



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Christina Sæther

Masteroppgave

Hvordan kan velorganiserte skolebiblioteker motivere til leselyst og kan disse fungere som en forlengelse av norskfaget?

Grunnskolelærer trinn 1.-7, samlingsbasert

2MASTER17

2023

Sammendrag

At lesing som ferdighet er viktig, er det ingen tvil om. Men stadig høyere krav til elevenes lesekompetanse, kan det virke som at målstyrte læreplaner og efferent lesing setter skjønnlitteraturen til side. Elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing måles, dokumenters og slåes opp i media, og nesten årlig får vi tilstandsrapporter som sier noe om hvor gode elevene er til å lese, og hvor mye de leser. Nesten årlig får vi også samme beskjed: de har ikke blitt bedre og de leser mindre enn før. Vi ønsker oss barn- og unge som er rustet for samfunnet og demokratiet, samtidig som vi ønsker at de skal prestere, en balansegang som er krevende, men langt fra umulig.

En læringsarena som også stadig dukker opp i dagens medier er skolebiblioteket. Og her hører man både om suksesshistorier og om skoler som ikke har tilgang. Det som er sikkert er at skolene som velger å satse på skolebiblioteket ser hvordan denne arenaen kan være en bidragsyter for å heve elevenes leselyst og lesekompetanse, og er med på å generere fremtidige samfunnsborgere som ser nytten og gleden i å lese, og som på grunn av litteraturen trer inn i samfunnet med empati og forståelse for ulike mennesker og kulturer. I denne studien har jeg intervjuet fire skolebibliotekarer med bibliotekfaglig utdanning. Alle jobber de på skoler som har valgt å satse på lesing, og naturligvis da også på skolens bibliotek. Hvordan kan velorganiserte skolebiblioteker motivere til leselyst og kan disse fungere som en forlengelse av norskfaget?

Funnene i denne studien viser at skolebibliotek som er driftet av fagutdannede skolebibliotekarer arbeider helhetlig og i samarbeid med lærere og ledelse på skolen for å fremme leselyst og leseglede hos elevene. Dette er deres hovedfokus, og ved å gi eleven eierskap til skolebiblioteket, tilby oppdatert litteratur som fenger de og som de ønsker å lese, utgjør skolebibliotekarene et avgjørende ledd i å engasjere elevene i lesing og i arbeidet med flere av kompetansemålene i læreplanen for norsk, og den overordnet delen av LK20. Kommunens satsing og skolens rektor viser seg å være avgjørende for denne arenaen, og har man ikke disse på lag, er det vanskelig og kanskje også umulig, å drifte et velorganisert skolebibliotek.

Abstract

There is no doubt that reading as a skill is important. However, with increasing demands on pupils reading proficiency, it may seem like a goal-oriented curricula and efferent reading are sidelining fiction and aesthetic reading. Pupils basic reading skills are measured, documented, and highlighted in the media, and almost every year er receive the same message: they have not improved, and they read less than before. We want children and youth who are equipped for society and democracy, while also expecting them to perform academically. It is a challenging balance, but far from impossible.

One learning environment that frequently appears in today's media is the school library. Here, we hear both success stories and stories of schools lacking access. What is certain is that schools that choose to invest in their school library see how this space can contribute to increasing students' reading interest and literacy skills, and how it helps generate future citizens who recognize the value and joy of reading. Through literature, they develop empathy and understanding for different people and cultures.

In this study, I have interviewed four school librarians with formal library education. All of them work in schools that have chosen to prioritize reading and, naturally, the school library as well. How can well-organized school libraries motivate reading interest and function as an extension of the Norwegian subject?

The findings of this study demonstrate that school libraries managed by professionally trained school librarians work holistically and in collaboration with teachers and school leadership to promote reading interest and enjoyment among students. This is their primary focus, and by giving students a sense of ownership over the school library and providing them with updated literature that captivates their interest and aligns with their reading preferences, school librarians play a crucial role in engaging students in reading and addressing several competency goals outlined in the curriculum for Norwegian, and the core curriculum in LK20. The municipality's commitment and the school's principle prove to be crucial for this arena, and without them on board, it is difficult, and perhaps even impossible, to operate a well-organized school library.

Forord

Ønsket om å utforske hvordan velorganiserte skolebiblioteker jobber for å fremme leselyst og engasjement hos alle elever, kommer fra en kombinasjon av flere norskemner, men særlig emnet om barne- og ungdomslitteratur, PEL faget, studiet Skolebibliotekkunnskap ved UiA og fra eget engasjement og glede i å formidle litteratur både for barna hjemme og elever i klasserommet. Selv i denne mangfoldige og stadig mer digitaliserte tekstverdenen vi lever i, er det lite som slår barns engasjement i fortellingen. Om denne driven ikke får god og nok næring er jeg redd for at man mister noe vesentlig i det å være et barn, og i det barnslige som så mange vokser så alt for fort ut av. I tillegg til at jeg har sett utallige ganger hvordan elever mestre både lesing og skriving på et helt nytt nivå etter at de har vært med på Sommerles i regi av Folkebiblioteket, der de selv har bestemt hva de skal lese.

Det vil være vel optimistisk å si at denne oppgaven vil bidra til at alle barn skal få et likeverdig tilbud med skolebibliotek, men jeg håper at den kan bidra til å få frem noen av stemmene til de som virkelig kan og brenner for faget, litteraturen og barna. I tillegg til at den gir meg som lærer og mor enda litt mer pondus i jobben med å fremme viktigheten av denne arenaen på fremtidige arbeidsplasser og i eget lokalsamfunn.

Jeg vil takke min veileder Silje Hernæs Linhart som har vært en viktig støtte i arbeidet, og som har gitt meg gode, viktige og faglige innspill til mine tanker, ideer og tekstutkast. I tillegg til at hun har vært veldig tålmodig og oppmuntrede når jeg har trengt det. Jeg vil også takke skolebibliotekarene som har sagt seg villig til å bli med i studien, og som har gitt av egen tid for å stille som informanter.

Man sparer ofte de viktigste til slutt, og dette er ingen unntak. Hadde det ikke vært for familien min hadde dette vært vanskelig. Tusen takk for at dere har holdt ut med en student i hus alle disse årene. Takk Paal for at du har vært så støttende og god og lagt til rette for at dette ble mulig, takk til Vilde og Kasper som nesten ikke vet hva det vil si å ha en mamma som ikke også er student; deres smil, klemmer og heiarop er den beste bensinen en studentmotor kan ha. Og tusen takk til besteforeldre som alltid har stilt opp som barnevakt og heiet fra start til slutt. Dere er alle fantastiske!

Hønefoss, 15.mai 2023

Christina Sæther

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
2 Bakgrunn	3
2.1 Lesing på planen	3
2.2 Tilgang til skolebibliotek – en rett!	6
2.3 Dannig, men ikke kultur?	6
2.4 Reviderte Opplæringslover: skolebibliotek?	8
3 Masteroppgaven sitt formål og forskningsspørsmål	9
4 Teori og tidligere forskning	9
4.1 Lesing	10
4.1.1 Kulturdimensjonen	10
4.1.2 Kommunikasjonsdimensjonen	10
4.1.3 Litterære repertoarer	11
4.1.4 Ulikt utgangspunkt – ulikt læringsutbytte?	12
4.1.5 Hvem bestemmer hva elevene skal lese? Og har det noe å si?	14
4.1.6 Styrking av estetisk lesing	15
4.1.7 Tekst i kontekst	17
4.1.8 Men hvordan motivere elevene til lesing?	19
4.2 Hva er et skolebibliotek?	22
4.2.1 Skolebibliotekets posisjon i skolen	23
4.2.2 Rom	25
4.2.3 Funksjon	27
4.2.4 Samling	28
4.2.5 Digital kompetanse	29
4.2.6 Skolebibliotekaren	30
4.2.7 Skolebiblioteket som utjevnende arena	31
5 Metodisk tilnærming	34
5.1 Forskningsdesign	34
5.2 Tekstanalyse	36
5.3 Utvalg og informanter	36
5.4 Intervju	37

5.5	Transkripsjon og analyse	39
5.6	Forskerrollen og reliabilitet	41
5.7	Validitet.....	42
5.8	Etiske betraktninger	43
6	Presentasjon og drøfting av resultat	44
6.1	Skolebiblioteket som læringsarena	44
6.1.1	Hvem trekker i trådene?	44
6.1.2	Rom	46
6.1.3	Funksjon	49
6.1.4	Samling.....	53
6.1.5	Informasjonssøk	55
6.1.6	Den psykososiale funksjonen	56
6.1.7	Er det slik at alle elever trives på skolebiblioteket?	57
6.2	Skolebibliotekarens rolle	58
6.2.1	En utfyllende, men sårbar rolle	59
6.2.2	Forlengelse av klasserommet	61
6.3	Leselyst og motivasjon	62
6.4	Sosiale forskjeller	64
6.5	Skjønnlitteraturen betydning	66
7	Konklusjon.....	69
7.1	Hvorfor bør skjønnlitteratur få større plass i elevenes skolehverdag?	69
7.2	Hva skiller skolebiblioteket fra klasserommet?.....	69
7.3	Kan skolebiblioteket bidra til å utjevne sosiale forskjeller?	70
8	Avsluttende refleksjon.....	71
	Referanser.....	73
	Vedlegg.....	86
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	86
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	87
	Vedlegg 3: Intervjuguide	90

1 Innledning

Jo mer man leser, jo bedre blir man til å lese, og man trenger ikke være forsker for å påpeke at man ikke blir ekspert om man unnlater å øve eller trene, om det så gjelder for å heve faglig kompetanse eller praktiske ferdigheter. Til tross for dette er det tydelig at man må påpeke nytteverdien av selvmedierte læring i form av estetisk lesing og lesing for opplevelsens skyld, og ikke minst nytteverdien av å satse på skolebiblioteket – skolens hjerte. Louise Limberg som har forsket mye på skolebibliotek i Sverige påpeker dette metaforet når hun forteller hvordan man

«i högtidliga sammanhang talat om skolbiblioteket som "skolans hjärta". Hade detta varit sant vore skolan död för länge sedan – med ett så svagt hjärta. Jag undrar om man inte i framtidens skulle kunna tala om skolbiblioteket som "skolans hjärna", både höger och vänster hjärnhalva. Det utgör då centrum för intellektuella processer och känsloprocesser, för tänkande, skapande och lustupplevelser» (Limberg, 1990, s. 15).

Limberg påpeker her et viktig poeng i å fremstille skolebiblioteket som en arena for kunnskap, og alle prosessene hun nevner gjenspeiler mye av innholdet i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), der det innledningsvis i læreplanen for norskfaget står at

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelselse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23).

Uten grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving er det krevende å bli denne samfunnsborgeren man er ute etter å danne. Tilgang til varierte tekster som fenger og får elevene til å ville lese mer hever ikke bare disse kompetansene, men bidrar til at de lærer mer om ulike kulturer, andre mennesker og deres livssituasjoner, og i møte med disse refleksjon over egen eksistens og identitet. I tillegg tilfører fortellingene næring til fantasien, som jo er en av de mest magiske ferdighetene til et barn, og en ferdighet man gjerne skulle hatt litt mer av som voksen. Det er mye som tyder på at fritidslesing og lesing av varierte tekster kan bidra til nettopp dette, og til at man øker ferdighetene i både lesing, skriving og i det muntlige. Er det ikke da rart at leselyst ikke får større plass i skolesystemet? Særlig med tanke på at

barn og unge aldri har lest så lite bøker som nå. Bidrar det å score enten under eller over det aldersadekvate gjennomsnittet til motivasjon for å lese mer, og kan skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar, biblioteklærer eller bibliotekpedagog bidra til å endre barns lesevaner uavhengig av hvilke forutsetninger de har med seg i møte med skolen?

Den siste tiden har man sett hvordan noen satser litt ekstra på denne arenaen, og at dette bidrar til å øke elevenes leselyst og lesekompetanse. Eksempler på dette er Stangeland ungdomsskole som virkelig har satset på lesing og skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar. Som resultat av dette ser de nå at elevene skårer bedre på nasjonale prøver og behovet for elever som trenger spesialundervisning synker (Børven, 2023). Ved Li skole i Nittedal har man ønsket å sette leselyst på ukeplanen og skolebiblioteket har blitt et valgfag. Biblioteket styres nå av elevene selv og de har troen på positive påvirkning når jevnaldrende elever fremsnakker bøker (Foreningen !les, 2023). At skolebiblioteket er viktig har man også sett ved Gamlebyen skole, som på nyåret ble kåret til Årets bibliotek 2022, nettopp for det arbeidet de gjør med å skape leseglede blant barna (Norsk Bibliotekforening, 2023). Disse eksemplene viser at satsing på skolebibliotek gagnar de med tilgang til denne arenaen.

Drivkraften bak denne oppgaven har utløp i egen interesse for norskfaget, særlig barne- og ungdomslitteraturen og en fasinasjon over biblioteker og skolebiblioteker som er gode på å formidle og invitere oss inn i bokenes univers. I tillegg til dette bunner mye i frustrasjon. Frustrasjon over at barn- og unge i et av verdens rikeste land ikke har et likeverdige tilbud med tilgang til bøker som fremmer lysten til å lese, og som fenger og gir elevene leseglede, slik man nylig kunne lese om på NRK, der elevene bare får klassekasser med bøker to ganger i året (Hanslie, 2023). Om man ikke klarer å finne frem til disse skattene selv og man i tillegg ikke har mulighet, er det ikke rart at man ser en synkende trend i barn- og unges fritidslesing. Et ganske dekkende bilde på dette kommer fra en av informantene i oppgaven som sier at "det er som å si til Klæbo at det er greit at du vil bli verdensmester, men du får hverken ski eller snø.. Du må greie det uten". Det er mye som tyder på at læreboka, noen små drypp av bøker valgt ut av lærerne og to bokkasser i året ikke er nok for å stimulere til leselyst og leseglede; aspekter ved lesing som jeg mener er avgjørende for elevenes engasjement og motivasjon til å i det hele tatt velge å lese fremfor noe annet, og til å identifisere seg som og utvikle seg som lesere.

2 Bakgrunn

I denne delen av oppgaven blir relevante føringer, strategier og lover presentert, samt nyere undersøkelser med fokus på barn og unges lesevaner. Mye av det som kommer frem her er med på å legge bakteppet for hva resten av oppgaven tar for seg, og vil forhåpentligvis gi et bilde av hvordan man på landsbasis prioriterer lesing i skolen og skolebiblioteket som en pedagogisk ressurs.

2.1 Lesing på planen

De grunnleggende ferdighetene er «en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Selv om alle de grunnleggende ferdighetene er viktige, er det vanskelig å få en fullverdig kompetanse i noen av disse om man ikke kan lese, og jeg vil strekke meg til å si at lesing er som grunnmuren i nesten all læring, og en inngangsport til å ta del i samfunnet.

Den undersøkelsen som stadig dras frem når man snakker om elevers lesevaner og kompetanse er PISA undersøkelsen, som ble gjennomført for første gang i år 2000. I samtlige av undersøkelsene som har blitt gjennomført siden da, har man sett at jenter leser bedre enn gutter, at forskjellene øker i løpet av ungdomsskolen og at gutter som kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn presterer absolutt lavest (Frønes & Jensen, 2020, s. 12).

Et viktig poeng som Fredrik Jensen, Tove Stjern Frønes, Marit Kjærnsli og Astrid Roe påpeker, er at man i den samme perioden som man har gjennomført PISA-undersøkelsene, har gått igjennom den største endringen noensinne med tanke på globalisering, digitalisering og samfunnets tekstkulturer. En endring som krever desto mer av elevene som lesere, og som kan ha påvirkning på elevenes resultater (Jensen et al., 2020, s. 35). Et av de viktigste funnene man har sett i disse undersøkelsene er det faktum at leseengasjement trumfer det sosioøkonomiske. Om man klarer å inspirere elever med lavere sosioøkonomisk bakgrunn til å bli engasjerte lesere, er sjansen stor for at disse presterer bedre enn elever fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn, men som ikke er like engasjert i lesing (Roe, 2020, s. 130).

Hvert år innhenter Statistisk sentralbyrå data om folks kulturbruk. I Norsk kulturbarometer 2021 ser man igjen at andelen av befolkningen som leser bøker har en synkende tendens, og at det er flere kvinner enn menn som leser. De som leser mest er de yngste i alderen 9-12 år, og

det blir tydelig at også disse benytter seg hyppigere av skolebibliotek enn elever på ungdomstrinnet. Skillet mellom gutter og jenters lesevaner endrer seg også drastisk på ungdomsskolen, og guttene leser i denne alderen minst papirbøker av alle i alderen 9-80 år eller eldre. Andelen som benytter seg av lydbøker ser ut til å være stabil, men er mer populære blant den yngre befolkningen. Kjønn ser ut til å ha lite innvirkning på bruken digitale bøker. Ved videregående øker igjen bruken av skolebibliotek, men dette ser ikke ut til å ha effekt på antall bøker som blir lest (Statistisk sentralbyrå, 2022). Også i leserundersøkelsen til bokhandlerforeningen ser man at de mellom 16-19 år leser minst av målgruppene som her er tatt med. Denne undersøkelsen ser ikke på barn- og unges lesevaner under 16 år, men fremhever hvordan elever ved videregående skole er de som leser minst bøker i snitt (Husom, 2022).

I Barn og ungdomsundersøkelsen utført av Ipsos ser man at 13 prosent av deltakerne mellom 8-19 år ikke har lest en eneste bok i 2021. Av disse er det nesten dobbelt så mange gutter som jenter. Også her kommer det frem at barn- og unge leser mindre jo eldre de er, i likhet med funnene i Norsk kulturbarometer 2021. Den viktigste grunnen til at de ikke leser bøker er at bøker er kjedelig, en tendens som også øker jo eldre de blir. En annen viktig faktor er at flere sier de blir ukonsentrerte når de leser, og dette gjelder særlig jentene. Det er også jentene som sier at de mest opptatt av å kunne slappe av når de leser, at de kan gjøre noe annet enn det de vanligvis gjør på skolen, og at de blir påvirket av bokaufbefalinger fra andre, særlig på sosiale medier i tenårene. Et interessant funn er at denne undersøkelsen viser at det er færre voksne som leser bøker for gutter enn jenter, og at foreldrenes utdannelse bakgrunn ikke spiller inn på grad av høytlesing hjemme (Ipsos, 2022).

For å fremme leselyst øker nå regjeringen tilskudd til litteratur- og leselysttiltak, prosjekt og utviklingsmidler til bibliotekene, samt planlegger en ny leselyststrategi (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022). Lignende strategier har også tidligere blitt gjennomført, og Gi rom for lesing! (GRFL), Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013 og Leselyststrategi 2013 er eksempler på dette. Evaluering av sistnevnte er ikke å oppdrive, men målet var å «fremme lesing og leselyst, og sikre tilgang til litteratur for barn- og unge» (Kulturdepartementet, 2013, s. 4). Alle satsingene var nasjonale, men begrenset seg til utvalgte prosjektskoler som søkte om deltagelse. Et av kravene for å delta i skolebibliotekprogrammet var blant annet at man på kunne vise til kommunale planer der det ble tydelig at kommunens skolebiblioteker ble prioritert.

