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at skolebiblioteket bør prioriteres i framtiden, med tanke på at man i Norge er opptatt av at barn og unge skal lese mer, sett i lys av leselyststrategien, og utvikle gode leseferdigheter. Sett ut ifra deltakernes perspektiver er det som foregår innenfor klasserommet mer lærerstyrt, mens skolebiblioteket kan være en særstilt arena for å styrke leselyst. Forskningen til Roe (2010) viser også at det er en sammenheng med leselyst og leseferdigheter, som betyr at det er viktig å stimulere leselyst.

Jeg undersøkte en klasse på 5.trinn på en skole med et veletablert skolebibliotek, med skolebibliotekar. Deltakerne i studien forklarte, og observasjonen viste, at skolebibliotekaren hadde bokpresentasjoner og bokspeeddating for å fange elevenes interesse for å lese, i tillegg til å visuelt vise frem mange bøker i lokalet. Læreren la også opp til at elevene fikk muligheter til å lese på skolen, i tillegg til at elevene selv kunne ha bokpresentasjoner for hverandre. Denne måten å jobbe på bidrar til at elevene kan hjelpe hverandre med å finne riktige bøker og kunne gi positive innstillinger til lesing, som er to av forutsetningene for å kunne oppnå leselyst ifølge Nell (1988). Skolebiblioteket er også en vesentlig bidragsyter til den siste faktoren, som omhandler elevenes lesekompetanse. Et godt etablert og velutstyrt skolebibliotek vil kunne ha bøker som interesserer alle elevene, samtidig som det er bøker med mange forskjellige nivåer i lesing.

Når det kommer til hvordan samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærer kan bidra til elevenes leselyst, viser studien at både læreren og skolebibliotekaren bruker hverandre for å styrke elevenes undervisning best mulig, og dermed påvirke elevenes leselyst. Skolebibliotekaren er

veldig åpen for et samarbeid med lærerne, der hun kan bidra med bøker til ulike temaer de jobber med og ha høytlesning, bokpresentasjoner og bokspeeddating for dem. Læreren i prosjektet brukte skolebibliotekaren og hennes kompetanse for å hjelpe elevene best mulig når de trengte hjelp til å finne bøker. Dette viser et samarbeid som er med på å bidra til elevenes leselyst, der begge parter sitter med hver sin kompetanse som sammen styrker arbeidet med leselyst.

5.5 Videre forskning

Skolebiblioteket sitt potensiale for leselyst, som denne oppgaven er opptatt av, har vært relativt lite undersøkt. Som vist i kapittel 1.2.1, og forskningen til Barstad et al. (2007), er det store variasjoner mellom skolebibliotekene, som gjør at skolebibliotekets arbeid med elevenes læring og leselyst er variert. Det er også, som vist i kapittel 2.2.2 flere forståelser av begrepet leselyst. På bakgrunn av dette og denne studiens hovedfunn er det behov for mer forskning på feltet for å kunne gi elevene gode muligheter til lesing, leselyst og læring.

Det kan tenkes at det vil være positivt å utvide horisonten med flere deltakere. Eksempelvis kan det være interessant å undersøke hvordan leselyst blir jobbet med på skolebiblioteket på flere trinn, på flere skoler og i ulike kommuner. Forskjellen på arbeid med leselyst mellom skoler med godt opparbeidet skolebibliotek, kontra skoler med et mindre skolebibliotek og uten skolebibliotekar, kan også være en interessant for videre undersøkelser. Skoler, lærere, skolebibliotekarer og andre aktører som bruker skolebiblioteket vil alle kunne bidra til ytterligere forskning med den hensikten å få frem potensiale skolebiblioteket har for lesing og leselyst.

Litteraturliste

- Aamli, K. (2017, 26. februar). *Etterlyser mer bruk av skolebibliotek i undervisningen*.
Forskning.no. https://forskning.no/boker-oslomet-partner/etterlyser-mer-bruk-av-skolebibliotekene-i-undervisningen/362684?fbclid=IwAR3sx4av2i_HloZLzLDqFspXK0PkTJmFCaBgPhNURMs2xvQBKCY_z8PaysU
- Avery, H. (2017). A library and school network in Sweden. I J. Pihl, K. S. Kooij & T. C. Cartsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnership in Literacy Education in the 21st Century* (s. 45-61). Sense Publishers.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Overs.). Pensumtjeneste. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskole og videregående opplæring*. (Arbeidsrapport nr. 204). Møreforskning Volda. <https://core.ac.uk/download/pdf/30910237.pdf>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3.utg.). Sage.
- Bruce, P. (2023). *Skolebiblioteket i ny opplæringslov*. Bibliotekarforbundet. <https://www.bibforb.no/skolebibliotek-i-ny-opplaeringslov/>
- Bryman, A. (2016). *Sosial research methods* (5t. utg.). Oxford University Press.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse: innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet: teori og praksis* (s. 9-20). Cappelen.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research: second edition* (2. utg., s. 1-36). Sage Publications.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Gyldendal.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(2), 107-119. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>
- Faldet, A-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 22(8), 171-188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>

- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse?. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 15-25). Cappelen Damm akademisk.
- Hansen, F. & Simonsen, K. (2004). *Geografiens vitenskapsteori: en introducerende diskussion*. Roskilde universitetsforlag.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/Børns-læsevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, (4). <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hjellup, L. H., Håland, A., Pihl, J. & Svingen, A. (2018). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur – litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49-67). Cappelen Damm akademisk.
- Kultur- og likestillingsdepartementet (2022, 16. oktober). *Satsar meir for å få fleire til å lese bøker*. (Pressemelding). Regjeringa. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/satsar-meir-for-a-fa-fleire-til-a-lese-boker/id2931622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2.utg.). Novus.
- Lund, H. R. (2021). Læselyst – hvad er det?. *Viden om Literacy*. <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2021/laeselyst-hvad-er-det/>
- Lund, H. R. & Skyggebjerg, A. K. (2021). Børns læselyst. *Pædagogisk indblik* (13). 03-29.

- <https://unipress.dk/udgivelser/b/børns-læselyst/>
- Lyster, H. S. (2011). *Å lære å lese og skrive* (2.utg.). Gyldendal.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2.utg.) Fagbokforlaget.
- Merga, M. K. (2015). «She knows what I like?»: Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Sage journals*, 59(1), 35-50.
<https://doi.org/10.1177/0004944114565115>
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobsen, S. R. (2013). Om «dronninger og prinser, resten er bare i veien» - elevmedvirkning i teori og praksis. *Paideia* (06), 57-71.
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134612/Mikalsen%2c%20Nes%20%26%20Dobson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6-50. <https://doi.org/10.2307/747903>
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-22). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Phil, J., Kooji, K, S. & Carlsten, T, S. (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Sense Publishers.
- Phil, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=38>
- Rafste, E, T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Rafste, E. T. (2008). Skolebibliotekets læringsarena, I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P Sætre

- (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: Fagbok om skolebibliotek* (s. 16-41). Biblioteksentralen.
- Rautaskoski, P. (2012). Observasjonsmetoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 81-99). Gyldendal.
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 94-116). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. (3.utg). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). «To read or not to read – that is the question»: Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (Red.), *Northern Lights on Pisa 2009- focus on reading* (s. 45-73). Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/10.6027/TN2012-501>
- Russdal-Hamre, B. (2009). Premisser for faglig lesing i skolen. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen* (s. 71-86). Novus.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: opening, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107- 117. <http://dx.doi.org/10.1002/chi.617>
- Skaftun, A. (2009). Lesing og ferdighetsmodellering, I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing: Lesing av fagtekster i skolen* (s. 11-32). Novus.
- Skaret, A. (2019). «Det egentlige yndlingsstedet mitt på skolen»: Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63-78). Cappelen Damm.
- Skaret, A. (2022). Skolebiblioteket som mulighetsrom for å skape leselyst. I K. Löfström (Red.), *Børn i centrum for litteraturformidling: Forskning og praksis* (s. 8-13). Bogpanelet. https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2022/KUM-Bogpanelet-4-artikler_FEB.pdf
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar, I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 114-137). Universitetsforlaget.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). *Slik Leser 10-åringar i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringar i Norge 2001* (PIRLS 2001). Lesesenteret. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pirls_norsk_del_rapport.pdf
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S.

- Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: introduksjon for lærere* (s. 19-31). Universitetsforlaget.
- Strangeland, T, K. & Forsth, L-R. (2006). *Hurtiglesing, superlesing, fotolesing* (2.utg). Aquarius.
- Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 16. desember). *Grunnskolen Informasjonssystem (GSI)*.
<https://gsi.udir.no>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.utg.). Sage.
- Øverlien, C. (2013). «Nå følte jeg meg som Jens Stoltenberg, jeg!». I Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (Red.), *Barn i forskning: etiske dimensjoner* (s. 9-44). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Vedlegg 1: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Dato:

Fag:

Tilstede:

Oppstart av timen:

Hvordan introduserer læreren formålet med skolebiblioteket?	Notater:	
Hva forteller læreren at de skal gjøre der? Får de beskjed om å lese der, låne bøker, sette seg i lesesirkel?	Notater:	
Knytter læreren forbindelser mellom skolebiblioteket og det de jobber med i norsk?	Notater:	

Hoveddelen av timen:

Hvordan jobber elevene på skolebiblioteket?	Notater:	
Hvilken rolle inntar læreren?	Notater:	
Hvilken rolle inntar skolebibliotekaren?	Notater:	
Får elevene bestemme selv? – hva de skal lese, hvor de skal lese? Hvordan blir elevenes valg hensyntatt i økta?	Notater:	
Hvordan er konsentrasjonsnivået i klassen på skolebiblioteket?	Notater:	
Hvordan er elevenes motivasjonsnivå når de bruker skolebiblioteket?	Notater:	
Gir læreren noe veiledning til elevene? Hvis ja, hvor mange? Og hvordan gjør læreren det?	Notater:	

Inkluderer bruken av skolebiblioteket alle elevene i klassen?	Notater:	
---	----------	--

Avslutning av timen:

Hvordan avslutter læreren timen:		
Hvordan er overgangen mellom skolebiblioteket til klasserommet?	Notater:	
Hva skjer med bøkene?	Notater:	
Hvordan forklarer læreren videre arbeid?	Notater:	

Vedlegg 2: Intervjuguide til intervju av elever

Innledning	<p>Takke deltaker for at de stiller opp.</p> <p>Fortelle hva formålet med intervjuet <u>er</u> og hva det skal handle om.</p> <p>Ca. hvor lang tid deltakerne kan regne med at intervjuet vil ta.</p>	
Lesing	<ul style="list-style-type: none"> - Hva liker dere å lese? - Er dere glad i å lese? - Hva leser dere? - Syntes dere det er best å lese når læreren velger en tekst du skal lese, eller når dere kan velge selv? - Leser dere ferdig bøkene du låner? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor det?
Leselyst	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere hørt om begrepet leselyst? - Hva tror dere leselyst handler om? - Er det noen ganger dere føler dere har mer leselyst enn andre ganger? - Når har dere lyst til å lese? Når har dere mindre lyst til å lese? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror du det?
Skolebibliotek	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er skolebiblioteket for dere? - Føler dere at dere bruker skolebiblioteket ofte? Hvor ofte låner dere bøker? - Hva gjør dere når dere er på skolebiblioteket? - Er det muligheter for å besøke skolebiblioteket når dere vil? - Hva gjør læreren når dere bruker skolebiblioteket? - Hva er det skolebibliotekaren hjelper dere med? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte da?
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Har dere noen viktige tanker om skolebiblioteket eller lesing som dere ønsker å få frem? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p>

Vedlegg 3: Intervjuguide til intervju av lærer

<p>Innledning</p> <p>Be læreren snakke litt om seg selv som litteraturlærer</p>	<p>Takke deltaker for at de stiller opp.</p> <p>Fortelle hva formålet med intervjuet <u>er</u> og hva det skal handle om.</p> <p>Ca. hvor lang tid deltakeren kan regne med at intervjuet vil ta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive deg selv som lærer? - Kan du si noe om hva du er opptatt av som litteraturlærer når du skal jobbe med elevenes forhold til litteratur? 	
<p>Leselyst</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er leselyst for deg? - Hvordan jobber du med leselyst? - Hva kan man gjøre for å fremme barns leselyst? 	
<p>Lesing</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan jobber du med lesing? - Tror du det er viktig at elevene har et stort utvalg av bøker på skolen å velge mellom? - Hvordan opplever du elevene når de får beskjed om at de skal lese eller jobbe med lesing? - Hvor ofte jobber dere konkret med lesing i norskfaget? Og hvor ofte innebærer dette skolebiblioteket? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror du det? - Hvordan jobber dere med lesing?
<p>Skolebiblioteket</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du skolebiblioteket på skolen her? - Hvordan bruker du skolebiblioteket? - Hva er det skolebiblioteket kan gi som ikke klasserommet gir? - Hvilken rolle tror du skolebiblioteket kan ha for leselyst? - Er du fornøyd med skolebiblioteket på skolen? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor er hen fornøyd/hvorfor ikke