Fra satsinger som dette har man ikke sett de store endringene nasjonalt fordi det har vært få skoler som fikk tilskudd og som gjennomførte relevante tiltak i prosjektene. Til tross for dette rapporterte flere av skolene som var med at både leseaktivitet og leseferdigheter økte hos elevene under prosjektperiodene (Buland et al., 2008, s. 114; Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 63). Dette sier noe om at strategier som dette kan fungere, noe også navnet på sluttrapporten til GRFL aner et håp om: «Det er nå det begynner!» (Buland et al., 2008). Men som navnet også tilsier må det mer til enn et tidsbegrenset tiltak, et poeng som også ble dratt frem i konklusjonen av rapporten, der man mente at mer stabile og langvarige tiltak må til for å kunne se de grunnleggende endringene (Buland et al., 2008, s. 114). Veronicha Angell Bergli som er forbundsleder for Bibliotekarforeningen påpeker dette i møte med den nye lesestrategien som nå planlegges, og sier at «en leselyststrategi må gjelde hele livet» (Bergli, 2023, s. 5). Dette er også det som kommer frem i evalueringen av Gi rom for lesing!., der det står at «De viktigste resultatene man kan håpe på å oppnå gjennom en tidsavgrenset satsing som GRFL, er på mange måter å få på plass varige bedre tiltak, rutiner og metoder på området» (Buland et al., 2008, s. 115). Helen Avery som har forsket på skolebiblioteker i Sverige understreker også dette, og at «short-term, easily measurable achievements tend to be prioritised to the detriment of long-term strategies» (Avery, 2014, s. 503), noe som sjelden gir de resultatene man er ute etter.

Mange forskningsprosjekter og strategier har et avgrenset tidsrom hvor tiltak settes inn, for så å se om disse tiltakene har effekt. Disse kan gi oss en pekepinn på mulige endringer, men ikke et utfyllende bilde av en sannhet. Om man mener at tiltakene gir for dårlige resultater til at man ikke videreutvikler disse, må man kanskje heller se på helheten og om de målene som er satt er realistiske med tanke på strategiens omfang, både med tanke på skoler involvert og ressurser satt inn. En strategi som omfatter lesing og leselyst må ha virkningskraft fra barna kommer i barnehage til de går ut av videregående skolen, og man må legge langsiktige mål, selv om dette tar tid og krever mer.

En annen viktig faktor informantene i disse prosjektene savnet var implementeringsstrategier, som nok også hadde forenklet arbeidet i etterkant av prosjektperiodene, med tanke på både videreføring og utvikling. Det finnes eksempler på slike strategier, og Skolebibliotekstandard for Osloskolen er en av dem. Her har ved hjelp av en enkel og oversiktlig standard konkretiserer hva som skal til for å drive et skolebibliotek, og hvem som har ansvar for hva (Oslo kommune, 2020). Denne er utarbeidet etter Kvalitetsutviklingsplanen for skolebibliotekene i Oslo og er et verktøy som er tatt i bruk for at alle elevene i Oslo skal ha et

likeverdig skolebibliotektilbud (Oslo kommune, 2020). Kanskje kunne en slik standard blitt gjort gjeldene for alle skoler i Norge, med forutsetning om at lesing og skolebibliotek faktisk skal prioriteres hos alle, og ikke bare for noen utvalgte.

2.2 Tilgang til skolebibliotek – en rett!

Både i skolen og på skolebiblioteket står læring i fokus, men det er stor variasjon når det kommer til elevers tilgang til sistnevnte i Norge, selv om det i opplæringsloven under § 9-2. Rådgiving og skolebibliotek står at «Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek» (Opplæringslova, 1998, § 9-2) og videre i forskriften til opplæringsloven under § 21-1.

Tilgang til skolebibliotek at

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

Til tross for at vi er lovpålagt at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek, nevner ikke denne forskriften noe om hva det er som definerer et skolebibliotek, ei heller nærmere spesifisering av hva tilgang til skolebibliotek betyr.

Skolebibliotek nevnes ikke i Kunnskapsløftet 2020 (LK20), men man finner bruken av bibliotek i tre kompetansemål i læreplanen for norsk: der elevene etter 2.trinn skal kunne «låne og lese bøker fra bibliotek» (Kunnskapsdepartementet, 2019), etter 4.trinn skal kunne «velge bøker fra biblioteket ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og etter 7.trinn når elevene skal kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egen tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette danner en bro mellom norskfaget og denne arenaen, men begrenser kanskje bruken i de andre fagene, særlig om man har stort fokus på å jobbe målrettet med utgangspunkt i læreplanen.

2.3 Dannig, men ikke kultur?

Folkebibliotekloven som er underlagt Kultur- og likestillingsdepartementet nevner heller ikke noe om skolebibliotek, men at folkebiblioteket har som «oppgave å fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet, gjennom aktiv formidling og ved å stille bøker og andre medier gratis til disposisjon for alle som bor i landet» (Folkebibliotekloven, 1985, § 1),

og at de «skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet» (Folkebibliotekloven, 1985, § 1), målsetninger som er like aktuelle for skolen.

Til tross for at både bibliotek og skole skal opplyse, danne, utdanne og fremme demokrati og likestilling, ser det ut til at skolebibliotekene faller mellom to stoler. Carlsten og Sjaastad påpeker i sin evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013 at dette får konsekvenser, og at når man adskiller kultur og kunnskap på denne måten vil «strategier [være] svakt forankret på kommunenivå fordi lovendringer har svekket graden av forpliktelse» (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 11).

Med det sagt ser det ut til å ha en skjedd noe i den Nasjonale bibliotekstrategien for 2020-2023: Rom for demokrati og dannelse, der strategien innledes med at «Bibliotekene er demokratihus. Fra Nasjonalbiblioteket til folkebibliotek, skolebibliotek og fag- og forskningsbibliotek. Sammen utgjør disse viktig demokratisk infrastruktur og er en grunnstamme i demokratiet. Det er grunnen til at Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet legger frem den nye, nasjonale bibliotekstrategien sammen» (Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Her påpekes viktigheten av at disse infrastrukturene bør anses som en enhet, og at samarbeid mellom folkebibliotek og skolebibliotek må styrkes. Det blir her også lagt frem at «ansvaret for å hente inn statistikk om skolebibliotekene skal overføres fra Nasjonalbiblioteket til Utdanningsdirektoratet» (Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Med andre ord så er det egentlig bare Kunnskapsdepartementet som har ansvar for å følge opp skolenes skolebibliotek, dette til tross for at bibliotekarene roper etter bedre rammer for skolebibliotekene.

Med det sagt så er det ikke slik at Kunnskapsdepartementet ikke gjør noe for å utvikle skolebibliotekene, og fra 2018 har man kunnet søke om tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering, og i år prioriteres skoler i levekårsutsatte områder (Utdanningsforbundet, 2023). Ordningen har så langt vist seg å fungere bra for mange (Hauge et al., 2021), og de som bor i kommuner der man har gode planer og strategier for dette, samt viser at man satser på skolebibliotek og prioriterer dette i kommunens budsjetter har mulighet til å få mer å rutte med. De som derimot ikke gjør dette, skriver seg selv ut av ordningen.

2.4 Reviderte Opplæringslover: skolebibliotek?

Høsten 2021 la kunnskapsdepartementet frem forslag om ny opplæringslov, et forslag som skal vedtas sommeren 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her foreslår man å fjerne forskriften om tilgang til skolebibliotek og å bytte ut § 9-2 med § 13-6. *Bibliotek*, der det står at «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at elevane har tilgang til eit bibliotek. Biblioteket skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida og tilrettelagt for bruk i opplæringa» (NOU 2019: 23, 2019). Med andre ord erstattes skolebibliotek med bibliotek, og med det også det eneste som lovfester viktigheten av skolebiblioteket, stikk i strid med det som ble lagt frem i den nåværende Hurdalsplattformen, der det står at regjeringen vil «sikre at alle elever har tilgang til skulebibliotek» (Statsministerens kontor, 2021, s. 52)

Ser man over grensen mot Sverige har man i likhet med Norge et varierende tilbud med få retningslinjer for hva et skolebibliotek skal være, men i motsetning er skolebiblioteket nevnt både i skoleloven og biblioteksloven, noe som betyr at ansvaret er delt og der begge departementer må samarbeide for å nå de fastsatte målene (Bibliotekslag, 2013; Limberg, 2021, s. 13; Nybacka, 2019, s. 5; Skollag, 2010). Denne delte forpliktelsen fremmer viktigheten av skolebibliotek både som kultur- og dannelsesarena. I tillegg kvalitetskontrolleres elevenes tilgang til skolebibliotek gjennom skolerapporter og skoleinspeksjoner på grunnlag av lovverk, og ønsker man å starte opp en ny friskole i Sverige er et av kriteriene for at man kan gjøre dette dokumentasjon på at elevene vil ha tilgang til et skolebibliotek (Limberg, 2021, s. 25). Et signal om at dette er en ressurs som er verdsatt og ansett som elementær for elevenes skolehverdag.

Også i Sverige er man i gang med å utrede en ny og revidert opplæringslov, men i kontrast til Norge ser man ut til å gå i helt motsatt retning når det kommer til viktigheten av skolebiblioteket. Her har man tatt utgangspunkt i forskning og flere utfyllende utredninger der blant annet skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar dras frem som en viktig faktor for at alle elever skal få et likeverdig tilbud og et tett samarbeid mellom skolebibliotekar og lærere. Dette skal både styrke elevenes opplæring og kompensere for elevers ulike forutsetninger.

3 Masteroppgaven sitt formål og forskningsspørsmål

I denne studien ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan velorganiserte skolebiblioteker med fagutdannet skolebibliotekar i full stilling motiverer elever til leselyst, og hvordan denne arenaen kan fungere som en forlengelse av norskfaget. I tillegg til problemstillingen ønsker jeg å undersøke:

- Hvorfor bør skjønnlitteratur få større plass i elevenes skolehverdag?
- Hva skiller skolebiblioteket fra klasserommet?
- Kan leseglede bidra til å utjevne sosiale forskjeller?

4 Teori og tidligere forskning

Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas påpeker at alle elever kommer til skolen med et variert utgangspunkt, særlig med tanke på hvilke erfaringer og kjennskaper de har til skriftlige tekster (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 37). Med innføringen av den internasjonale Pisa undersøkelsen i 2000 ble man for første gang oppmerksomme på hvordan elevene her til lands skårer på lesing, sammenlignet med andre OECD land. De påfølgende undersøkelsene viste at elevenes lesekompetanse var synkende, og i etterdønningene av dette har man innført nasjonale prøver og fått stadig mer målstyrte læreplaner. Bidrar det å score enten under eller over det aldersadekvate gjennomsnittet til motivasjon for å lese mer? Eller må det noe mer til? Og kan skolebiblioteket bidra til å endre barns lesevaner, selv de som ikke er vant til å bli lest for hjemme, de som strever med å knekke lesekode eller de som synes at lesing er kjedelig?

Dette er sentrale aspekter gjennom hele oppgaven, men vil i dette kapittelet settes lys på gjennom kunnskapsteori basert på tidligere forskning på hva det er som motiverer barn og unge til å lese, de ulike dimensjonene i norskfaget, der man i samsvar med fagets relevans og sentrale verdier fremhever det Jon Smidt kaller for «kulturdimensjonen, kommunikasjonsdimensjonen, dannelsingsdimensjonen og identitetsdimensjonen» (Smidt, 2009, s. 16), hva som ligger i begrepet skolebibliotek og hvordan skolebiblioteket kan bidra til å øke alle elevers leselyst og leseglede, uavhengig av ulike forutsetninger. Teorier fra sentrale forskere innenfor lesing og skolebibliotek legger her grunnlaget for denne delen av oppgaven.

4.1 Lesing

Før vi beveger oss inn på skolebibliotekets rolle i skolen, og hva denne arenaen kan bidra med for å skape leselyst og engasjerte lesere, må vi se på hvordan lesing er posisjonert i dagens skole.

4.1.1 Kulturdimensjonen

Flere har påpekt hvordan norskfaget bestandig har hatt en viktig rolle i å fremme norsk kultur og kanonisert litteratur, der utvalgte tekster og forfattere har stått sentralt og med høy status. Per Thomas Andersen understreker hvordan «litteraturen var et viktig instrument i den nasjonale identitetspolitik» (Andersen, 2011, s. 16). Videre påpeker han at det nasjonale aspektet har minsket med globalisering og individualiseringen, og at «nasjonalbyggingen er ikke lengre et formål, men et historisk studieobjekt» (Andersen, 2011, s. 17).

I senere tid har man i stedet for å ta utgangspunkt i den norske kulturarven, sett en vridning i norskfaget som identitetsfag, der man tar utgangspunkt i nettopp individet og der det er viktigere «å realisere seg selv i møte med litteratur, musikk eller annen form for kunst som betyr noe for en selv» (Hennig, 2017, s. 127). Smidt påpeker også hvordan dette synet er mer dynamisk, og hvordan kulturarv ikke er statisk men i stadig endring, noe som også bør gjenspeiles i klasserommet (Rogne, 2008, s. 19; Smidt, 2009, s. 17). Man har blitt mer opptatt av å begrunne hvorfor man velger de tekstene man gjør i undervisningen, og ved å utvikle elevenes lesekompetanse og leselyst, kan dette hjelpe elevene mot å selv utforske litteratur som gjenspeiler det globale felleskapet de er del i og det som anses som litterære klassikere i senere tid (Hennig, 2017, s. 129). Ved å ha fokus på variasjon i tekstutvalg, samt bruk av tekster som engasjerer elevene kan man fra de er små legge grunnlag for at veien inn mot mer avanserte tekster blir mer realistisk.

4.1.2 Kommunikasjonsdimensjonen

Norsk har et særlig ansvar for at elevene skal lære seg å utvikle ferdigheter innen lesing og skriving, men står ikke lengre alene om ansvaret etter innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Elevene skal lære dette på fagenes premisser, og norskfaget skal ruste elevene til å orientere seg og til å delta i en mangfoldig skrift- og tekstkultur (Skaftun, 2009, s. 10). De må tilegne seg ulike lesestrategier for ulike type tekster, og lesing og skriving skal ses på som redskap for å lære, skape opplevelser og for å ytre egne tanker og meninger (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 15). Kommunikasjonsdimensjonen handler om at elevene skal lære

seg å bruke språket som redskap i tankeprosesser og egne ytringer; både skriftlig og muntlig. I læreplanen for norsk blir disse ferdighetene knyttet opp mot det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24). Elevene må lære seg hva man bruker språket til, og hvordan man tilpasser seg ulike situasjoner og mottakere (Matre, 2009, s. 47). Kommunikasjonsfaget norsk er nært knyttet til literacy-begrepet som spiller en viktig rolle i læreplanen. Ved innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag har flere referert til Kunnskapsløftet som en literacy-reform (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016; Roe & Blikstad-Balas, 2022), og begrepet literacy defineres av Unesco slik:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society» (UNESCO, 2023).

Marte Blikstad-Balas forklarer enkelt at literacy handler «om å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egne og andres tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Begrepet literacy dekker med andre ord både lesing og skriving, ferdigheter som er nært tilknyttet hverandre. Elevene skal ikke bare mestre de tekniske ferdighetene, men også lære seg å produsere og å forstå innholdet i tekster i lys av kontekst. De skal tolke betydningen, se sammenhenger og forstå hvordan den brukes og til hvilke formål (Kunnskapsdepartementet, 2019; Smidt, 2009, s. 243).

4.1.3 Litterære repertoarer

Jon Smidt påpeker kontrastene mellom norskfaget som ferdighetsorientert og dannelsesorientert, og understreker at selv om man i lys av internasjonale leserundersøkelser som PISA og PIRLS har endret fokus til mer målbasert læring, forventes det også at elevene innehar leseforståelse og at de kan se tekst i sammenheng med andre medierte tekster og det som rører i samfunnet. Han sier at «enhver lesing er et forsøk på å finne mening i det vi leser» (Smidt, 2009, s. 246) og at dette er uavhengig av om det vi ønsker å finne er et enkelt svar eller tekstens betydning. For å kunne finne dypere mening i skriftlige tekster må elevene bruke egne forventninger og erfaringer, og det Smidt referer til som litterære repertoarer og forståelsesrammer (Smidt, 2009, s. 247). Disse erfaringene har innvirkning på hvordan elevene leser tekster.

Hans-Georg Gadamer er en sentral filosof innenfor hermeneutikken. Han påpekte hvordan leserens horisont smelter sammen med tekstens horisont, i det han kaller en horisontsammensmeltning (Claudi, 2013, s. 112; Gadamer, 2010, s. 281; Stokke & Tønnessen, 2018, s. 25). Med dette mente han at man alltid vil være påvirket av egen bakgrunn i enhver oppfattelse av omgivelsene (Gadamer, 2010, s. 200). Louise Rosenblatt er kjent for sin transaksjonsteori (Rosenblatt, 2019, s. 457). For å visualisere denne referer hun til Bates sitt metafor om et isfjell, der de holdningene man har i møte med tekst er påvirket av egne erfaringer, og hvor hun skiller mellom efferent og estetisk lesing. Efferent lesing symboliserer den synlige delen av isfjellet, der elevene henter ut informasjonen man trenger fra en tekst for å svare på et spørsmål (Rosenblatt, 2019, s. 458). Her er det sjeldent nødvendig å tolke tekstens innhold, og tilnærmingen blir ofte både instrumentell og automatisert. Litteraturviteren Atle Skaftun påpeker hvordan denne lesingen «favoriserer kognitive aspekter» (Skaftun, 2009, s. 81), i motsetning til estetisk lesing der leseren tar i bruk den usynlige og største delen av isfjellet fra Bates sitt metafor, som også «involverer [...] personlige assosiasjoner og hele spekteret av affektive reaksjoner» (Skaftun, 2009, s. 81). Her vil leseren ha større oppmerksomhet mot hva slags følelser som vekkes under lesingen og opplevelsen som oppstår i møte med en tekst. Dette i likhet med det Wolfgang Iser omtaler som estetisk respons, der meningen oppstår i selve leseprosessen (Claudi, 2013, s. 116). Ulike erfaringer kan med andre ord forsterke og hjelpe leseren, men også skape motstand om man ikke identifiserer seg med hverken tekst eller tekstpraksis.

4.1.4 Ulikt utgangspunkt – ulikt læringsutbytte?

Hvor elevene kommer fra er det vanskelig å gjøre noe med, ei heller hensiktsmessig. Alle bærer vi med oss ulike kunnskaper, og vår sosiale bakgrunn kan ikke endres i møte med skolen. Alle barn møter skolehverdagen med ulike erfaringer som må tas hensyn til fra de trer inn over dørstokken i første klasse. Som lærer kan man aldri anta at elevene møter tekst med samme språklig utgangspunkt, ei heller med samme motivasjon for skolens tekstpraksiser og teksthendelser (Blikstad-Balas, 2016, s. 45).

Forskning viser at barn- og unges lesevaner påvirkes av sosioøkonomiske forskjeller, kjønn og etnisitet, men den viser også at engasjement for lesing kan bidra til å utjevne disse slik som man har sett i Pisa undersøkelsen (Frønes & Jensen, 2020). Lingvisten James Paul Gee understreker dette ved å si at «comprehension of written and verbal language is as much about experience with the worlds of home, school, and work as it is about words» (Gee, 2001, s.

714). Man tilegner seg språk gjennom å bli eksponert for språk, og denne språklige sosialiseringen er med på å påvirke elevenes utgangspunkt i møtet med skolen. Cecilia Gärdén har sammenfattet og sett forskning som ser på sammenhengen mellom skolebibliotek og lesekompetanse, og har fra denne oppsummeringen sett at man kan se at elever med tilgang til denne arenaen, presenterer bedre enn de uten (Gärdén, 2017).

Selv om lærebøker kan se innbydende ut, er tekstene fragmenterte og utformet for å oppfylle konkrete mål i læreplanen (Blikstad-Balas, 2016, s. 74). Blikstad-Balas blant andre påpeker også hvordan disse bøkene fortsatt blir brukt til store deler av dagens undervisning, til tross for at tekstene ofte fremstår som oppstykkede, har et skolespråk som er mer abstrakt og mer kognitivt krevende enn det flere elever er vant til hjemmefra, i tillegg til at tekstene sjeldent har en tydelig fortellerstemme, noe strider imot det elevene skal lære om kildehenvisninger (Blikstad-Balas, 2016, s. 75; Limberg et al., 2021, s. 83; Monsen & Randen, 2017, s. 83).

Skolens tekstpraksiser er i motsetning til selv-initiert literacy, både institusjonalisert og formelle (Blikstad-Balas, 2016, s. 47). Blikstad-Balas referer til dette som påtvunget literacy eller dominant literacy, og understreker hvor viktig det er å ha kjennskap til ulike tekstpraksiser for å kunne ta del i arbeidet rundt disse, og at dette kan kreve mer av elever som kommer fra hjem med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Hun påpeker med dette hvordan skolens sekundærdiskurs kan virke ukjent for mange og at dette stiller skolen og forlagene i et maktforhold der tekstutvalg både kan inkludere og ekskluderer elever på bakgrunn av variert erfaring og forståelse (Barton et al., 1999, s. 1; Blikstad-Balas, 2016, s. 69; Kverndokken, 2013, s. 63). For barn som i liten grad eksponeres for norsk skriftspråk hjemmefra, kan derfor møtet med læreboka kanskje bli deres første møte med bøker. Dette gjelder selvfølgelig minoriteten av elever, og vil nok i størst grad dreie seg om elever som er nyankomne til landet, men er dog et viktig argument for å eksponere elevene for et variert utvalg av tekster og fremme mangfoldet.

Å utvikle lesekompetanse er for mange utfordrende, og det krever mye av både elevene selv og av oss som lærere. Lesekompetanse og leseglede kan bidra til mestringsopplevelse hos alle elever, og å tilrettelegge og sette inn tiltak som fremmer dette hos elever som strever, elever fra språklige minoriteter og elever som ikke identifiserer seg som lesere blir desto viktigere for å dra alle i samme retning, og for at disse elevene også skal få ta del i fellesskapet på lik linje med de andre elevene. Beret Wicklund påpeker hvordan barn som har blitt lest mye for, helt fra de var små, ofte er mer positive i møte med lesing og også mer selvgående når de skal velge seg lesestoff selv (Wicklund, 2009, s. 274). I januar i år la

Regjeringen ut en pressemelding der de introduserer en ekspertgruppe som skal se på «hvordan barnehager, skoler og SFO kan bidra mer til å jevne ut sosiale forskjeller» (Kunnskapsdepartementet, 2023). De påpeker også her hvordan årets tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering har økt fra 7,5 millioner kroner til 25 millioner kroner, og hvordan man her prioriterer skoler i levekårsutsatte områder (Kunnskapsdepartementet, 2023). Økningen i bidraget og spesifiseringen av dette kriteriet gir en indikasjon på at man begynner å forstå viktigheten av lesing, ikke bare det formelle i klasserommet.

4.1.5 Hvem bestemmer hva elevene skal lese? Og har det noe å si?

Kanskje mer naturlig enn i valg av skjønnlitterære bøker, er det også de voksne som jobber i skolen som avgjør hvilke læreverker som skal brukes. I 2000 ble godkjenningssystemet for lærebøker opphevet, og en av tankene bak var at lærerne skulle slippe å være bundet opp til enkelte læreverker og få mer hegemoni i egen undervisning (Kverndokken, 2013, s. 66; Skjelbred, 2019, s. 47). Til tross for dette og at man i dagens samfunn har tilgang til et mangfold av læringsressurser, står fortsatt læreboka sentralt i klasserommet (Blikstad-Balas, 2014; Blikstad-Balas, 2016; Kverndokken, 2013; Skjelbred, 2019). Askeland, Maagerø og Aamotsbakken påpeker at lærebøkene «kanskje er de bøkene som barn og ungdom bruker mest tid på av alle bøker» (Askeland et al., 2013, s. 11), og at de har preget mange generasjoner. Stabil bruk av disse bøkene gjør de til noe nesten allment, og de fleste som har gått eller går på skolen har brukt utallige timer med utgangspunkt i disse. Når man som elev skal bruke så mye tid på et utvalg bøker, bør man kanskje høre mer på elevenes meninger angående disse. Hennig påpeker hvor lite innflytelse barn- og unge har på utvalg av tekst og «at de mister muligheten til å lese om ting som kan være av interesse for dem, men som enten forlagene ikke tør å trykke, foreldrene ikke vil kjøpe eller læreren ikke ønsker å lese» (Hennig, 2017, s. 129). Arne Svingen understreker dette når han sier

«Jeg er så heldig at jeg er representert med utdrag fra bøkene mine i mange norskverk. Men hvorfor velger de som oftest de bøkene som er mest populære hos voksne lesere? Burde kanskje noen av utdragene også ha vært fra bøkene som ser ut til å trigge gutters leselyst?» (Svingen, 2018, s. 75).

Hvem er det som bør bli mest engasjert av lærebøkene? Er det elevene eller lærerne? Og er det noen av læreverkene som gjør elevene interessert å lese bøker utenom, og som innbyr til videre lesing på fritiden? Norsk boka gir oss en oversikt og en innføring i fagets diskurser, og Blikstad-Balas sier at «elevene trenger opplæring i, og erfaring med, å lese fagspråk og å

kjenne igjen en faglig diskurs» (Blikstad-Balas, 2014, s. 339). Bruken av lærebøker kan bidra til dette, og de kan være et fint utgangspunkt, men det blir tydelig at disse må kombineres med andre tekster som fremmer både fagets språk, struktur, sjangre og mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dagrun Skjelbred skiller her mellom «primære eller intenderte tekster» og «sekundære eller benyttede skoletekster» (Skjelbred, 2019, s. 22), der primært tekstene er laget med tanke på læring, slik som lærebøker, og sekundært tekster er alternative tekster som dras inn i undervisningen, slik som skjønnlitteratur, artikler og aviser (Skjelbred, 2019, s. 22).

Ser man på læreplanen i norsk er det mange mål, og mye man skal gjennom i løpet av skoleløpet. Med det sagt er det jo mange av disse som innebærer lesing av skjønnlitterære tekster, eller sekundære tekster som man referer til her. Fra kompetansemålene fra 2.trinn og opp til vg3 står det svart på hvitt at elevene skal lytte, lese, reflektere over og tolke ulike skjønnlitterære tekster, og de målene som spesifikt nevner skjønnlitteratur er ikke de eneste som innebærer lesing (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bruken av tekst står sentralt, men det krever sitt av lærerne.

4.1.6 Styrking av estetisk lesing

For å klare å variere bruken av disse må norsklæreren orientere seg i et hav av tekster for supplering, og ha øye for hva som kan fenge elevene, samtidig som innholdet kan være relevante for fagets målsettinger. Laila Aase påpeker at

«Dyktige norsklærer er vant til å jobbe slik. Men det er en fare for at kulturfaget norsk blir svekket fordi vi ser en tydelig dreining mot ferdighetssidene ved faget, noe som ikke minst skyldes at læreplanene er blitt målstyrt. Og skal man minske omfanget av faget, kan det være lettere å kutte ned på kunnskapsemner som litteratur- og språkhistorie enn ferdighetsemner som lese- og skrivekompetanse. Og aller svakest står sannsynligvis det estetiske norskfaget» (Aase, 2019, s. 25).

Hun viser med dette viktigheten av norsk som kulturfag, og hvordan estetisk lesing bør styrkes og ikke overskygges av efferent lesing, lesehastighet og summativ vurdering med fokus på ferdigheter (Hennig, 2017, s. 112; Rosenblatt, 1995, s. 350; Skaftun, 2009, s. 81). Hennig understreker også dette, og mener at den efferente lesingen som lærebøkene ofte legger opp til truer de estiske kvalitetene i litteraturen. Han mener at denne formen for lesing og tilhørende strategier fungerer til sitt formål, men er sammenlignet med selv-initiert lesing; en enkel form for litteraturundervisning som verken utfordrer elevenes litterære kompetanse

eller lærerne i deres vurdering. Han mener at man ved å vektlegge slike instrumentelle arbeidsmetoder ikke hever elevenes litterære kompetanse, men heller undergraver den (Hennig, 2019, s. 57). Hennig sier også at det

«å fremme leselyst er like viktig som å jobbe med elevenes grunnleggende leseferdighet, både for å skape engasjement og den motivasjonen som er nødvendig for å oppnå de målene som ellers settes for skolens arbeid, og for å utvikle elevene som medborgere og mennesker» (Hennig, 2019, s. 40).

Her påpekes sammenhengen mellom ferdigheter og leselyst. Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas diskuterer også dette og understreker hvordan både selvoppfattelse og selvfølelse påvirker elevers skoleprestasjoner, og hvordan prestasjoner og ferdigheter igjen er med på å påvirke motivasjon (Roe & Blikstad-Balas, 2022; Ryan & Deci, 2020). Når elever stadig møter motgang i skolens tekster, og disse i tillegg blir mer og mer krevende for hvert år som går, er det naturlig at engasjementet synker i takt med forventning til egen prestasjon. Denne onde sirkelen gjør at disse elevene ser på lesing som straff og forbinder aktiviteten med «nederlag og dårlig selvfølelse» (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43). Videre påpeker de hvordan alle elever «har forskjellige forutsetninger for å bli engasjerte lesere» (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43), og at elever som kommer fra boklige hjem har et bedre utgangspunkt enn de som ikke gjør det.

Jo mer man leser jo bedre blir man til å lese rent teknisk, men det er ikke nødvendigvis lesing som ferdighet som fenger leserne i møte med litteratur, selv om det gjør ting enklere. Lesing for fornøynsens skyld skiller seg ut fra efferent lesing som man ofte møter på i skolesammenheng, og sitatet til Hennig referer også til et annet viktig element ved lesing og leselyst, nemlig litteraturens nytteverdi i et danningsperspektiv som er med på å forme elever som både «medborgere og mennesker» (Hennig, 2019, s. 40).

Danningsoppdraget blir både eksplitt og implisitt nevnt i både overordnet del og læreplanen i norsk, og identitetsdimensjonen blir også relevant. Andersen understreker viktigheten av å bruke skjønnlitteratur for å forme elevenes identitet som globale borgere med det han kaller for «kosmopolitisk empati» (Andersen, 2011, s. 18). Denne ferdigheten mener han man kan utvikle i møte med litteratur fra ulike deler av verden, der elevene kan se likheter og ulikheter i tekstenes narrative oppbygning, sjangertrekk, tradisjoner og perspektiver, og der man blir kjent med andre kulturer. Magne Drangeid påpeker at hvordan elevenes identitet formes har betydning for om de får «utbytte av undervisningen» (Drangeid, 2014, s. 44). Det blir derfor

viktig at skolen fremmer en tekstpraksis som inkluderer alle elevene og bidrar til å forme de i møte med varierte litteratur som gir ulike inngangsporter til å forstå og å løse problemer på.

4.1.7 Tekst i kontekst

I læreplanen for norsk dras tekst i kontekst frem som et viktig kjerneelement, og «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). Det finnes mye læring i lesing av skjønnlitteratur og Tone Selboe mener at «litteraturens kunnskapsdimensjon er undervurdert» (Selboe, 2018, s. 86). Gjennom å lese litteratur lærer man om andre mennesker, deres levevilkår og ukjente kulturer, samtidig som man møter på gjenkjennelige aspekter. Med en slik innsikt blir det enklere å ikke bare fokusere på ulikheter, men også på hva man har felles, slik som Selboe påpeker når hun sier at «folk elsker, sørger og dør overalt i verden, og skjønnlitteraturen har en egen kraft når det gjelder å formidle det menneskelige på tvers av grenser» (Selboe, 2018, s. 86). Dette er et viktig poeng i dagens samfunn, der man ofte er mer opptatt av kontraster mellom det vi har kjennskap til og det som virker ukjent og kanskje litt skremmende.

Selboe skriver også at

«Å lese er ikke bare å tre inn i en annen verden, men faktisk å bli kjent med en annen, eller andre – med alle de motstridende følelsene det kan vekke. Som i et kjærlighetsforhold, eller i nære vennskap, får vi vite ting om andre som vi ikke nødvendigvis ønsker å vite – det kan være skakende og trøstende, forvirrende og opplysende. Det handler om å gå inn i og dele en annen verden – så lenge det varer» (Selboe, 2018, s. 38)

Magne Drangeid tar også for seg lesing som fremmederfaring og «verdien av litterære reiser i tid, rom og sinn» (Drangeid, 2014, s. 30). Han sier at man som lærer må hjelpe elevene med å møte tekster som utfordrer, og hvordan speilet og vinduet kan ses på som viktige metaforer i lesingen. Her er speilet sett på som «metafor for lesing som bekreftelse av egen identitet og kultur [og] vinduet er et motsvarende bilde på lesing som omskaping og åpning mot andre erfaringer på tvers av kulturelle grenser» (Drangeid, 2014, s. 30).

Jocelyn Glazier og Jung-A Seo påpeker at det er viktig for elevene å være del av et klassemiljø og et klasserom som føles trygt for å kunne gå i dialog om disse perspektivene (Glazier & Seo, 2005, s. 688). De fremhever betydningen av å bruke multikulturelle tekster i

klasserommet, og at dette ikke bare bidrar til å utvide elevenes horisonter, men også bidrar til å vise respekt, åpenhet og forståelse for kulturelle ulikheter (Glazier & Seo, 2005, s. 688).

Litteraturen gir oss et bilde av «den virkelige verdens kompleksitet» (Hennig, 2019, s. 36), og Per Thomas Andersen er opptatt av hvordan fortellinger er vesentlige for å få oss til å forstå nettopp verden. Han mener at de viktigste grunnene til at man bør lese litteratur ligger i det han kaller for de fire f-ene: «fellesskap, følelser og fantasi. Og alle disse kan knyttes til fortellinger» (Andersen, 2019, s. 13). Andersen vil at man skal anerkjenne følelser som en grunnleggende ferdighet, og som han mener er den viktigste ferdigheten av de alle. Han sier at «uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn» (Andersen, 2019, s. 14). Han kaller også fantasi for en grunnleggende ferdighet, og mener med dette at man må lære å leve seg inn i andres verdener og øve på å se ting fra ulike synsvinkler i det han kaller for imaginasjonsevnen. Kanskje kan man også her dra inn det Iser kaller for tomme plasser hvor man er avhengig av selvinnsikt, kunnskap om den verdenen vi lever i, og et snev av fantasi for å «fylle ut tomrommene og skap forbindelser mellom tekstenes ulike elementer» (Claudi, 2013, s. 116). Dette er ferdigheter som gjør det enklere å ta del i samtaler om tekst og i felleskapet generelt, og ifølge Andersen er det nettopp gjennom fortellinger man kan utforske og trene opp disse (Andersen, 2019, s. 16).

Litteraturforskeren Maria Nikolajeva som har spesialisert seg innen barnelitteratur fremmer også hvordan det å lese skjønnlitterære tekster kan bidra til å utvikle barn- og unges empati, nettopp fordi den gir oss innsikt i andres levesett og følelser. Selv om det er forskjell på den virkelige verden og de litterære universene, understreker Nikolajeva hvordan hjernen vår reagerer på disse som om de er skulle være virkelige. Skjønnlitteratur kan med andre ord bidra til å trene opp empati for andre mennesker i likhet med sosialt samspill (Hennig, 2019, s. 37; Nikolajeva, 2012, 2013). Både Hennig og Nikolajeva sine argumenter bygger mye på filosofen Martha C. Nussbaum sine ideer om litteraturens nytteverdi. Nussbaum sier at

«skjønnlitteraturen lar oss betrakte andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse – med engasjement og empatisk følelse, med sinne over samfunnets manglende vilje til å se. Den gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og vi ser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for mennesker handlingsrom, men også for dere forventninger og ønsker, deres håp og frykt» (Nussbaum, 2016, s. 29).

Hun er svært opptatt av viktigheten av den narrative forestillingsevnen, og hvordan barn fra tidlig alder utvikler moral og empati i møte med litterære karakterer, og sier at «et barn som fratas fortellinger, fratas også visse måter å betrakte andre mennesker på» (Nussbaum, 2016, s. 30). Her påpeker hun hvordan litteraturen kan bidra til å forme oss som samfunnsdeltakere, samt åpne opp for refleksjon og dialog. I møte med ulike tekster kan disse prosessene bidra til å gi elevene et metaperspektiv og et metaspråk som kan danne bro til både kultur-, kommunikasjon-, dannelsings-, og identitetsdimensjonen (Drangeid, 2014; Moe, 2020; Smidt, 2009).

Elever som ikke har blitt lest for eller blitt fortalt eventyr og fortellinger har med andre ord gått glipp av mer enn bare kommunikasjonsdelen i norskfaget. De har også blitt frarøvet den narrative forestillingsevnen. Både Andersen og Varen & Moseid referer til hvordan dreiningen mot å danne elevene til å bli fremtidige økonomiske bidragsyttere, går på bekostning av å danne eleven til å bli demokratiske borgere (Andersen, 2019, s. 17; Varen & Moseid, 2023, s. 183). Nussbaum kaller dette for «the silent crisis» (Nussbaum, 2010, s. 1–12). Hun påpeker hvor viktig det er at barn- og unge lærer seg

«the ability to imagine the experience of another – a capacity almost all human beings possess in some form – needs to be greatly enhanced and refined if we are to have any hope of sustaining decent institutions across the many divisions that any moderns society contains» (Nussbaum, 2010, s. 10).

Man kan ikke la måloppnåelse og nasjonale resultater stå i veien for litteraturen, da denne er så mye mer enn bare underholdning. Den bidrar til å gi elevene innsikt og kunnskap, og kan ses i sammenheng med nesten alle formålene med opplæringen i skolen (Opplæringslova, 1998). Om man vil prøve å utjevne de sosiale forskjellene kan det virke som at høytlesning og estetisk lesing blir desto viktigere for å likestille elevene i møte med alt som i dag medieres gjennom tekst. Astrid Roe understreker dette, og sier at økt leseengasjement trolig kan bidra til å kompensere for lav sosioøkonomisk status når det gjelder elevenes leseferdigheter» (Roe, 2020, s. 130). Ikke bare lærer de om andre og seg selv, de øker også faglig kompetanse.

4.1.8 Men hvordan motivere elevene til lesing?

Tone Selboe sier at «leselyst springer ut av kjærlighet til litteraturen» (Selboe, 2018). En slik kjærlighet kommer ikke alltid av seg selv og trenger næring på lik linje med blomster som trenger vann for å vokse. Elevene må forstå hvorfor de bør lese, og for å få det er man avhengig av veiledning og inspirasjon fra andre. Monica G. Mitchell påpeker hvordan

begrepet leselyst er sterkt forbundet med individuelle erfaringer og at man må «se leselyst som del av en større sammenheng hvor motivasjon, engasjement og utvikling av leseinteresse er sentrale momenter» (Mitchell, 2023, s. 84). Jeffrey D. Wilhelm påpeker viktigheten i gleden av å lese, og sier at «the power and potential of pleasure suffers from a degree of neglect in schools, teaching practices and in the research base» (Wilhelm, 2016, s. 31). Han mener man har blitt for opptatt av målbasert læring og elevresultater, et fokus som sjeldent motiverer elevene til å lese mer. Et av de viktigste aspektene ved å lese er ifølge Wilhelm det han kaller for: «immersive pleasure of play» (Wilhelm, 2016, s. 34), der leseren lever seg helt inn i historien og der man blir kjent med karakterene på lik linje som i lek og med ekte venner. Ruth T. Lorentzen sammenligner også lek med skjønnlitteratur, og beskriver det som om man befinner seg på to steder samtidig; i en virkelig og i en fiktiv verden hvor man selv bestemmer når man vil gå inn og ut (Lorentzen, 2009, s. 253). Som i lek har barn lyst til å medvirke og å ta valg ut ifra egne preferanser. Og som i lek vet vi at barn trenger veiledning for å forstå samspillet mellom aktivitet og omgivelser, og for å hele tiden strekke seg og utvikle relevant kompetanse. Signy M.K. Stoltenberg argumenterer for at «lek spiller en sentral rolle for mennesket gjennom hele livsløpet, spesielt i situasjoner som krever endring og omstilling» (Stoltenberg, 2020, s. 39), og at barn kan lære mye gjennom å leke med fortellinger. En leken tilnærming som kanskje også kan motivere til at de vil utforske flere av bøkens universer.