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte besøker elevene skolebiblioteket i norskundervisningen? - Hva legger du som lærer opp til når elevene skal besøke skolebiblioteket? - Hvordan observerer du elevene når de bruker skolebiblioteket? - På hvilken måte, tror du, elevene sin lesing blir påvirket av skolebiblioteket? - Hvilken rolle inntar du når elevene skal jobbe på skolebiblioteket? 	<ul style="list-style-type: none"> - Når gjør de det? Er det ved spesielle anledninger? - Hvorfor tror du det?
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive samarbeidet med skolebiblioteket? - Hvis du skulle beskrevet samarbeidet mellom deg som norsklærer og skolebibliotekaren med tre ord, hva ville det vært? - Hva er faktorer som gjør samarbeidet vanskelig? - Legger ledelsen opp til et samarbeid mellom lærerne og skolebiblioteket? - Er det noe som kan forbedres når det gjelder samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekarer? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måter da? - Hva da?
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis du skulle trekke ut en ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, i forhold til tema, hva ville det vært? - Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p>

Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju av skolebibliotekar

<p>Innledning</p>	<p>Takke deltaker for at de stiller opp.</p> <p>Fortelle hva formålet med intervjuet <u>er</u> og hva det skal handle om.</p> <p>Ca. hvor lang tid deltakeren kan regne med at intervjuet vil ta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortell om deg selv som skolebibliotekar. - Hva er viktig for deg som skolebibliotekar? 	
<p>Leselyst</p> <p>Et vidt begrep</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er leselyst for deg? - Hvordan jobber du med leselyst? - Hva kan man gjøre for å fremme barns leselyst? 	
<p>Lesing</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor tror du lesing er så viktig for elevene? - Tror du det er viktig at elevene har et stort utvalg av bøker å velge mellom? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor det?
<p>Skolebiblioteket</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er skolebiblioteket for deg? - Opplever du at lærere benytter seg av skolebiblioteket sammen med elevene/klassene? - Hva betyr samarbeidet mellom deg og lærerne for et godt skolebibliotek? - Hva gjør du i dette samarbeidet? - Hva gjør lærerne i dette samarbeidet? - Når og hvor ofte foregår samarbeidet? - På hvilken måte kunne samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekarere blitt bedre? - Legger ledelsen opp til et samarbeid mellom lærere og skolebiblioteket? 	<p>Mulige oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor ofte? - På hvilken måte da? - Hvorfor det?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hva vektlegger du når du kjøper inn bøker? (Er det elevenes ønsker, dine ønsker, følger du nyhetsbildet) 	
Avsluttende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis du skulle trekke ut en ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært? - Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter? 	Mulige oppfølgingsspørsmål

Vedlegg 5: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Hei!

Jeg er en lærer fra Eidsvoll som skriver en master i samarbeid med høgskolen i Innlandet. I masteroppgaven min forsker jeg på skolebibliotek, leselyst og samarbeid, hvor jeg jobber ut fra denne foreløpige problemstillingen:

Hvordan blir skolebiblioteket brukt på mellomtrinnet for å skape leselyst og hvordan kan et godt samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren bidra til økt leselyst?

I studien min bruker jeg både observasjon og intervjuer som metode, der jeg er så heldig å få lov til å observere denne klassen [REDACTED]. Jeg skal observere klassen en time de bruker skolebiblioteket, med både norsklærer og skolebibliotekar til stede. Det vil være en ikke-deltakende observasjon, hvor jeg kun skal observere og skrive notater av det jeg ser og hører. I tillegg til observasjonen ønsker jeg å intervjuer en liten gruppe med elever fra klassen (4-5 elever), om skolebiblioteket og lesing. Noen elever vil derfor få med seg et samtykkeskjema hjem angående intervjuet.

I dag (13.03.23) har jeg vært på besøksdag på skolen for å hilse på klassen, og informert dem om hvem jeg er, hva jeg gjør og hva jeg skal. Ønsker også å sende med dette informasjonsskrivet hjem, slik at dere hjemme også får informasjon om prosjektet.

Myh

Simone Hovi Waagø

Masterstudent Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til foresatte til barn under 16 år

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

”Samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotek, og påvirkningen på leseglede og leselyst”?