Motivasjon spiller en stor rolle både når elevene skal lære seg å lese og utvikle seg som lesere og i det langsiktige løp i møte med videre utdanning og arbeidsliv (Kulbrandstad, 2018, s. 223). Hennig sier at «leselyst er grunnlaget for og kjernen i både unge og voksnes litterære kompetanse» (Hennig, 2019, s. 6) og skal man bli god bli en god leser må man først og fremst ha lyst til å lese (Hennig, 2019, s. 9). Roe og Blikstad-Balas setter det på spissen ved å si at «vårt engasjement for å lese må være motivert enten av lyst eller nød» (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 42). At man er motivert av nød høres voldsomt ut, men kan ses i sammenheng med efferent lesing der man ønsker å oppnå et bestemt mål, slik som når elevene har prøver og eksamener. Når man er avhengig av gode karakterer for å komme inn på et studie handler man ut ifra nødvendighet, og motivasjonen for å lære er mer påvirket av ytre faktorer enn av de indre (Gnambs & Hanfstingl, 2016; Taylor et al., 2014). Denne form for lesing blir ofte instrumentell og er basert på hva slags konsekvenser lesingen gir, i motsetning til selve fornøyelsen av å lese og å lære.

Lesing kan være en anstrengende aktivitet som man i stor grad kan velge å gjøre eller å ikke gjøre og er derfor helt avhengig av engasjement og motivasjon. Spesielt med tanke på lesing på fritiden. Hva som motiverer oss er subjektivt, avhengig av kontekst og påvirkes av flere faktorer, og når man snakker om lese lyst blir det naturlig å nevne forskjellen på det Richard M. Ryan og Edward L. Deci referer til som «intrinsic motivation» og «extrinsic motivation» (Ryan & Deci, 2020, s. 2), eller indre og ytre motivasjon (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 43). Ryan og Deci snakker om hvordan aktørskap i egen læring, internalisering og indre motivasjon resulterer i høyere måloppnåelse enn ved aktiviteter der elevene i større grad kontrolleres av ytre strukturer og forventninger. De sier at «play, exploration and curiosity spawned activities exemplify intrinsically motivated behaviours, as they are not dependent on external incentives or pressure, but rather provide their own satisfactions and joys» (Ryan & Deci, 2020, s. 2). Selboe understreker dette ved å si at

«å lese er personlig og skal være styrt av frihet, ikke regler. Det er den lesende selv som må finne ut hva hun liker og ikke liker, og hvilke slutninger hun eventuelt skal trekke. Det å lese kan sammenlignes med å skape et byggverk, et byggverk av ord, og i det ligger at lesing, som skriving, er en skapende virksomhet» (Selboe, 2018, s. 55).

Flere studier har sett på hvordan indre motivasjon har en positiv virkning på skoleprestasjoner. Det disse har til felles er at de har studert hvordan sammenheng det er mellom indre motivasjon og prestasjon, og det er blir tydelig at når målet som skal nåes er genuint meningsfullt og viktig for et individ, blir det også enklere å møte utfordringer og situasjoner som krever mer av han eller henne, uavhengig av sosial bakgrunn. Flere av disse studiene viser også at i takt med at elevene blir eldre, og kravene høyere, synker motivasjonen for å skolearbeidet, og da i størst grad den indre motivasjonen (Gnambs & Hanfstingl, 2016; Lepper et al., 2005; Taylor et al., 2014; Wigfield & Eccles, 2000). Det kan virke som at elevene mister mye av gleden ved å lære på bakgrunn av at systemet verdsetter de ytre faktorene i større grad, og at målbasert undervisning og vurdering i stor grad bidrar til å overskygge elevenes indre motivasjon. Lepper et al., stiller et interessant spørsmål når de spør: «Does extrinsic motivation increase, or does intrinsic motivation decrease, as children progress through school?» (Lepper et al., 2005, s. 185). Hva det er som påvirker oss til å verdsette det ene ovenfor det andre er vanskelig å si noe om, men at man blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre som tenåring er vel ikke et ukjent fenomen. At motivasjonen synker på mellomtrinnet og over på ungdomsskolen bør anses som et samfunnsproblem.

Det er viktig at elevene lærer seg å se nytten i å lese og man må i samspill med å engasjere få dem til å forstå grunnen til at lesing er nyttig. Dette kan ses i sammenheng med det overordnede målet i LK20: å lære å lære (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Blikstad-Balas fremmer viktigheten av at selv om man ofte skiller mellom literacy som en kognitiv prosess og literacy som en sosial prosess, bør man tenke på hvordan prosessene komplementerer hverandre. Hun sier at «i en moderne forståelse av literacy bør det være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand forutsetter både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive og psykologiske prosesser» (Blikstad-Balas, 2016, s. 19). Bruken av varierte tekster i skolen er viktig, men også variasjon i hvordan man jobber med disse tekstene (Blikstad-Balas, 2014, s. 339). Både som aktivitet der lesingen har et formål, og som aktivitet der selve opplevelsen med lesingen er målet. Hennig påpeker hvordan så å si alle kan bli effektive lesere, og at «å sørge for teksttilgjengelighet og tid til lesing er i grunnen de viktigste tiltakene for å redde elevene fra lesedrap og i stedet utvikle leselyst» (Hennig, 2019, s. 95). Skolebiblioteket kan være et sted som kan bidra til å nå dette målet, samtidig som det kan være et sted der elevene bli inspirert til å lese tekster som de selv ønsker å lese – et sted som gir de autonomi i skolehverdagen (Håland, 2018).

4.2 Hva er et skolebibliotek?

Ordet skolebibliotek klinger for mange godt og innbyr til tanker om et sted der dørene står på rekke og rad til et tusentall av universer, og der man står fritt til å velge hvilket av disse man ønsker å bevege seg inn i. Med det sagt er det mange som opplever at disse dørene aldri blir åpnet, og elever som strever med lesing eller har lite erfaring med skriftspråk og bøker, vil naturlig nok stå bak en høyere terskel for å ta del i denne praksisen. Variasjon av tilgang, formidling, skolens kultur for lesing, samt elevenes sosiale og kulturell bakgrunn spiller inn i møte med og i bruken av et skolebibliotek. Om det ikke tilrettelegges for at alle elever kan ta denne arenaen i bruk og det mangler på kompetente veiledere, kan et rom fullt av bøker virke både uoverkommelig og overveldende.

Det har de senere årene dukket opp flere bøker om skolebibliotekets funksjon, og to av de viktigste oppgavene som fremmes er at man skal bidra til leselyst og at man skal kunne bruke biblioteket til å innhente informasjon (Fredwall & Bergan, 2023; Hjellup, 2018; Limberg et al., 2021; Rafste & Sætre, 2008; Rydsjö et al., 2010). Fredwall og Bergan referer til disse områdene som «skolebibliotekets to søyler» (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 14), og gir oss et bilde av at søylemetaforen kan

«gi assosiasjoner til et gresk tempel der søylene står ved inngangen og danner et inngangsparti. Skolebiblioteket kan på samme måte fungerer som en inngang til skriftkulturen, kritisk tenkning og myndiggjøring – en inngangsport til å delta i demokratiet. Funksjonen til en søyle kan også være å støtte et byggverk. Slik kan skolebiblioteket være en støtte i skolens læringsarbeid – en slags forsterkning» (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 14).

I tillegg til de to søylene ønsker Fredwall og Bergan og innføre en tredje søyle som er sterkt knytte opp mot folkehelse og livsmestring og et tema som opptar de fleste, nemlig: det psykososiale aspektet (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 17). De mener at skolebiblioteket kan ha en psykososial funksjon ved å være et rom som differensierer seg fra resten av skolen; der trivsel står i sentrum, elevene får en annen form for ro, og der vurdering er byttet ut med selvvalgt litteratur som kan åpne opp og berike elevenes innsikt i seg selv og andre. Kanskje kan denne inngangen bidra til å påvirke skolebibliotekets status i skolen?

At lesing er viktig for å lære er nok de fleste enige i, men hvor viktig det er at elevene har tilgang til et skolebibliotek er som tidligere nevnt mer komplekst (Pihl, 2018, s. 21). Kanskje er det snakk om at skoleeiere, ledere og lærere vet for lite om hvordan skolebiblioteket kan brukes som en pedagogisk resurs, kanskje har det en sammenheng med at denne arenaen kan ses på som en usynlig læringsarena, der det kan være vanskelig å måle effekten den har på elevenes leselyst og læring (Fredwall & Bergan, 2023, s. 14; Rafste, 2008, s. 34), eller kanskje er det så banalt som at det er snakk om økonomi. Mest sannsynlig er det en kombinasjon. Det som er helt sikkert er at skolesystemet og samfunnet generelt anser lesing som en av de viktigste ferdighetene elevene skal mestre, og da er det merkelig at lystlesing og lesing på elevenes premisser ikke verdsettes i like stor grad, spesielt med tanke på hvor viktig begrepet elevmedvirkning har blitt i dagens læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Joron Pihl som har forsket mye på skolebibliotekets rolle i skolen kaller dette for et paradoks. Hun stiller spørsmålet: «hvordan kan barn og unge bli glad i å lese og bli gode lesere, hvis de ikke får tilgang til interessevekkende litteratur?» (Pihl, 2018, s. 21). Med tilgang kan de få mer lyst til å lese og også medvirke i større grad i hva de skal lese.

4.2.1 Skolebibliotekets posisjon i skolen

I den nye antologien: Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforskning, opplevelse, drar Fredwall frem noen interessante poenger om skolebibliotekets posisjon i et historisk perspektiv. Her ser hun på skolebibliotekets plass i tidligere læreplaner, der man på 60-tallet

omtalte «Biblioteket [som] sjølve hjerta i skolen» (Fredwall, 2023b, s. 35), på 70-tallet stilte krav til at alle skoler skulle ha skolebibliotek, til 80 og 90-tallet der man regnet skolebiblioteket som et læremiddel (Fredwall, 2023b, s. 35). Den siste læreplanen som omtaler skolebibliotek direkte, er i L97 og «her regnes skolebiblioteket som en metode for å oppfylle mål i læreplanen» (Fredwall, 2023b, s. 37). Med kunnskapsløftet gikk man vekk i fra definisjonen skolebibliotek, og over til bibliotek slik vi ser i fagfornyelsen. Og som tidligere nevnt er det også denne læreplanen som har blitt omtalt som en literacy-reform (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016; Roe & Blikstad-Balas, 2022). Fredwall stiller seg undrende til dette, og at man i nettopp denne læreplanen velger å fjerne «skolebibliotekets rolle for å fremme leselyst» (Fredwall, 2023b, s. 38). En uoverensstemmelse som senere kommer til å dras frem i oppgavens drøfting.

I undersøkelser som er gjort for å kartlegge skolebibliotekenes posisjon her til lands kan man dra frem Møreforskningen sin kartlegging av skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring fra 2007, og Spørsmål til Skole-Norge, der man i 2009, 2013, 2018 og 2020 har stilt spørsmål til skoleledere og skoleeiere om bruken av skolebibliotek. Ved første øyekast på disse undersøkelsene kan det virke som at tilstanden er relativt god, der hele 9 av 10 skoler har skolebibliotek. Det som ikke står fremhevet er antall skoler som er med i undersøkelsen, og ikke minst hvor få av disse som faktisk har svart på hele. Det vil med andre ord si at man står fritt til å svare på spørsmål som angår denne arenaen, og da kan man jo spørre seg om de som faktisk svarer på dette er de som også satser, eller er sjansen stor for at skoleeiere som vet de er dårlige på nettopp dette velger å svare? I Møreforskningen påpekes det at hva hver enkelt skole definerer som et skolebibliotek er svært subjektivt. De understreker også et annet viktig poeng, da man mest sannsynlig vil man få ulike svar på hvor velfungerende skolebiblioteket på skolen er om man spør skoleeier, skoleleder, lærere eller bibliotekarer, da hver enkelt fagperson sitter inne med ulik kompetanse og forventning til hva som er tilfredsstillende nok (Barstad et al., 2007). En skoleeier vil

Selv om skolebiblioteket skal være integrert i skolens strategi, er prioriteringene og spennet stort fra kommune til kommune, på skoler innad i kommuner og mellom hver enkelt lærer på samme skole (Barstad et al., 2007; Pihl, 2018, s. 43). Sjansen for at denne prioriteringen står høyt og benyttes ofte når biblioteket ikke er å finne internt i skolen, men i lengre gåavstand, begrenser seg og vil mest sannsynlig forefalle sporadisk i perioder der det i læreplanen blir spesifisert på systemnivå at biblioteket skal tas i bruk (Hedemark, 2018, s. 50).

Det finnes i dag få føringer for hva et skolebibliotek skal være, og hva det skal inneholde av materialer og ressurser. I den eneste utredningen som tar for seg denne arenaen alene blir skolebiblioteket referert til som et «samlebegrep for både rom, funksjon og samling» (NOU 1981: 7, 1980, s. 7). Denne betegnelsen er like aktuell den dag i dag, selv om det er opp til hver enkelt skole og kommune å bestemme hva som skal ilegges de enkelte begrepene. Med andre ord er spennet stort, og kriteriene for hva som kan kalles et skolebibliotek vage. Kan man kalle et rom med gamle og utdaterte bøker for et skolebibliotek? Og innbyr rom som dette til leselyst og leseengasjement hos dagens elever? Svaret sier seg nok selv, og med det også sannsynligheten for at elever har svært ulikt tilbud og tilgang til tekster som ikke er å finne i en lærebok. Med store variasjoner vil også bruken av skolebiblioteket variere, både som pedagogisk ressurs, supplement til undervisning og som inngang til tekster som elevene selv velger.

4.2.2 Rom

Som tidligere nevnt er skolebiblioteket en motsetning til det tradisjonelle klasserommet som ofte styres av faste rammer, og er et mer offentlig rom som er åpent for alle (Limberg, 2003, s. 71). Man referer til skolebiblioteket som back-stage; en uformell læringsarena med åpen struktur, der elevene er friere til å sosialisere seg og får mer eierskap og medvirkning til å bestemme aktivitet og innhold selv (Gärdén, 2017; Hedemark, 2018; Hultgren & Johansson, 2021; Pihl, 2018; Rafste, 2008; Skjerdingsstad & Linhart, 2020). Bergan og Fredwall sier at skolebiblioteket kan være «et fristed for lesing, et stillere rom, et rom uten de samme kravene som er i et klasserom, et trivselsrom, et sosialt rom» (Bergan & Fredwall, 2023d, s. 190). Elisabeth Tallaksen Rafste underbygger dette ved å kalle skolebiblioteket for et «porøst rom» (Rafste, 2001, s. 74). Med dette mener hun at rommets muligheter og begrensninger blir til i møte med brukerne og hvordan hver enkelt velger å benytte seg av rommets struktur i form av ulike aktiviteter. Hun påpeker med dette at det har en fleksibilitet og endrer seg i takt med menneskene som tar det i bruk (Rafste, 2001, s. 74). Åse Kristine Tveit sier også dette, men understreker og at hvordan rommet er utformet påvirker de som tar det i bruk (Tveit, 2019, s. 39). Barbro Johansson påpeker også hvordan «långa rader med böcker med bokryggarna utåt är inte intressant för dagens barn och unga» (Johansson, 2010, s. 42), og at man i innredning av rommet også med tenke på hvordan man eksponerer bøkene og bibliotekets materialer, gjerne med frontene ut. Hun snakker også om hvordan man kategoriserer disse, og at man i motsetning til et folkebibliotek bør ha en mer leken form for systematisering, der elevene lett kan finne frem og der man har kategorisert etter temaer og

sjangere som man vet fenger elevene. Som skolebibliotekar bør man tenke på hva som er logisk for barna i dette arbeidet og Johannsson gir et godt eksempel på dette i organisering av fagbøker, der man har insekter og småkryp på nederste hylle og fugler på øverste (Johannsson, 2010, s. 42). Hva som er riktig eller galt når man organiserer et skolebibliotek er noe skolebibliotekaren må føle seg frem til.. Dette påpeker Line H. Hjellup når hun sier at «skolebiblioteket skal være en viktig del av [elevenes] skolehverdag og tilby litteratur til glede, utvikling og læring. Da er det langt ifra sikkert at alfabetisering og Dewey er den mest optimale måten å organisere skolebiblioteket på» (Hjellup, 2018, s. 141). Hun foreslår som Johannsson å organisere etter tema og sjanger, faglitteratur og skjønnlitteratur og etter forfattere og serier som eleven liker (Hjellup, 2018).

Rommets arkitektur og innredning påvirker elevenes delaktighet og autonomi, og det skal være innbydende, trivelig og tilrettelagt for de som skal ta det i bruk (Johannsson, 2010, s. 42; Limberg, 2003, s. 72). Barbro Johannsson påpeker viktigheten av forståelsen for «att små barns kroppar behöver något annat än vuxnas, att de inte utan vidare kan inordnas i en vuxenanpassad miljö» (Johannsson, 2010, s. 43). Frances Hultgren og Monika Johannsson er enige i dette og drar frem lese miljøet som en viktig faktor for hvordan man leser (Hultgren & Johannsson, 2021, s. 92), og at barneperspektivet er vesentlig. De mener også at utformingen av skolebiblioteket er med på å reflektere hvordan skolen anser lesing som viktig, en faktor som igjen påvirker elevenes syn på lesing.

Et annet viktig poeng som her nevnes er elevmedvirkning, og at elevene bør ta del i hvordan et slikt rom skal utformes for å best mulig imøtekomme deres behov. Hultgren og Johannsson sier at «genom att utforma miljöer som inbjuder till läsning och är anpassade för olika läsaktiviteter skapas förutsättningar för att eleverna att utvecklas till nyfikna och tänkande läsare» (Hultgren & Johannsson, 2021, s. 94). Disse romlige egenskapene dras frem som vesentlig i flere studier, og når man differensierer denne arenaens utforming fra de andre rommene i skolen verdsettes dette høyt av elevene (Limberg & Alexandersson, 2003; Rafste, 2001; Skaret, 2019).

I Hedemark sin forskning nevner elevene at de forbinder biblioteket med et sted der det er ro og god atmosfære, et sted der man kan se og være med venner og hvor man har større eierskap til aktiviteten. En av elevene sier: «Skolan; det är så här, kunskap, och man vill hem så fort som möjligt. Bibliotek är ”jag vill stanna här skitlänge” » (Hedemark, 2018, s. 46). Utsagn som dette påpeker elevenes tanker om at det er en forskjell mellom klasserom og bibliotek, og elevene var også her svært opptatt av det fysiske miljøet, gjerne med alternative

sitteplasser som er behagelig og koselig. Dette kan påpekes i store deler av forskning som tar for seg skolebibliotek, og har stor betydning for elevene (Hedemark, 2018, s. 54; Hultgren & Johansson, 2021, s. 92; Shilling & Cousins, 1990, s. 427; Svensk biblioteksforening, 2011, s. 42). Det kan virke som at barn og unge er opptatt av at omgivelsene man leser i, påvirker hva og hvordan man leser. Ved å ha med seg barneperspektivet i utformingen av denne arenaen er også sjansen større for at elevene føler tilhørighet og eierskap til biblioteket og aktivitetene som pågår der.

4.2.3 Funksjon

Skolebiblioteket skal være en ressurs i «elevenes leseopplæring og lesestimulering» (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 30) eller det Bergan og Fredwall kaller for «leselyst, litteraturformidling og språkutvikling» (Fredwall & Bergan, 2023, s. 15). Her er det «brukernes interesser og frivillig lesing [som står] sentralt» (Pihl, 2018, s. 22), og skolebiblioteket er derfor en uformell læringsarena sammenlignet med det formelle klasserommet (Pihl, 2018, s. 27).

Rommets tilgjengelighet og innhold spiller en stor rolle, og for å invitere elevene inn i bøkene er formidling viktig. Kjell Ivar Skjerdingsstad og Silje Hernæs Linhart påpeker dette og at «å gjere litteraturen tilgjengeleg er ei formidlingshandling av første orden. Utan ein plass å hente bøker frå er sjølvsagt heller ikkje formidling mogleg» (Skjerdingsstad & Linhart, 2020, s. 163).

For å formidle relevant og interessevekkende litteratur må bøkene fremmes slik at eleven enkelt kan finne frem selv, eller dras frem og anbefales av andre. Litteraturformidling som dette foregår ofte samlet med en gruppe eller klasse, der en voksen eller elev leser et utdrag fra en bok, en kortere tekst eller bildebok, eller forteller og anbefaler noe man har lest. Bergan og Fredwall nevner «bokprat, lesetips og litteraturformidling som gode måter å hjelpe elevene til å finne bøker de har lyst til å lese» (Bergan & Fredwall, 2023b, s. 75). Anne Håland sier at denne form for samtale og dialog kan bidra til å «utvikle elevenes litterære kompetanse» (Håland, 2018, s. 50). Hjellup som er forfatter og skolebibliotekar på Spangereid skole i Lindesnes påpeker at det er viktig å ha en fast struktur og et mål med bruken av skolebiblioteket, særlig med tanke på hvordan man legger opp bibliotektimen til hver enkelt klasse. Hun drar frem en "oppskrift" på hvordan bibliotektimen kan legges opp, der man først samles i plenum, der man presenterer og snakker om en eller flere bøker sammen. Deretter får elevene tid til å låne bøker, og til slutt bør det være god tid til å lese (Hjellup, 2018, s. 159). Ved å ha faste rammer skaper man en forutsigbarhet som elever ofte trenger, særlig med tanke på overganger og alternative arenaer som krever litt mer av hver enkelt.

Bergan og Fredwall snakker om indirekte og direkte faktorer som er viktige for å skape lesekultur. Her mener de at man har indirekte faktorer som: skolens leseplan og lesekultur, skolebibliotekets samling og hvordan den organiseres og merkes, diverse utstillinger der bøkene er i sentrum, formidling av litteratur til ansatte og foreldre, og at man har fokus på å fremme lesende forbilder som er med på å påvirke elevene (Bergan & Fredwall, 2023b, s. 74). De påpeker hvordan disse faktorene må være til stede «for at de direkte lesestimulerende tiltakene kan finne sted» (Bergan & Fredwall, 2023b, s. 74). Eksempler på dette er: bibliotektimen, bokprat, samtaler om bøker og lesing, lesesirkler, høytlesing, leseprosjekter og forfatterbesøk (Bergan & Fredwall, 2023b, s. 75–79). Både indirekte og direkte tiltak har som mål å øke elevenes leseglede.

Louise Limberg mener at skolebiblioteket kan heve kvaliteten på elevens læring og kunnskap, og at kvaliteten blir bedre i takt med integrering av denne arenaen i undervisningen. Hun mener at det ikke bare er et spørsmål om ressurser, men også et spørsmål om metode. For å kunne kartlegge graden av integrering har hun utviklet en taksonomi med fire nivåer: *1. Biblioteket som lagerlokale, 2. Sporadisk bruk av biblioteket, 3. Strukturert planlegging der biblioteket er integrert i undervisningen og 4. Pedagogisk utviklingsarbeid.*

Denne taksonomien kan bidra til å se om skolebibliotek er inkludert eller ekskludert i det pedagogiske arbeidet og kan være et godt utgangspunkt for å vurdere hvordan skolebibliotekets funksjon er og bør være ved den enkelte skole. Bibliotekets rolle går fra å være passiv på de to laveste nivåene, til å ha en aktiv pedagogisk rolle på de på de høyeste (Limberg, 1990, s. 82).

4.2.4 Samling

I en ellers så hektisk hverdag, er det enkelt å forstå at lærere ikke alltid kan være oppdaterte på hva som fanger og vekker interesse hos den yngre garde (Pihl, 2018). Globalisering, digitalisering og ustoppelig tilgang gjennom sosiale medier gjør dagens elever mer oppdaterte og bevisste på hva som finnes på markedet enn noen gang tidligere. Dette gjør at de har en helt annen tilnærming til utvalget, der de er mer opptatt av det som andre likesinnede i riktig aldergruppe fremmer, noe som gjør skolebibliotekets samling vesentlig for om de finner bøker som trigger de til å lese (Lillevangstu & Tønnessen, 2009, s. 150). Vi lever i et dynamisk samfunn og barn og unge orienterer seg stadig ved å lese om hva som trender på nett og på mobil. Bokhandlere og flere folkebibliotek har skjønnet dette og lager fysiske utstillinger og hyller merket med: #Bookstagram og #BookTok, og bruker stadig mer tid på sosiale medier

for å anbefale bøker (Tolpinrud, 2023). En trend som også ser ut til å blomstre blant flere av landets skolebiblioteker om man følger med på sosiale medier. Skolebibliotekenes samling må være variert og oppdatert, organiseres slik at elevene lett kan orientere seg i innholdet og være i tråd med hva elevene ønsker. I tillegg krever kategorisering og klassifikasjon kunnskap om både elevmassen og bøkens innhold.

For positivt effekt påpeker Joron Pihl viktigheten av «interessevekkende litteratur av ulik vanskelighetsgrad og innenfor ulike sjangre, samt lærernes og bibliotekarenes tilrettelegging for deling av leseopplevelser og bruk av skolebiblioteket som læringsarena» (Pihl, 2012, s. 50) som avgjørende og mener ut i fra sitt forskningsprosjekt og annen forskning at «skolen kan gjøre en kvalitativ forskjell i barns liv når det gjelder å utvikle elevenes litterasitet på en måte som oppveier forskjeller elevene imellom, forskjeller som er forbundet med sosioøkonomisk og kulturelle bakgrunnsvariabler» (Pihl, 2012, s. 50). Når lesing prioriteres i alle ledd, bidrar dette til å skape leseengasjement hos elevene, uavhengig av sosial bakgrunn og for at en skole skal komme dit må rektor være villig til å omdisponere ressurser.

4.2.5 Digital kompetanse

Skolebibliotekets betydning for læringsarbeidet har endret seg i takt med teknologisk utvikling og innføring av digitale hjelpemidler, og digital kompetanse har blitt viktigere enn noen gang tidligere. For noen tiår tilbake var ofte skolens bibliotek innredet med stasjonære PCer, eller lå i nær tilknytning til et PC-rom. Her lærte elevene seg å skrive på tastatur og å søke på internett. Nå derimot kan det virke som om man har slått seg til ro med at elevene får tilgang til det de trenger av tekster på læringsbrett, Chromebooks og PC, og informasjonskompetanse opparbeides i ordinær undervisning. Dette kommer også frem i Hedemark sin forskning, der man så elevene ikke nødvendigvis bruker biblioteket til å søke informasjon om fagspesifikke emner, da mye av denne kunnskapen hentes ut på internett (Hedemark, 2018, s. 68). Dette kan tyde på at man ikke benytter seg av skolebibliotekarens informasjonskompetanse, en unik mulighet for tilrettelegging og veiledning i en ellers ås travel skolehverdag, og en av søylene for skolebibliotekets virksomhet, nemlig: «informasjonssøk, kritisk lesing og kildekritikk» (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 16).

At elever ved videregående skoler og ikke minst i høyere utdanning benytter seg av biblioteket for å få hjelp med informasjonssøk og kildehenvisning vet man, men med tanke på at fagutdannede skolebibliotekarer og bibliotekarer har spesifikk kompetanse på dette området, er det en viktig pedagogisk ressurs som går til spille om den ikke benyttes også på

de lavere trinnene (Fredwall, 2023a, s. 134). Elevene er helt avhengig av å kunne orientere seg i et nært uendelig informasjonslandskap, og for at skolebiblioteket skal bidra til å utvikle elevenes informasjonskompetanse er det viktig at skolens ledelse tilrettelegger for et slikt pedagogisk arbeid og at skolebibliotekaren er på tilbudssiden (Fredwall, 2023a, s. 134). Dette kan lette lærernes arbeid, bidra til at elevene stadig utvikler bedre strategier for å søke på internett og ruste eleven til å bli mer kritiske til det de leser.

4.2.6 Skolebibliotekaren

Om man har et skolebibliotek uten bibliotekar med kunnskap i faget og som både er oppdatert på ny litteratur og orientert i elevenes preferanser, kan boksamlingen fort bli både kjedelig og utdatert (Hedemark, 2018, s. 55; Lillevangstu & Tønnessen, 2009, s. 150). Viktigheten av elevenes tilgang til variert litteratur blir også diskutert av Ingeborg E. Fredwall, Elin A. Moseid og Svein Slettan. De påpeker hvordan man kan vekke både engasjement og læring ved å satse på et velfungerende skolebibliotek, med en skolebibliotekar som kan tilrettelegge for at lærere- og elever har tilgang til litteratur som appellerer til lesing, samt tekster og materiell som kan brukes i undervisningen (Fredwall et al., 2022, s. 25; Rafste, 2008, s. 35).

Bibliotekaren blir det som Sofia Malmberg og Teo Graner kaller en medpedagog, som understreker skolebibliotekaren som en ressurs i den pedagogiske tilretteleggingen (Malmberg & Graner, 2014). Denne betegnelsen visualiserer hvordan skolebibliotekaren bør være integrert i dette arbeidet, og understrekes av Bergan og Fredwall som sier at bibliotekaren er den «viktigste faktoren for at skolebiblioteket får en pedagogisk funksjon» (Bergan & Fredwall, 2023a, s. 45). Gunhild Kvåle og flere andre påpeker også dette og hvordan skolebibliotekaren i samarbeide med lærer kan bidra til å finne varierte sekundære tekster der man øve på kritisk tekstbevissthet, og der skolebibliotekets utforming kan skape gode rammer for å snakke om «tekstar og tekstlege opplevingar og synspunkt» (Kvåle, 2023, s. 163; Skaret, 2019, s. 67). I tillegg understreker Anne Skaret et viktig og relevant poeng som jeg tror lærere på skoler der det satses på skolebibliotek med skolebibliotekar kjenner på, nemlig at man som lærer har så mye man skal gjøre i løpet av en skoledag at høytlesing ikke nødvendigvis blir prioritert. Da blir det som Skaret sier «en trygghet for dem å vite at elevene får høytlesing på skolebiblioteket» (Skaret, 2019, s. 67). Skolebibliotekaren kan på mange måter komplementere og utfylle skolehverdagen både for elevene og lærerne ved å formidle fortellinger som ellers ville blitt forbigått i stillhet.

Hultgren og Johansson påpeker at skolebibliotekarens viktigste oppgave er å bidra til å utvikle en positiv lesekultur på skolen, og at lesing må anerkjennes som noe verdifullt i alle ledd (Hultgren & Johansson, 2021, s. 87). I tillegg til å fremme skolebiblioteket som en uformell læringsarena, er det også skolebibliotekarens jobb å balansere leselyst og estetisk lesing med læring og utvikling av faglige kompetanse. Skolebibliotekarer med fagutdanning har kunnskap som kan bidra til å gjøre skolebiblioteket til en mulig læringsarena, og som tidligere nevnt er det derfor viktig at hele organisasjonen kjenner til denne ressursen og benytter seg av den i for eksempel fagplaner og leseplan for skolen. Man må se skolen og skolebiblioteket som en helhet, der skolebibliotekaren anses som en del av skolens pedagogiske personal og der man kan samarbeide og tilrettelegge for bruk av både analoge og digitale ressurser (Limberg, 1990; Rafste & Sætre, 2008, s. 53).

Bergan og Fredwall og Limberg referer til Carol Kuhlthau sine fem nivåer for skolebibliotekarens pedagogiske aktivitet: organisatoren, foreleseren, instruktøren, veilederen og rådgiveren. Her går man fra å være på det laveste nivået i rollen som organisator hvor man har tar ansvar for å rydde og holde det oversiktlig for publikum, til å være en integrert del av det pedagogiske lærerteamet i rollen som rådgiver. De påpeker at man som skolebibliotekar kombinerer alle, men at hvert nivåene har en hierarkisk struktur som sier noe om bibliotekarens pedagogiske rolle (Bergan & Fredwall, 2023a, s. 46; Limberg, 2003, s. 50).

I tillegg til disse rollene understreker Bergan og Fredwall igjen at skolebibliotekaren kan ha en viktig rolle for det psykososiale miljøet, og være en foregangsperson som tilfører et pusterom i skolehverdagen og alternative arrangementer der elever på tvers av trinnene kan møtes (Bergan & Fredwall, 2023d).

4.2.7 Skolebiblioteket som utjevne arena

Når man entrer et bibliotek er det ofte mange mennesker som sitter hver for seg; oppslukt i egne bøker og tekster. Selboe påpeker også dette, men fremmer hvordan man selv i en slik setting tar del i et fellesskap av lesende mennesker og at biblioteket også er et sosialt sted (Selboe, 2018, s. 132). Det sosiale aspektet dras frem av flere og er relatert til den tredje søylen i skolebiblioteket, nemlig det Fredwall og Bergan kaller for: «det psykososiale miljøet» (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 17). De påpeker her det sosiale aspektet ved et skolebibliotek, både i det å lære om andre mennesker og seg selv gjennom det Judith Langer kaller for litterære forestillingsverdener (Varen & Moseid, 2023, s. 179), som et rom der man kan finne ro, samtidig som det er et sosialt sted der man treffer venner og kan samtale mer

fritt (Bergan & Fredwall, 2023d, s. 191). Skolebibliotekaren kan ha en viktig rolle for det psykososiale miljøet, og være en foregangsperson som tilføyer et pusterom i skolehverdagen med alternative arrangementer der elever på tvers av trinnene kan møtes og et sted der man kan rømme vekk fra lærebøker og vurderinger (Bergan & Fredwall, 2023d).

Pihl påpeker i en dokumentanalyse hvordan biblioteket kan være en arena for å øke interkulturell kompetanse, og sier basert på denne forskningen at

«literacy education based on students` voluntary reading of fiction and work with other library resources can make significant contributions to reading engagement, acquisition of linguistic and cultural capital among first and second language learners and development of multilingual literacy and information literacy» (Pihl, 2017, s. 41).

Hun fremmer på bakgrunn av denne undersøkelsen og egen forskning hvordan skoler kan dra nytte av å satse på skolebibliotek, og bruke denne ressursen til å tilrettelegge for variert og tilpasset pedagogiske arbeid. Fra 2007-2011 gjennomførte Pihl en intervensjonsstudie på to flerkulturelle barneskoler, der målet var å se hvordan man gjennom litteraturundervisning og bruk av skolebibliotek som læringsarena kan bidra til pedagogisk arbeid med literacy og lesing. Prosjektet var et tverrprofesjonelt samarbeid mellom leder for pedagogisk avdeling i kommunen, rektorer, lærere, bibliotekarer og forskere, og fulgte i denne perioden et klassetrinn ved hver skole. Begge skolene engasjerte seg stort i arbeidet og man så gjennom denne studien en positiv virkning på elevens lesing og engasjement ved at skolene utviklet kultur for lesing, og jeg vil her dra frem den ene skolen som gjennomgikk de største endringene på grunn av studien.

Denne skolen som i utgangspunktet var mest skeptisk til skolebibliotek, og som stilte flest spørsmål om hvordan tidligere forskning viste til at litteratur undervisning og denne arenaen kunne bedre elevenes læringsutbytte. Etter tett oppfølging og stort fokus på dette så man raskt en endring og bedring i elevenes leseengasjement. Dette motiverte rektor til å omprioritere bruk av ressurser og allerede i 2008 ansatte de en skolebibliotekar i en 50% stilling, renoverte skolebiblioteket og kjøpte inn bøker, for så i 2009 utvide skolebibliotekarens stilling til 100%. Elevene lånte flere bøker enn noen gang, det ble opprettet godt samarbeid mellom skolebibliotekar, rektor og lærere og skolebiblioteket ble integrert i skolens planer. I tillegg til dette fikk noen lærere ett ekstra ansvar som leseagenter, der de sammen med skolebibliotekaren bidro til å utvikle skolebiblioteket, og de hadde avsatt arbeidstid til å lese skjønnlitteratur som de så kunne viderefremme til andre lærere og elever. Morsmålslærerne

ble også veiledet av bibliotekaren i litteraturbasert undervisning, og gjennomførte litteraturundervisning på morsmål, inviterte til bokcafé for foreldre og barn og hjalp elver med å formidle litteratur til de yngre barna (Pihl, 2012, s. 32–35). Uavhengig av sosiale forskjeller så kom det frem i undersøkelsen at 96 % av elevene likte å lese, 90 % sa at de leste fordi de hadde lyst og 97% prosent av elevene sa at de var glade i å være på skolebiblioteket (Pihl, 2012, s. 38–41). Et annet viktig funn var at 59 % sa at de ble mest inspirert av venner når de skulle finne lesestoff, noe Pihl ser på som en indikasjon på at skolen har etablert en lesekultur også blant elevene.

Helen Avery har forsket på biblioteknettverket Commons i Sverige, som er et samarbeid mellom skolebiblioteker og et folkebibliotek i et multietnisk område. Hun påpeker viktigheten av at bibliotekene var lett tilgjengelige for publikum, noe også Pihl fremmer i sitt multiplisitetprosjekt, og at mellommenneskelig kontakt mellom bibliotekarer og brukere fremtrer som svært betydningsfullt. Bibliotekarene i dette prosjektet var også bevisste på dette og brukte mye til å bli kjent med menneskene i nabolaget, slik at de til enhver tid viste at de var tilgjengelige og slik at de hele tiden kunne finne ettertraktet og interessevekkende litteratur på alle de språkene som ble snakket i området (Avery, 2017, s. 52–53). De var her opptatt av å legge bort målbasert læring til fordel for at barn- og unge skulle følge sine egne interesser, noe Avery så på som utslagsgivende ettersom flere ikke hadde noe tidligere erfaring med litteratur. I tillegg samarbeidet bibliotekarene tett med lærerne på ungdomsskolen, de bidro i både planlegging og undervisning, og supplerte med sekundære og uformelle tekster som kunne utfylle de mer formelle ressursene.

Det som dras frem som en av de aller viktigste faktorene til suksess her er nettopp samarbeidet mellom de ulike aktørene, og særlig mellom skolebibliotekene i området. Forskingen viser at man ved bruke de språklige repertoarene som en fordel, fremfor noe som skiller seg ut, bidrar man til å skape et fellesskap og gjensidig respekt for hverandre. Nå alle føler seg sett og inkludert, øker engasjement i undervisningen, i likhet med det man har sett i forskning om motivasjon (Avery, 2017, s. 59).

I en tidligere studie så Avery mye av det samme som i denne, og også her var skolen i et heterogent og flerspråklig nabolag. Hun pekte her på hvordan skolebiblioteket fungerer som en annerledes arena, der elevene har større innflytelse på valg av tekster, og der lesing for fornøynsens skyld stod frem som det viktigste, i tillegg til at elevene fant stor glede og læring i formidling av tekst mellom ulike klassetrinn, gjerne hvor de eldre elevene leste for de yngre (Avery, 2014). Som alle andre, uavhengig av alder, blir barn- og unge påvirket av

omgivelsene. Når man ser at andre elever hygger seg med en bok, er sjansen større for at man vil prøve selv, og da er det viktig at noen kan veilede disse elevene til å finne riktig bok. Det er ikke nødvendigvis slik at det klaffer med en gang, men jo flere man får til å prøve, og mer man har mulighet til å følge disse elevene opp, jo enklere blir det å hekte de på.

5 Metodisk tilnærming

Denne masteroppgaven har som formål å finne ut hvordan skolebiblioteker med fulltidsansatt og fagutdannet skolebibliotekar motiverer til leselyst og hvordan denne arenaen kan fungere som en forlengelse av norskfaget. I dette kapittelet presenteres og begrunnes studiens forskningsdesign. Jeg vil beskrive hva jeg har erfart som forsker og som intervjuer, og hvordan jeg i etterkant av intervjuene har bearbeidet informasjon gjennom transkribering og analyse. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for studiens reliabilitet, validitet og se på de etiske betraktningene ved studien.