Dette er et spørsmål til deg om din sønn/datter _____ (navn) har lyst til å delta i en forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i norsk (45 studiepoeng) hvor formålet er å *få innsikt i hvordan skolebiblioteket blir brukt i norskfaget, hvordan norsklærere samarbeider med skolebibliotekarer og hvordan samarbeidet kan bidra til økt leseglede og leselyst*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om alle målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å bidra til økt innsikt i bruken av skolebiblioteket i norskfaget og undersøke hvordan et godt samarbeid mellom norsklærere og skolebibliotekarer kan påvirke elevenes motivasjon til lesing. Jeg vil observere 1-2 klasser under deres arbeid med skolebiblioteket, og intervju skolebibliotekaren og norsklæreren(e) for de aktuelle klassene om samarbeidet og opplegget. Vil også intervju 6-8 elever om deres tanker rundt situasjonene jeg har observert. Forskningsspørsmålene handler om hva som karakteriserer samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotekaren og hvordan skolebiblioteket blir brukt i praksis. Videre vil se på hvilken betydning dette samarbeidet har på elevenes leseglede og leselyst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (HINN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Jeg spør 4-5 elever som er i de klassene jeg skal observere. Barna har uttrykt et ønske til læreren å delta. Læreren har tatt et tilfeldig utvalg blant disse og hatt fokus på kjønnsbalanse.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Barnet må selv ønske å bli med i intervjuet. Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg kommer og intervjuer han/henne på et sted på skolen (for eksempel på et grupperom eller biblioteket) og på et tidspunkt som passer. Intervjuet vil foregå i mindre grupper på 2-3 elever. Det vil ta ca. 30-60 minutter. Intervjuet vil handle om ditt barns opplevelse og tanker rundt bruken av skolebiblioteket og lesing. Du/dere som foresatte vil få anledning til å lese

spørsmålene på forhånd dersom dere ønsker det. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet, som blir slettet etter at jeg er ferdig med masteroppgaven. Ditt barns navn vil ikke stå i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis han/hun ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.10.2023. Personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Anne Skaret, Veileder

anne.skaret@inn.no

Telefon: +47 62517681

eller

Simone Hovi Waagø, student

simonepuz@hotmail.com

Telefon: +47 90114596.

Vårt personvernombud: personvernombud@hinn.no

Hvis du ha spørsmål knyttet til Sikt personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD– Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Simone Hovi Waagø

Veileder

Anne Skaret

Samtykkeerklæring

(Kryss av)

Mitt barn ønsker å delta i prosjektet:

Jeg godkjenner at mitt barn ønsker å delta i intervjuet:

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at opplysningene om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 01.10 2023.

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring til voksne

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotek, bruken av skolebibliotek og påvirkningen på leseglede og leselyst”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i norsk (45 studiepoeng) hvor formålet er å *få innsikt i hvordan skolebiblioteket blir brukt i norskfaget, hvordan norsklærere samarbeider med skolebibliotekarer og hvordan samarbeidet kan bidra til økt leseglede og leselyst*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om alle målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Formålet med prosjektet er å bidra til økt innsikt i bruken av skolebiblioteket i norskfaget og undersøke hvordan et godt samarbeid mellom norsklærere og skolebibliotekarer kan påvirke elevenes motivasjon til lesing. Jeg vil observere 1-2 klasser under deres arbeid med skolebiblioteket, og intervju skolebibliotekaren og norsklæreren(e) for de aktuelle klassene om samarbeidet og opplegget. Jeg vil også intervju 6-8 elever om deres tanker rundt situasjonene jeg har observert. Forskningsspørsmålene handler om hva som karakteriserer samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotekaren og hvordan skolebiblioteket blir brukt i praksis. Videre vil jeg se på hvilken betydning dette samarbeidet har på elevenes leseglede og leselyst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet (HINN) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet og observert av meg. Intervjuet vil ta deg ca. 1.time, og inneholde spørsmål om hvordan skolebiblioteket blir brukt og hvordan du opplever samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotekaren. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.10.2023. Personopplysninger anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Anne Skaret, Veileder

anne.skaret@inn.no

Telefon: +47 62517681

eller

Simone Hovi Waagø, student

simonepuz@hotmail.com

Telefon: +47 90114596.

Vårt personvernombud: personvernombud@hinn.no

Hvis du ha spørsmål knyttet til Sikt personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD– Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Simone Hovi Waagø

Veileder

Anne Skaret

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotekarer, og påvirkningen på leseglede og leselyst», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.10.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8: Godkjenning NSD



Norsk ▾ Simone Hovi Waagø ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 25.01.2023 ▾

Referansenummer
231050

Vurderingstype
Standard

Dato
25.01.2023

Prosjektittel
Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig
Anne Skaret

Student
Simone Hovi Waagø

Prosjektperiode
18.11.2022 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN - utvalg 3

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

TAUSHETSPLIKT - utvalg 1 og 2

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt og kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!