5.1 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign har betydning for hva slags kunnskap man får tilgang til, og Aksel Tjora understreker hvordan de «kvalitative studiene gjerne forholder seg til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse, og hva slags konsekvenser meninger har» (Tjora, 2021, s. 27). Han sier også at man i motsetning til kvantitative studier fokuserer på å forstå, fremfor å finne en forklaring (Tjora, 2021, s. 27), noe også Brottveit understøtter når hun sier at «den kvalitative forskningsprosessen retter seg først og fremst mot hvordan vi kan forstå og begrepsfeste virkeligheten» (Brottveit, 2018, s. 62).

Postholm og Jacobsen understreker et viktig poeng når de diskuterer hvorvidt en studie kan være rent deduktiv eller induktiv. Her konkluderer de med at man bør ha en mer pragmatisk tilnærming til forskning, der man må kombinere det subjektive og det objektive. De mener at det er nært umulig å ikke ha noen form for forutinntatte holdninger og tanker om fenomenet man undersøker og er opptatt av, og sier at «forskning blir i stor grad en kontinuerlig problemløsende prosess, noe som gjør den til en kombinasjon av både induksjon og deduksjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Denne kontinuerlige kombinasjonen av

teori, egne holdninger og datamateriell kalles for abduksjon, og gjennom en abduktiv tilnærming ser man på

«en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri, der ingen av de to kan sies å ha forrang. Snarere ses forskningen som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Kvarv påpeker også hvordan man som forsker sjelden rendyrker enten den ene eller det andre slutningsprinsippet, og at man er avhengig av teori og egne hypoteser for å vite hva man skal forske på og for å kunne sammenligne og tolke resultater (Kvarv, 2021, s. 27). Denne

Selv om jeg lenge har visst at jeg skal skrive en master som omhandler viktigheten av skolebibliotek, har prosessen med å finne en problemstilling som ikke favner for bredt, samt som er konkret nok vært krevende. Johannessen et al., referer til hvordan man i utforming av problemstilling kan benytte seg av heuristiske teknikker, som vil si «at de bygger på eksperimentering og prøving og feiling fremfor en streng struktur» (Johannessen et al., 2016, s. 49), en teknikk som ser ut til å passe bra til dette forskningsprosjektet, der jeg i møte med teori, tidligere empiri og egen forskning hele tiden har endret på og prøvd å spisse problemstillingen etter beste evne.

Med et utvalg på fire informanter fra ulike skoler, blir det naturlig og se på likheter og ulikheter mellom disse, i et komparativt design der jeg ser på hvorvidt egen empiri sammenfaller med teorier og tidligere forskning og vice versa. Å utforske dette temaet med skolebibliotekarene i fokus mener jeg er hensiktsmessig, da det er disse som kjenner skolebiblioteket og bruken av dette best, og virker som en brobygger mellom litteraturen og elevene.

Brottveit og Johannessen et al., påpeker alle hvordan forforståelse og interesse for et bestemt tema er med på å legge grunnlag for forskningens utforming, selv om denne forståelseshorizonten ofte er ligger i underbevisstheden (Brottveit, 2018, s. 63; Johannessen et al., 2016, s. 34; Skilbrei, 2019, s. 47). Kvarv understreker dette og sier at «mennesket alltid vil ha en forventning eller forståelse på forhånd av det som skal forstås, en forventning som det knytter seg følelser og holdninger til» (Kvarv, 2021, s. 89). Etersom jeg også studerer Skolebibliotekkunnskap ved UiA, har engasjementet for skolebibliotek som læringsarena bidratt som kompass for retningen jeg ønsket å gå i denne studien. For å finne svar på problemstillingen min har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode der jeg

gjennomfører semi-strukturerte intervjuer med fagutdannede skolebibliotekar i full stilling. I tillegg til å intervju skolebibliotekarer ble det tidlig i prosessen klart at jeg også måtte fordype meg i relevante dokumenter, og da særlig lovverk, nasjonale strategier, stortingsmeldinger og offentlige utredninger som sa noe om skolebibliotekets posisjon i dagens samfunn. Det som ligger til grunn for forskningen er dermed både tekstanalyse og intervjuer, og analysen er et resultat av nasjonale føringer, tidligere empiri som tar for seg lesing i skolen, skjønnlitteraturens verdi og skolebiblioteket læringsarena med særlig vekt på leselyst, samt meningsutvekslingene og refleksjonene som kommer til uttrykk i intervjuene.

5.2 Tekstanalyse

Også innenfor kvalitativ forskning finner vi tekstanalyse. I denne studien er det særlig relevant å «tolke hvilke implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve teksten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). At lesing som grunnleggende ferdighet er viktig når det ingen tvil om, ei heller når man begynner å studere hvordan denne egenskapen omtales i både politiske prosesser og prioriteringer (Skilbrei, 2019, s. 71). Flere av disse dokumentene er med å legge rammene for hva som verdsettes i samfunnet, og når det mangler på føringer eller disse er vage, er det også tydelig at de nedprioriteres. Skolebiblioteket er et eksempel på dette, og det har vært nødvendig å se på de nasjonale føringene for denne arenaen for å kontekstualisere den innsamlede empirien i undersøkelsen. I tillegg til å se på offentlige dokumenter, har aktuelle debatter om barn- og unges lesevaner, skjermbruk i skolen og eksempler på skoler som satser på skolebibliotek vært viktig. Brottveit påpeker hvordan kvalitativ forskning er nært tilknyttet hermeneutisk vitenskapsteori (Brottveit, 2018, s. 62), noe som er relevant å ha med seg når man analyserer dokumenter. Hermeneutikk betyr dirket oversatt «å forstå, fortolke eller tyde» (Kvarv, 2021, s. 84), der man stadig beveger seg mellom helhet og deler, en tolkningsprosess som kalles for den hermeneutiske sirkel (Kvarv, 2021, s. 83).

5.3 Utvalg og informanter

Ettersom jeg i denne studien ønsker å se hva velfungerende skolebiblioteker bidrar til i skolens kultur for lesing, hadde rekrutteringen av informanter et tydelig mål. Johannessen et al., påpeker hvordan man med kvalitative undersøkelser ønsker «å få mest mulig kunnskap om fenomenet (fyldige beskrivelser) og om fenomenets kontekst» (Johannessen et al., 2016, s. 114). Utvelgelsen ble derfor strategisk der informantene ble valgt på grunnlag av hensiktsmessighet fremfor representativitet (Johannessen et al., 2016, s. 115). I utvelgelsen

var det det flere variabler som lå til grunn, men viktigst var at de utfylte visse kriterier: (1) fagutdannelse innen bibliotek eller skolebibliotekkunnskap og (2) at de er fulltidsansatte i stillinger med ansvar for skolens bibliotek. Dette vil si at utvelgelsen var kriteriebasert (Johannessen et al., 2016, s. 118). Når jeg skulle finne informanter benyttet jeg meg av eget nettverk fra studier og jobb, samt plattformer for skolebibliotekarer i Norge på Facebook. Her benyttet jeg meg at det Johannessen et al., referer til som snøballmetoden og etterspurte hvilke skoler som utmerket seg i arbeid og satsing på skolebibliotek (Johannessen et al., 2016, s. 121). Ut ifra søketreff og tilbakemeldinger ble utvalget snevret inn med bakgrunn i lokasjon, der jeg valgte ut skoler som lå på Østlandet, og der jeg var opptatt av å finne skoler med spredning både i lokasjon og skolestørrelse. Når dette var gjort kontaktet jeg potensielle informanter dirkete der jeg presenterte oppgavens formål og ga uttrykk for at jeg ønsket å intervju vedkommende som del av forskningen.

Etter rekruttering stod jeg igjen med fire informanter fra ulike skoler, der to av skolene tilhører samme kommune, men der den ene skolen er plassert i sentrum og den andre i utkanten. Disse skolene har også ulikt utgangspunkt med tanke på hvor lenge skolebibliotekene har blitt brukt som en integrert del av den pedagogiske virksomheten på skolen, og den ene skolen skiller seg ut fra resten av informantene da de ganske nylig har valgt å satse på denne arenaen. De to andre skolene ligger i ulike kommuner, der en er nært tilknyttet en større by og den andre befinner seg ved et mindre tettsted. Tre av skolene er 1-7.trinn skoler, og en er en 1-10. trinn skole. Til felles har de alle skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar i en 100% stilling.

5.4 Intervju

Postholm og Jacobsen referer til «det fenomenologiske intervjuet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118), som hører til innenfor hermeneutisk fenomenologi. Her er det sentralt at informantene selv har erfart fenomenet som man ønsker å studere, at deltagergruppen ikke er for stor og at «dersom essensen som beskrives, skal få betydning for lignende kontekstuelle situasjoner, fordrer det imidlertid at en essens på tvers av forskningsdeltakere kan beskrives» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Flere påpeker hvordan intervjuer er den mest vanlige måten å samle inn data på, og at denne form for kvalitativ forskning åpner opp for utfyllende informasjon, detaljerte beskrivelser og en helhetlig forståelse av hva informanten tenker om temaet (Brottveit, 2018; Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Skilbrei, 2019). Denne

formen for innhenting av empiri er nært tilknyttet hvordan man til daglig kommuniserer ved hjelp av språket, og åpner opp for fysiske møter ansikt til ansikt, der informantene kan uttrykke seg friere enn ved mer strukturerte former for innhenting (Brottveit, 2018, s. 89; Johannessen et al., 2016, s. 143). Johannessen et al., sier at

«gjennom samtaler kan mennesker forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandres utsagn eller handlinger, beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener. Samtalen gir innblikk i personers livsverden (verden sett fra informantens synspunkt) – gjerne gjennom fortellinger og historier» (Johannessen et al., 2016, s. 143).

Selv om det er flere likhetstrekk mellom en hverdagssamtale og et intervju, er det allikevel noen viktige forskjeller. En av disse er et tydelig skille mellom deltagerens roller, der man som intervjuer stiller spørsmål og følger opp svarene man får fra informantene. Samtalen er også mer strukturert, og grad av struktur er med på å bestemme hvordan form for intervju man velger. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av det semi-strukturerte intervjuet, der målet mitt er å forstå informantens perspektiver og der det «i intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forsker og den intervjuedes synspunkt» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Semi-strukturerte intervjuer blir også referert til som halvstrukturerte, eller delvis strukturerte (Brottveit, 2018, s. 89; Johannessen et al., 2016, s. 146). Her tar man utgangspunkt i en intervjuguide, men rekkefølgen på spørsmålene endres ut ifra informantens respons og er ikke låst til en fast struktur der rekkefølgen av spørsmålene er det viktigste. Postholm og Jacobsen understreker dette ved å si at «spørsmålene stilles der er naturlig å bringe dem inn i kommunikasjonen» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det er her også mulig å komme inn på andre temaer som forskeren ikke hadde tenkt på i utgangspunktet, noe som kan åpne opp for nye spørsmål som man i utgangspunktet ikke hadde planlagt, som en respons på informantens svar. Posthold og Jacobsen sier at det «slik foregår en stadig pendling mellom deduksjon og induksjon» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), og til det jeg tidligere har referert til som abduksjon. Det at man har mulighet til å redegjøre for hva man legger i de enkelte spørsmålene om noe er uklart og å stille oppfølgingsspørsmål ved behov er helt klart en metodeegenskap som jeg har dratt nytte av i denne studien.

Før jeg i det hele tatt kunne starte prosessen med å utføre intervjuer, var det viktig å sette seg godt inn i temaet som jeg ønsket å få kunnskap om. Denne bakgrunnsforståelsen var viktig i utformingen av relevante spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide basert på disse, som var inndelt i sentrale deltemaer.

Disse var skolebibliotekaren, skolebiblioteket, motivasjon og leselyst, og sosiale forskjeller (se vedlegg 3). I tråd med det fenomenologiske intervjuet var jeg her opptatt av som ble innledet med blant annet hva og hvordan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

Alle de fire intervjuene foregikk en-til en og tok utgangspunkt i denne guiden, men rekkefølgen endret seg fra gang til gang, da denne endret seg i takt med informantenes svar og utbroderinger. I tillegg til dette måtte jeg utforme et informasjonsskriv der prosjektet ble presentert, samt et samtykkeskjema (se vedlegg 2). Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble overlevert og signert før intervjuene startet, og alle dokumentene ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) før jeg kunne starte prosessen med å innhente egne data (se vedlegg 1).

Jeg ønsket å besøke alle informantene fysisk slik at jeg i tillegg til å gjennomføre intervjuet fikk mulighet til å se skolebibliotekene. Disse besøkene bidro til å skape en mer personlig ramme ved egen arbeidsplass, og til å skape det Kvarv referer til som «en høyere grad av gjensidighet mellom forsker og respondent[...]» (Kvarv, 2021, s. 165). Det følte også mer naturlig å gjennomføre intervjuene etter at man hadde snakket løst og ledig med informantene, blitt kjent med skolebiblioteket og fått mulighet til å se hvor og hvordan skolebibliotekarene jobber. Disse observasjonene ga også flere innganger i det offisielle intervjuet, der man kunne trekke inn tidligere samtaler og eksempler fra det man hadde sett i utformingen av skolebiblioteket. Deltagerne valgte selv hvor de ville at intervjuene skulle foregå.

Selv om planen var å besøke alle bibliotekene, måtte et av intervjuene gjøres online da informanten meldte avbud på grunn av sykt barn. I stedet for å utsette intervjuet, tok vi dette på Teams. Å intervju over en møteplattform på nett var en interessant erfaring som fungerte overaskende godt, men gjorde at jeg ikke fikk sett biblioteket og dermed skapt meg et bilde av hvordan informanten jobbet. Til tross for dette brukte vi også her tid i forkant av intervjuet til å snakke litt generelt før jeg startet intervjuet, som en slags oppvarmingssamtale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Her måtte jeg også sende over informasjonsskriv og samtykkeskjema på e-post, og informanten måtte signere og scanne dokumentet før dette ble returnert.

5.5 Transkripsjon og analyse

Det finnes flere metoder for å dokumentere et intervju, og i denne studien har jeg valgt å bruke opptak av lyd. Jeg har benyttet meg av det digitale verktøyet Nettskjema for lydopptak som er en godkjent løsning for datainnsamling på nett, og den tilhørende appen Nettskjema-

Diktafon. Denne appen krypterer lydopptakene og sender disse over til Nettskjema, noe som sørger for at personopplysninger ikke lagres lokalt på egen mobil. I tillegg til dette har jeg brukt en analog diktafon som back-up. Lydfilene på denne ble slettet rett etter at intervjuene var ferdig transkribert. Transkriberingen ble gjort så tett opp mot intervjuene som mulig, og alle intervjuer ble transkribert ordrett og manuelt.

«En kvalitativ forsker bør også hele tiden, både under perioden for datainnsamlingen og i selve analysen av transkribert materiale, ha en notatbok for hånden, en loggbok, slik at tanker og foreløpige analyser og tolkninger kan skrives ned» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 140). Dette blir en del av forskningsprosessen. Kvarv påpeker hvordan «en kvalitativ undersøkelse [ikke kan] beskrives som en tydelig lineær og stegvis prosess, men som en sosial prosess med stadig frem- og tilbakevendinger, nye tolkninger og justering av opplegget» (Kvarv, 2021, s. 157). Med dette mener han at man stadig pendler mellom de ulike fasene, i likhet med den abduktive tilnærmingen som jeg har valgt i denne prosessen.

Som veileder i studiens analyse har jeg brukt konstant komparativ analysemetode, der analysearbeidet starter i det man begynner å lese de første dokumentene, og der disse er med å gi retning for videre innhenting av data. Postholm og Jacobsen påpeker hvordan «teoretisk sensitivitet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142) er et viktig begrep i denne metoden og at «teorien hjelper forskeren slik at han eller hun blir sensitiv (sensitizes you) for hva det som studeres, betyr» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Forskerens egen forståelse og erfaringer med fenomenet gjør det lettere å sette seg inn i studien, samt åpner opp for raskere innsikt og oppfatning. Både profesjonell og personlig erfaring bidrar til å gi et mer sammenfattet bilde av temaet i samspill med teori og forskning. Postholm og Jacobsen referer til Strauss og Corbin når de omtaler denne metoden som består av tre steg i analyseprosessen: «åpen koding, aksial koding og selektiv koding» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

De sier at

«i den åpne kodingsfasen utvikles hovedkategoriene, i den aksiale kodingsfaen utvikles subkategoriene, og i den selektive kodingsfasen utvikles kjernekategoriene. I den selektive kodingsfasen relateres alle kategorier til hverandre for å sette sammen bitene til en helhet, slik at forskeren kan gi et svar på forskningens problemstilling» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

Med andre ord: Hva er det viktigste studien forteller oss? Intervjuguiden med standardiserte spørsmål har bidratt til å forenkle prosessen i analysearbeidet og for å få oversikt over det

innsamlede materiale har jeg valgt å kategorisere svarene inn under deltemaene fra intervjuguiden. Selv om man med forhåndsbestemte kategorier være åpen for å endre og utvikle disse etter hvert som analyseringen pågår, har jeg ved å bruke kategoriseringen som utgangspunkt, fått mer oversikt når jeg skal analysere og se hva slags mønstre som gjentar seg i de ulike intervjuene (Kvarv, 2021, s. 159; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139, 2018, s. 146). I analyseringen av disse har jeg kodet hvert enkelt avsnitt, men også sett på helheten og selve essensen av hvert enkelt intervju. Kategoriene i den åpne kodingsfasen har så blitt strukturert mer inngående, der jeg i den aksielle kodingen har delt inn i subkategorier. Viktige faktorer har vært: «a) årsaksforhold, b) fenomenet, c) kontekst, d) inngripende forhold, s) handlings-/ interaksjonsstrategier og f) konsekvenser» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148). Deretter har jeg i den selektive kodingsfasen sett alle de viktigste kjernekategoriene komparativt, der jeg gjennom konstant sammenligning har sett på likheter og forskjeller i det innsamlede materialet. Målet er å finne en kjernekategori, eller en teori som bunner i egen forskning, og som kan gi svar på oppgavens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151).

5.6 Forskerrollen og reliabilitet

Å skulle tiltre en rolle som forsker er både uvant og spennende, og når man velger å ta i bruk kvalitative forskningsmetoder får man tilgang til personlige meninger og erfaringer, som gjør at man må ta bevisste valg som verner om disse, både med tanke på forskningsdesign og i gjennomføring av undersøkelser (Brottveit, 2018, s. 118). For meg som forsker har det vært viktig å skape trygge rammer og en forutsigbarhet for deltagerne. Deltagerne har fått tydelig informasjon om hva forskningen innebærer, at all data som innhentes anonymiseres og at man til enhver tid har mulighet til å trekke seg om dette skulle bli aktuelt. Som intervjuer har jeg vært opptatt av å bli litt mer kjent informantene før selve intervjuet har startet, og jeg har prøvd å skape en så naturlig setting som mulig, samtidig som strukturen på intervjuene har lagt føringer for hvilke temaer og spørsmål som rammer det hele inn.

Brottveit sier at «møtet med deltageren [kan] forstås som noe mer enn en samtale der forskeren stiller spørsmålene og deltageren svarer. Dette kan forstås som et menneskemøte der forskeren og deltageren sammen konstruerer det som regnes som data» (Brottveit, 2018, s. 119). Postholm og Jacobsen sier at «i et intervju er det vesentlig at forskeren er til stede i intervjusituasjonen, slik at han eller hun kan gjøre umiddelbare analyser og tolkninger i selve intervjuet som grunnlag for å stille oppfølgingsspørsmål» (Postholm & Jacobsen, 2018, s.

140). Å huske på egen rolle og hvilken agenda man har krevde mer enn jeg hadde trodd, særlig fordi jeg er veldig engasjert i temaet selv. Jeg måtte derfor være påpasselig med å holde egne tanker og meninger tilbake, i motsetning til i hverdagslig samtale. Selv om mine meninger stor sett ble holdt tilbake, følte denne formen for samtale mer autentisk da jeg kunne følge opp med utfyllende spørsmål, og jeg ser på dette som en av styrkene å ha valgt et semi-strukturert intervju.

May-Len Skilbrei påpeker hvordan «begrepet «reliabilitet» handler om at man har skapt et materiale på en pålitelig måte, og at leseren har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil eller skjevheter» (Skilbrei, 2019, s. 87). Ved å standardisere spørsmål som stilles til alle deltagerne, bidrar man til «høy sammenlignbarhet og reliabilitet» (Kvarv, 2021, s. 159)

5.7 Validitet

«Med «validitet» menes det at materialet man har, er relevant for den målsettingen forskningen har» (Skilbrei, 2019, s. 88). Ettersom målet med denne forskningen er å forske på hva slags rolle skolebiblioteket og skolebibliotekaren har på elevenes leseglede har det vært naturlig for meg å intervju de som kan mest om dette på sin skole, nemlig skolebibliotekarene. Utvalget i studien er nokså homogent, der informantene har fellestrekk både i utdanning og yrke, og man kan si at det er sammensatt av det Johannessen et al., kaller for typiske tilfeller, der alle passer inn i kriteriene som ligger til grunn og passer inn en spesiell profil (Johannessen et al., 2016, s. 217). Dette bidrar til å finne kontekstuell og generativ kunnskap, som kan bidra til å gi oss en oversikt over hvordan tilstanden er på skoler som satser på denne arenaen, og som kan gi oss «forståelsesmodeller som har en overføringsverdi» (Skilbrei, 2019, s. 88) for andre skoler og kommuner. Med det sagt må også begrensningene i denne forskningen fremheves.

Ettersom det er flere brukere og aktører som har en avgjørende rolle i bruken av skolebibliotekene, ville man med å inkludere flere typer informanter fått ett tykkere og kvalitativt bedre bevis om disse var involvert. Både lærere, ledere og skoleeiere hadde vært interessante her, men ikke minst elevene selv. Hva tenker disse om bruken av skolebibliotek ved de utvalgte skolene, og stemmer deres tanker og meninger overens med det skolebibliotekarene fremmer? I tillegg kunne man ved å kombinere metoder, slik som intervju og observasjon, fått en mer utfyllende empiri. Både variasjon av informanter og metoder er noe jeg vil prioritere i en mulig fremtidig studie om skolebibliotek, og håper å se mer av i fremtidig forskning på dette feltet.

I tillegg til dette ville vært interessant og sammenlignet skoler som satser på skolebibliotek med skoler som ikke prioriterer denne arenaen, både med tanke på læringsutbytte og resultater fra nasjonale prøver, men også på elevenes engasjement for skjønnlitteratur og lesing generelt. Er det slik at elever ved skoler som har velfungerende skolebibliotek verdsetter lesing høyere enn de som ikke har tilgang til denne ressursen?

Til tross for at studien har satt søkelys på en målgruppe, vil jeg driste meg til å si at deres stemme er vesentlig når man snakker om hva skolebibliotekene og skolebibliotekene kan bidra med i jobben om å skape leselyst og leseglede hos elevene. Det er disse som veileder elevene, følger de opp og ser utviklingen i engasjement og kunnskap, selv om de har en mer uformell rolle enn hva for eksempel lærerne har. De har gjennom utdanning spesialisert seg på formidling og som del av jobben deres må de hele tiden være oppdaterte på hva som rører seg, og hva elevene ønsker å lese. Dette gir de en unik mulighet til å treffe flere med arbeidet sitt, og de har både tid og kapasitet til å prioritere elevenes leseengasjement fremfor å målstyre enhver handling, og det er derfor deres stemme som har vært utgangspunktet i denne studien.

5.8 Ethiske betraktninger

All forskning som innebærer involvering av mennesker har etiske implikasjoner, og for å ivareta personvern og informantene i denne studien har jeg hele tiden fulgt høgskolens etiske retningslinjer, samt retningslinjene fra NSD. Informantene har fått tilstrekkelig med informasjon i forkant av intervjuene, lest informasjonsskriv og signert samtykkeskjema. Identifiserbare personopplysninger har blitt anonymiserte, og all dokumentasjon og data oppbevares på egen pc, samt på nettskjema. Dette slettes når studien er ferdig, selv om anonymisert transkripsjon bevares i samråd med informantene og til 2028, da disse kan være relevante og av nytte i det andre studiet jeg tar ved UiA: Skolebibliotek kunnskap. Dette er informert og godkjent av NSD.

6 Presentasjon og drøfting av resultat

Det bearbeide datamaterialet fra intervjuene ligger til grunn for analyse og drøfting av resultatet i dette kapittelet. For å sette det i system og for å kunne sammenligne materiell fra alle fire informanter, har jeg valgt og holde meg til den opprinnelige inndelingen fra intervjuguiden, der temaene var: skolebibliotekaren, skolebiblioteket, leselyst og motivasjon, og sosiale ulikheter. Innunder hvert av disse temaene har jeg sett hvordan «konteksten representerer et spesifikt sett av egenskaper som angår fenomenet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 148), og delt inn i subkategorier som har vist seg å være sentrale. Jeg omtaler informantene som skolebibliotekarer, selv om det senere i dette kapittelet kommer fram at det ikke er alle som har tittelen skolebibliotekar på papiret, men heller bibliotekpedagog og bibliotekarlærer. Til felles har de alle bibliotekfaglige utdannelse. I kapittelet vil jeg analysere og sammenligne data som er innhentet fra egne intervjuer, og analysere og drøfte disse funnene opp mot tidligere teori og forskning. Sentrale dokumenter og nasjonale føringer som tidligere har blitt analysert vil også være sentrale inn i drøftingen.

6.1 Skolebiblioteket som læringsarena

Selv om det i rapporteringer som Spørsmål til Skole-Norge kommer fram at 9 av 10 skoler i Norge har skolebibliotek, er det mye som tilsier at disse ikke nødvendigvis hadde stått til kravene om det hadde vært noen krav til hva et skolebibliotek faktisk skal være. Fra egne erfaringer, samtaler med medstudenter og nyhetssaker der man ser eksempler på at skolebiblioteket er en klassekasse med bøker som skiftes ut et par ganger i året er det mye som tyder på at dette ikke gir et realistisk bilde av hvordan tilstanden faktisk er. Med det sagt så finnes det gode eksempler på kommuner og skoler som satser på denne arenaen og som setter bruken av skolebibliotek som læringsarena i system. Skolene jeg har vært i kontakt med har alle valgt å prioritere lesing og leselyst, som går hånd i hånd med et velorganisert skolebibliotek. Med velorganisert skolebibliotek har jeg tatt utgangspunkt i at det er driftet av en fulltidsansatt med bibliotekfaglig utdannelse.

6.1.1 Hvem trekker i trådene?

Skolene i denne studien har med andre ord to ting til felles: de satser alle på lesing og på å prioritere ressurser til skolebiblioteket. På de tre skolene som har hatt skolebibliotek lengst fremmes dette også på skolenes nettsider, og det er lett å se at skolene engasjerer seg og

fremmer leselyst som viktig. Men hva ligger til grunn for at nettopp disse skolene har valgt å satse på denne arenaen?

Det som kommer frem fra intervjuene er viktigheten av ildsjeler. Alle skolene ligger i kommuner der lesing og skolebibliotek er satt på agenda, og der det fra øvre hold har blitt bestemt at dette er noe skolene skal integrere som en pedagogisk læringsarena. I tillegg til at kommunen spiller en vesentlig rolle, dras skolens ledelse og elevenes foreldre frem som avgjørende støttespillere.

Alle informantene drar frem skolens ledelse som avgjørende for prioriteringen, noe som viser at engasjement i dette leddet er avgjørende for skolebibliotekets mandat. På den ene skolen sier skolebibliotekaren at "Jeg har hele tiden hatt en ledelse som har skjønt hvor viktig det er" og at engasjementet i kommunen startet ved at en tidligere rektor ved skolen dro arbeidet i gang, et arbeid som raskt smittet over på de andre skolene og opp på kommunenivå. Nå bruker kommunen mye tid og penger på å videreutdanne, sende skolebibliotekarer på seminarer, kursing og andre viktige møtepunkter for denne fagkretsen, slik at de hele tiden utvikler seg og er oppdaterte på hva som rører seg. Ved å gjøre dette får de ikke bare engasjerte skolebibliotekarer, de får også muligheten til å benytte seg av disse ressursene til å videreformidle kunnskap til lærere, elever og foreldre. Skolebibliotekaren sier at "vi er kjempeheldige med kommunen her som har satset på lesing på ordentlig. Ikke bare sier de det, de gjør det!". For det er en forskjell på å si at man satser og å faktisk gjøre det, noe disse skolene viser. At man også har en biblioteksjef i kommunen som brenner for skolebibliotekene viser seg også som utslagsgivende og benevnelsen "ildsjeler" dukker stadig opp her.

En annen gruppe som viser seg viktig i engasjement rundt skolebibliotekene er elevenes foreldre, og ved en av skolene er det FAU som har stått i bresjen for å få midler til å drifte og til å gjøre skolebiblioteket til et sted der barna deres har lyst til å være og til å lære. Disse har også jobbet på dugnad for å få biblioteket i stand. På en annen skole er det skolebibliotekaren selv, i samarbeid med lokale idrettslag som søkte midler og fikk innvilget et betydelig beløp som gikk til totalrenovering og skreddersydde løsninger. I begge disse prosjektene er det Sparebankstiftelsen som har vært sentral.

Ingen av informantene nevner noe om at de har fått tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering gjennom Udir, og den eneste som nevner ordningen påpeker at man har prioritert å søke gjennom Sparebankstiftelsen fordi prosessen og rapporteringene til Udir er

for tidskrevende og omfattende. Veien er med andre ord lang for å søke på denne ordningen, og dette er noe som kommunen selv må stå i bresjen for. De som jobber i skole har liten kapasitet til å gjennomføre dette i tillegg til alt det andre de skal gjøre i løpet av skolehverdagen.

Det finnes vel ingen skoler som ikke sier at lesing er viktig og at man satser på dette, men hvor mange det er som faktisk setter denne ferdigheten på dagsorden og skaper kultur for lesing i alle ledd er mer usikkert. Skolene som er med i denne studien har alle, eller er på god vei til å skape en positiv lesekultur, og holder seg alle på de to øverste nivåene fra Limberg sin taksonomi som sier noe om graden av skolebibliotekets integrering i skolens pedagogiske arbeid (Limberg, 1990, s. 82). Alle skolene har ledelsen i ryggen og ligger i kommuner som ser viktigheten av å satse på nettopp denne arenaen. At det er nødvendig med ildsjeler som brenner for dette viser seg viktig, om det så er representanter i kommunestyret, en biblioteksjef, rektor, skolebibliotekar, foreldre eller elevene selv. Et sted må man begynne, og ut ifra intervjuene kan det virke som at smitteeffekten kan være stor når man først har kommet i gang. For hvem vil vel være dårligere enn naboskolen? Ringeffekten kan være stor.

6.1.2 Rom

At skolebiblioteket av flere blir referert til som hjertet i skolen er heller ingen unntak blant disse skolene, og alle har de skolebibliotekene sentrert i sentrum, eller i hjertet av skolen som et par av disse også benevner. Med unntak av den ene skolen som jeg ikke fikk besøkt eller sett utformingen av, har både elever og lærere på de andre skolene lett tilgang til bibliotekene og dørene til disse er alltid åpne. Tre av skolene som har bidratt i studien er barneskoler, og en er en 1-10 skole. Bruken av skolebiblioteket er noe annerledes i skille mellom barne- og ungdomsskolen. På barneskolen brukes rommet i størst grad til formidling, utlån og lesing av bøker. Blant ungdomsskoleelevene er dette også viktig, men i tillegg er skolebiblioteket et sted man gjør lekser og andre oppgaver, jobber med gruppearbeid, har fremføringer og andre eksterne aktiviteter utover skolens åpningstid, som teater, ungdomsklubb og har funksjon som samlingspunkt for sosiale aktiviteter. Bruken av rommet endrer seg i takt med de som tar det i bruk, i likhet med den fleksibiliteten som Rafste referer til som «et porøst rom» (Rafste, 2001, s. 74).

Det er tydelig at elevstemmen har mer å si på utformingen her enn mange andre steder i skolen, i likhet med hva som kommer frem i tidligere forskning. Barneperspektivet og fokuset på hva elevene ønsker ser man både i valg av farger og i interiør, og alle rommene har et mer

lekent uttrykk enn det ordinære klasserommet. Disse strukturene er med på å visualisere at dette er uformelle læringsarenaer, der man har andre regler og prioriteringer enn på hva man ser i det ordinære klasserommet, samtidig som det påpekes det at skolebiblioteket er en forlengelse av dette. En av informantene beskriver skolebiblioteket som en mellomting mellom et klasserom og skolegården, og sier at "det er mer skole enn det er friminutt, men de er jo veldig fri i hvordan de ligger og sitter og henger..". Hun referer også til skolebiblioteket som skolens back-stage og et sted der elevene kan få et pusterom fra alt det andre som skjer på skolen. Hun utdyper dette med det er et mer dynamisk sted å være, der man kan komme klassevis, i mindre grupper eller alene og at settingen der er en helt annen enn i klasserommet der man hele tiden må være pålogget. Rommet endrer seg i møte med brukerne.

Når jeg har spurt informantene om hva de tenker er den største forskjellen mellom klasserommet og skolebiblioteket er det ingen tvil om at det viktigste er at det er et sted der elevene ikke må prestere; et sted der det ikke stilles krav på samme måte som i et klasserom. Her er komfort, hygge og trygghet i sentrum, og man er opptatt av at det skal være lystbetont og et litt mykere sted å være. At elevene har mulighet til å "å sitte i en sofa, og ikke på de harde stolene og pultene når man skal lese", eller at de kan gjemme seg litt bort i en nisje, krok eller lesehule er viktig. Flere av skolebibliotekarene påpeker hvordan elevene ønsker seg steder som dette i et skolebibliotek og at de trekker seg mot steder der man kan gjemme seg litt bort. Kanskje har dette noe med at det skiller seg ut fra de vanlige pultene, der man som elev alltid er i sentrum for det som skjer, uten muligheten til å trekke seg tilbake. En av informantene sier at det på mange måter er "tilpassing i romform", der elevene kan snike seg litt unna i rolige omgivelser. Elevenes meninger om romutforming har vist seg særlig relevant i skolebibliotekene som gjennom midler fra Sparebankstiftelsen har blitt oppgradert de senere årene. Her har elevene vært med på å bestemme ut ifra hva som er viktig for dem, og bidratt med innspill til både fargevalg, interiør og belysning. Måten skolebibliotekene er utformet med tanke på brukerne er i tråd med det tidligere forskning viser, og alle informantene er enige om at lese miljøet er avgjørende for hvordan elevene tar rommet i bruk.

Selv om det er andre normer og regler som gjelder på skolebiblioteket, er man her opptatt av at elevene skal finne roen. Og for at det skal skje må det også være noen regler, særlig med tanke på lydnivå. For de som har vært på et bibliotek tidligere vet man godt at man skal være stille og snakke med lav stemme på et bibliotek. Det påpekes at lydnivået på et skolebibliotek til tider noe høyere enn på et folkebibliotek, men også dette justeres ut ifra hva slags aktivitet som foregår.

Har man som elev erfaring med hvordan et bibliotek er organisert fra tidligere, er det en klar fordel også i bruken av skolebiblioteket. Hvordan man bruker kategorisering og hylleinndelingen kan spare en for mye tid i søken etter den perfekte bok, og skolebibliotekarene i denne studien snakker alle om hvordan de organiserer rommet ut ifra elevenes interesser og ståsted. De understreker hvordan bøkene må være godt merket og at det er viktig at hyllene ikke er fulle av bøker, slik at man har luft og plass til å eksponere bøkens fronter. Essensen i organiseringen er at det skal være enkelt for elevene å finne frem. De bruker det samme systemet som på et hvilket som helst annet bibliotek, slik at man lærer seg hvordan man ser etter sjanger og alfabetiseringen, men har kategoriserer nok mer etter hva som er mest populært hos elevene. En av skolebibliotekarene sier: "Jeg har delt opp i, altså det er sånn standard med fagbøker og skjønnlitteratur, og så er det lettleshyller, engelskhyller.. Og så har jeg tatt litt sport og hester og sånn, populære temaer". Alle skolebibliotekene har gjort dette, og de har egne hyller for fotball, fantasy, hester, tegneserier og manga, for å nevne noen. For ungdomsskoleelevene ved den ene skolen er det i tillegg større utvalg av engelskbøker, og en egen hylle for bøker som har blitt populære gjennom Tik Tok, i en #booktook hylle. Denne er visst både populær blant mellomtrinnselvene og ungdomsskoleelevene og har fått en sentral plassering i biblioteket.

Måten informantene organiserer skolebiblioteket på ser ut til å speile elevmassen ved hver enkelt skole. I likhet med at rommet er dynamisk og endrer seg i møte med brukerne, er også kategoriseringen og eksponering av bibliotekets samling i stadig endring. Selv om elevene ikke nødvendigvis tenker over at dette er strategisk og gjennomtenkt fra skolebibliotekarenes side, har altså deres behov og interesser innvirkning på bibliotekets organisering, i større grad enn ved andre biblioteker. I forlengelse av bøkens eksponering er det flere som påpeker viktigheten av å ha luftige hyller, der man har plass til å vise frem bøkens fronter. En informant sier at "jeg må være veldig nøye på å trekke fram og bytte på utstillinger og ja, få mest mulig fronter ut rett og slett", en annen sier mye av det samme, når hun sier at

"jeg tror det er viktig å endre litt på det og skifte bøker, og gjøre det.. gjøre det spennende da.. endre. Jeg er jo så heldig at jeg vinduer ut mot gata, disse store vinduene Så det at jeg endrer utstilling der hele tiden, som.. nå hadde jeg samer før vinterferien, så tok jeg det ned. Så er det helt nakent en periode. Det tror jeg også er fint. At det ikke er sånn, over.. for da, da venter man litt på noe. Og så kom det påskekrim nå etter vinterferien, og da merker jeg på ungene, de går jo forbi her før de

skal inn.. - åh, nå skal vi låne påskekrim! At det er liksom, det skaper en forventning da. Å ha litt utstillinger, og ha litt temaer og sånn".

På alle skolene er det tydelig at lesing er ansett som viktig, ikke bare fordi man har ansatt en skolebibliotekar, men fordi man faktisk viser at elevenes behov har betydning. Organisering etter elevenes endrende behov og interesserer gjør det enklere for elevene å finne frem, men kan også være utslagsgivende på elevenes motivasjon for å lese i likhet med hva tidligere teori og forskning sier (Hennig, 2019; Pihl, 2012; Roe & Blikstad-Balas, 2022). Elevene fortjener litteratur som de kan identifisere seg med, som kaprer deres oppmerksomhet og som klarer å holde de engasjert. Ved å lytte til elevene og vise at deres mening har betydning, viser man også at det er rom for elevmedvirkning i skolen.

6.1.3 Funksjon

Skolebibliotekets har flere funksjoner, og som flere har referert til er disse å skape leselyst, hjelpe elevene med økt informasjonskompetanse, og i det siste tilskuddet som Bergan og Fredwall introduserer; den psykososiale funksjonen (Bergan & Fredwall, 2023c, s. 14). Å øke elevens leselyst dras frem som den viktigste funksjonen ved skolens bibliotek. Det er det som er selve målet til alle skolebibliotekarene i denne studien, og skolebiblioteket skal være en arena der magien skjer og bøkens universer åpnes. Jeg kommer til å gå nærmere inn på elevenes motivasjon og leselyst litt senere i dette kapittelet, men viser her til hvordan informantene i denne studien legger opp bibliotekstimene.

Alle elever ved skolene i denne studien har en fastsatt timeplan, der de enten ukentlig eller annen hver uke besøker skolebiblioteket. På den ene skolen har alle klassene timeplanfestede bibliotektimer med skolebibliotekaren hver uke, på de andre har man fordelt timene litt annerledes. En av skolebibliotekarene har frigjort tiden sin etter lunsj, slik at hun kan være mer ute i klassene. Her har de faste timer for første klasse hver uke og de andre klassene kommer på besøk annenhver. Tanken er her at ved å fordele småtrinn og mellomtrinn, kan bibliotekaren endre bokutstillinger til de ulike målgruppene. På 1-10 skolen har alle første og syvendeklasse faste timer hver uke, og andre til sjette og ungdomstrinnene faste trinntid, der biblioteket er åpent for hele trinnet til avsatt tid. De eldste bruker ikke alltid disse aktivitetene rundt bøker, men heller lokalet som arbeidsplass og et roligere sted å være. Den siste skolen skiller seg noe ut, og tar et annerledes grep som passer godt inn i tiden og de resultatene vi ser fra undersøkelser om barn- og unges lesevaner (Ipsos, 2022; Jensen et al., 2020; Statistisk sentralbyrå, 2022). Her har også alle klassene fast tid på skolebiblioteket, men mellomtrinnet

har to timer i uka og småtrinnet en. Ved å gi de største mer tid kan de dele opp i mindre grupper, noe som gjør at man enklere får fulgt opp hver enkelt elev. Skolebibliotekaren her sier at bakgrunnen for at disse elevene får mer tid enn de andre er:

"Fordi det er der vi mister dem.. ja.. det er.. Lesemotivasjonen er høyere på småskolen. Og på mellomtrinnet så trenger de flere dytt og mere motivasjon og.. de leser også tykkere og mer kompliserte bøker en del av dem, så da trenger de tid da. Til å få gjort det. Og jeg bruker mye tid på å presentere nye bøker for dem. Sånn at de skal få lyst".

Mange tenker nok at det er de yngste vi må lokke inn, slik at vi enklere kan holde på interessen og leseglede deres. Men det er ikke nødvendigvis slik at elever som liker å lese bøker som åtte-åringer, er like interessert i disse når de begynner å bevege seg mot ungdomstiltværelsen. Det er også mange flere momenter som kjemper om denne målgruppens oppmerksomhet. Ved å prioritere disse elevene kan man kanskje klare å holde engasjementet deres oppe, som nok også er tanken på den andre skolen der man har avsatt fast tid til alle på syvende trinn.

Samtlige av bibliotekarene følger samme struktur på bibliotekstimen, der de starter opp med bokprat og formidling, deretter utlån og til slutt stillelesing. Et par av dem referer til Spangereid skole sin oppskrift på den gode bibliotekstimen (Hjellup, 2018, s. 159). De som referer til denne er også de som har tatt etterutdanning innen skolebibliotekkunnskap i regi av UiA. Det blir også påpekt av noen at man alltid har strukturert bibliotekstimen slik, uavhengig av denne oppskriften. Selv om oppbygningen av denne økta er nokså lik, er det noen ulikheter også.

Et eksempel er på den ene skolen der bibliotekaren har et tett samarbeid med førsteklasseleererne. Høytlesing er særlig prioritert her, samt utstilling av bøker som er rettet mot denne målgruppen, men i tillegg utformer hun også oppgaver som handler om tekstskaping knyttet til litteraturen som formidles. Denne oppgaven får elevene med seg på slutten av timen, og de setter av tid til å gjennomføre enten i den neste økta, eller i løpet av de neste dagene. Her er man i startfasen, men målet hennes er å få til noe lignende på flere trinn. På en av de andre skolene der skolebiblioteket er godt etablert og har vært det i flere år tenker man noe annerledes. Her var man i begynnelsen opptatt av å bruke skolebibliotekaren som en ekstra voksen som også skulle drive veiledet lesing og knytte eget arbeid opp mot leseutvikling. Etter hvert har de her valgt å gå vekk i fra dette og bibliotekaren sier at "vi har mer og mer vridd det over til at det er leseglede og leselysten jeg skal gå for. Fordi all

forskning viser jo det at det er lystlesingen som de velger selv som er utslagsgivende for om de blir gode lesere eller ikke". Hun påpeker at det er lærerne som tar seg av den formelle og tekniske leseopplæringen, og at skolebiblioteket skal være så lystbetont som mulig, uten plikter og prestasjoner. Samtidig drar hun inn hvorvidt elevene blir gode i å lese eller ikke ved lystlesing, noe som i seg selv kan ses på som selvmotsigende da hun fremhever leselysten som viktigst, ikke kompetansen. Med det sagt har hun godt belegg for å påpeke sammenhengen mellom leselyst og lesekompetanse, og at skolebiblioteket og de praksisene man har her har en positiv effekt på elevenes prestasjon, slik også kunnskapsoppsummeringen til Cecilia Gärdén viser. Ved å anerkjenne hva som er viktigst på skolebiblioteket og hva som skiller denne arenaen fra klasserommet, legitimerer man hvordan skjønnlitteratur og lesing av selv-initierte tekster har verdi i seg selv, og at det er mye læring i å lese for å lese.

De fleste skolebibliotekarene leser utdrag av bøker når de formidler, men på 1-10 skolen har man valgt å i stedet lese fortsettelsesbøker. Skolebibliotekarene argumenter for dette slik:

"Jeg leste for de minste trinnene, og så hadde jeg bokprat av ulike bøker. Og så oppdaget jeg jo at de bøkene ble lånt, men de ble ikke nødvendigvis lest, så nå har jeg endret litt strategi, og jeg har veldig veldig tro på høytlesning. Jeg tror at vi trenger den roen, vi trenger den konsentrasjonen, og den dybden, så jeg leser fortsettelsesbøker fra første til tiendeklasse".

Høytlesing er viktig, uansett om det er utdrag eller fortsettelsesbøker. Argumentet med at elevene trenger roen er godt, men med tanke på at elevene har bibliotektime en gang i uken, eller annenhver, vil jeg nok argumentere for at dette kan virke noe langtekkelig. Flere av informantene understreker hvordan barn- og unge trenger ro, og å øve seg på å lytte til tekst over lengre tid. Om elevene strever med utholdenhet i lesing, er kanskje dette en god måte å trene på denne ferdigheten som så mange i dag mangler, men det kan tenkes at man trener vel så mye på dette om man formidler utdrag, snakker og viser frem flere bøker eller leser en bildebok eller kortere tekst. Her vil også elevene bli eksponert for flere titler og sjangre, noe som gir større innsikt i bibliotekets innhold og mangfold. Skal man lese en hel bok, mener jeg at dette bør ha en mer hyppig kontinuitet, der eleven husker hvor man slapp sist, og handlingens innhold. Kanskje kan man begynne å lese en slik bok på biblioteket, og i samarbeid med læreren la han eller henne fortsette i klasserommet. Da kan skolebiblioteket være det stedet man blir introdusert for teksten, og klasserommet det stedet der man fortsetter.

Skolebibliotekarene er enstemmige i at elevene liker å lytte til fortellinger, uavhengig av om de går i første klasse eller på tiende trinn, men det påpekes at alle er avhengige av å øve seg på å holde konsentrasjonen. På skolen som hadde kortest tid og erfaring med skolebibliotek påpekte skolebibliotekaren at hun så stor forskjell på den korte tiden de har driftet dette, hun sa: "det er veldig liten tvil om at de har en helt annen evne til å sitte ned og lytte på bok og historier og fortellinger nå enn de hadde i august, så det er veldig gøy å se, rett og slett". Dette var gjeldende for alle trinnene ved skolen. En av de andre påpeker også viktigheten av å øve på utholdenhet i stillelesing, og at vi som voksne må stå løpet ut, og ikke gi opp, selv om det kan være krevende og flere av elevene viser motstand. Hvis man klarer dette, i tillegg til å tilrettelegge og hjelpe elevene med å finne tekster som appellerer, så mener hun at det går seg til for de fleste. Det at man som voksen ikke gir opp er en ting, men barn er også opptatt av å ikke skille seg ut og å være en del av felleskapet. Jo flere som faller til ro med en bok, jo større er kanskje sjansen for at man prøver å finne den samme roen som andre elevene. En av de andre skolebibliotekarene forklarer at når det er stillelesing "da må vi være litt strenge på å ha det stille. Det er ikke alle som klarer å falle inn i boka, men at de i hvert fall sitter stille. For da kjenner man den roen i rommet. Og den er så deilig, og jeg ser at det er mange som har godt av å være i det, og når man har vært i det så tenker jeg man får lyst til å fortsette", kanskje med en bok. Hun påpeker også hvordan hun selv pleier å lese når elevene gjør dette, og at hun oppfordrer lærerne til å gjøre det samme. På den måten er også de gode rollemodeller.

Når det kommer til formidling er det ikke bare de voksne som gjør dette. De fleste har god erfaring med å la elevene anbefale bøker til hverandre. På to av skolene er lærerne med på å styre denne aktiviteten, i samarbeid med skolebibliotekaren. På den ene skolen hadde brukte eleven på andretrinn Fabel detektivbyrå, som hører til norskverket til Aschehoug. Her lagde elevene presentasjoner ved hjelp av Fabel sine lesestrategier og presenterte og anbefalte bøker de hadde lest for resten av klassen. Dette var i oppstarten av bibliotekstimen, og her var det i prosjektperioden elevene som formidlet i stedet for bibliotekaren. Selv om skolebibliotekaren ofte stod for formidlingen, var de tydelige på at elevene hadde enda større påvirkningskraft ovenfor hverandre enn hva de hadde. Alle skolene har bibliotekassistenter fra mellomtrinnet. Disse har måttet skrive søknader og stillingene virker å være ettertraktede hos mange. Jobben deres varierer og de hjelper til med å holde bibliotekene i orden, dekorere og lager utstillinger, hjelper elever med å finne frem og ikke minst bidrar med å anbefale bøker til de som er innom. På to av bibliotekene var det egne utstillinger og bøker merket med hva bibliotekassistentene

anbefalte og hvorfor. En fin detalj som også er gjenkjennbart fra andre biblioteker og bokhandlere. Dette viser også at elevenes stemme er viktig og at man har troen på deres påvirkningskraft. Når jeg spurte skolebibliotekarene hvem som hadde størst påvirkningskraft av dem og elevene fikk jeg som svar: "At de gjør det! Det er mye.. Når du får det fra jevnaldrende. Kuleste gutten i klassen sier - Fy fader, denne var kul ass". Da er lykken gjort (ler)" og "Jeg tror ungdommen trekker det lengste strået der altså..". #booktook kan dras frem som et annet eksempel som viser hvordan elevene ser mot jevnaldrende og likesinnede i valg av bøker.

I tillegg til den mer strukturerte formidlingen i bibliotekstimen, var det flere som påpekte hvordan de hele tiden så individuell formidling mellom elevene i gangene, klasserommet og når de beveger seg rundt på biblioteket. Formidling fra voksne, om det så er skolebibliotekarer, lærere eller forfatterne selv har virkning, men det kan type på at elevene hører mer på hverandre enn de voksne her. Kanskje er også sjansen større for at elevene faktisk leser de bøkene de blir anbefalt av andre elever, både fordi de har mer tiltro til at noen på egen alder vet hva de snakker om; de kan identifisere seg med vedkommende, og fordi de ved å lese boken får et felles referansepunkt, og en intern greie seg imellom. At barn- og unge påvirkes av andre på samme alder er også noe deltagerne i Ipsos leserundersøkelse påpeker som viktig, og som elevene ved Biblioteket legger som grunnlag for å drive et skolebibliotek i regi av elevene selv. Det er også stor sannsynlighet for at skoler der elevene på eget initiativ snakker om bøker de har lest, og som har satt følelser i spill, er skoler som har etablert en god lesekultur blant elevene, slik Pihl også så i sitt Multiplisitetsprosjekt (Pihl, 2012, s. 39). Bøker og lesing har blitt en del av hverdagen til elevene, ikke bare noe man må forholde seg til fordi man får beskjed om det, eller fordi man har i lekse å lese solteksten. Elevene engasjerer seg i lesingen.

6.1.4 Samling

Hun påpeker hvor viktig det er at elevene kan identifisere seg med bibliotekets innhold, og drar frem pokemonblader, bøker om fotballspillere, gamere og ulike sportsutøvere. Det er viktig å ha rikelig med bøker som handler om alle de temaene som elevene driver med og som interesserer dem i hverdagen, og at de i stor grad kan se at litteratur i større eller mindre grad handler om dem selv. Hun påpeker at hun har tenker at "det med type litteratur og interesseområder er helt, helt, helt avgjørende" og at "det veien inn liksom". På denne skolen er det en svært heterogen elevmasse og det har vist seg særlig viktig å ha bøker som viser stort mangfold. Ved oppstart av og opparbeiding av dette måtte skolebibliotekaren bestemme seg

for hva som skulle prioriteres først, og tok da utgangspunkt i elvene og at de skal finne bøker de kan identifisere seg med:

"Og da tenkte jeg når jeg skulle bestille bøker da, at hvis elevene her skal interessere seg som lesere, hvis det er målet, så må bøkene handle om dem på et vis, og da må det synes på forsidene at det er mangfold og ulike mennesker, ulike, ja, ulike mangfold".

Da utvalget med bøker som fremmer mangfold til denne aldergruppen ikke er så stort her til lands, har hun prioritert å kjøpe inn flere engelske bøker, da man her har et bedre utvalg. Det at bøkene er på engelsk ser ikke ut til ha stor betydning, og elevene leser de uavhengig av språket fordi de vekker interessen.

Når jeg spør skolebibliotekarene hvem som bestemmer hva som kjøpes inn av bøker er det tydelig at elevenes preferanser er viktigst. Elevene leverer lister eller sier ifra når det er bøker de ønsker seg, og skolebibliotekarene skriver disse opp og er mer enn villige til å kjøpe inn eller få tak i bøkene på andre måter. En skolebibliotekar sier at hun reiser rundt og henter bøker som gis bort eller kjøper pent brukte bøker på diverse nettsider for å spare inn der hun kan. Flere av informantene fremme også viktigheten av å ha flere eksemplarer av bøker som er populære, og kjøper heller inn dette enn andre bøker når de ser at etterspørselen er stor. Man må ha oppdatert, ny og "fristende litteratur for unger som lever i 2023. Det må være oppe. Eller up to date da.. fordi barn fortjener litteratur som speiler deres samtid, og ikke favorittene jeg hadde når jeg var bar, for det funker ikke lengre".

Budsjettene setter nok noen grenser, men fordi disse skolene har valgt å satse på denne arenaen, er også penger til innkjøp av bøker budsjettert i skolens regnskap. En av informantene forteller at de er med på forsøksordningen med kulturfondbøker, der de stadig får tilsendt skjønnlitteratur og sakprosa for barn og ungdom. Dette er en ordning som har blitt forlenget ut året, og som skolebiblioteket applauderer. Foruten om ordninger som dette, som bare ble nevnt av en, påpeker de fleste at de har gode budsjetter fordi ledelsen har skjønt viktigheten av skolebiblioteket, selv om det påpekes at budsjettet kan variere fra år til år. En av skolebibliotekaren sier at

"vi er skjønt enige om at.. hvis det.. hvis vi, hvis de som er i utgangspunktet motvillige til å lese da, hvis jeg greier å lokke ut av dem en eller annen slags interesse, så kan jeg gå rett opp på kontoret her og si: jeg trenger tusen kroner for jeg må kjøpe sånn og sånn, og sånne bøker fordi nå er øyeblikket her. Så får jeg det".

Her har man sammen blitt enige om at målsettingen er å få alle til å bli interessert i å lese, og hun forteller om et eksempel der noen av elevene var motvillige til å lese, men der hun etter hvert fant ut at de var interessert i jakt, og at de hadde som mål å ta jegerprøven når de ble gamle nok. Da var det bare en ting å gjøre: kjøpe inn Jegerprøveboka. På denne måten får disse elevene mulighet til å lese om det de interesserer seg for, de føler seg sett, hørt og verdsatt og man har funnet en inngang der elevene beveger fra å stå utenfor, til å bevege seg inn i en bok. En annen bibliotekar forteller om et år der de mistet hele budsjettet sitt til innkjøp, på grunn av økonomiske innskrenking i kommunen. Dette året var de så heldige å få alle barne- og ungdomsbøkene som ble gitt ut gratis av et forlag, rett og slett fordi de syns så synd på bibliotekaren. Dette gir oss et bilde av hvor sårbar denne arenaen er, og at det er lett å prioritere andre saker enn nettopp skolebiblioteket når økonomien er dårlig. Igjen viser dette hvem som sitter med makten, nemlig kommunene og at man har en stor og krevende jobb i å forsvare viktigheten av denne arenaen, og hva som går tapt om man ikke holder den vedlike.

6.1.5 Informasjonssøk

Med tanke på den andre søylen og informasjonssøk, var det lite fokus på dette blant informantene. Unntaket var ved 1-10 skolen, der det ble spesifisert at ungdomsskoleelevene, og da særlig de i tiende klasse pleide å få hjelp med kildelister, kildeinformasjonssøk og fake news, men at dette ofte falt på våren det siste året. Når jeg spurte en av skolebibliotekarene om dette ble prioritert av henne sa hun:

" Nei! Lærerne gjør det. Det har blitt helt.. Det også var vi på i de første årene, at det var viktig, at det skulle skolebiblioteket gjøre. Men det har vi også helt gått bort i fra, for her på huset så har alle elevene hver sin iPad, og de bruker den i alle fag, og det blir helt unaturlig om de skal ta med seg iPaden inn til meg, og så skal vi sitte i ringene og så skal jeg lære dem kildekritikk og søking og sånn, så det gjør lærerne i forbindelse med fagene. Det føles mer naturlig for alle".

Selv om noen skolebibliotekarer sitter inne med mye informasjonskompetanse, tror jeg denne informanten er inne på noe viktig og ikke uvanlig, særlig med tanke på skolebibliotek på barneskolen. Det er ikke dette som legger grunnlaget for at elever blir interesserte og glad i å lese, det er formidlingen, høytlesingen og det at elevene verdsetter fortellinger som må være i fokus. Dette gjelder særlig med tanke på de minste, men også hos de som er i skillet mellom barn og ungdom, da det er her vi ser ut til å miste leserne slik undersøkelser som Ipsos og Norsk Kulturbarometer viser, og i gjennomgang av resultater fra PISA (Jensen et al., 2020;

Statistisk sentralbyrå, 2022). En indikator på dette kan man også se i Norsk Kulturbarometer der man ser at elevene bruker biblioteket mer på videregående enn på grunnskolen, men at dette ikke har en positiv effekt på hvorvidt de leser flere bøker. Igjen så ser man at det instrumentelle overskygger det estetiske ved lesing (Skaftun, 2009, s. 81). Med det sagt kunne man kanskje ha gjort elevene mer bevisste rundt egen læring i det de lese, selv om man legger dette ansvaret over på lærerne. De fleste barn liker å lære nye ting, og kanskje kunne man bevisstgjort de enda mer om hva de faktisk lærer ved å lese en bok de har valgt selv også, både i klasserommet, men også i skolebiblioteket.

6.1.6 Den psykososiale funksjonen

Selv om den tredje søylen til skolebibliotek ble introdusert etter at intervjuene i denne studien ble gjennomført, er det lett å se hva slags betydning skolebiblioteket og skolebibliotekaren kan ha på nettopp dette området.

Som tidligere nevnt er skolebiblioteket et annerledes rom, der elevene kan kjenne på elevmedvirkning og en større frihet enn i klasserommet. Det er flere av informantene som påpeker viktigheten av roen i et skolebibliotek, og at man i tillegg til formidling og prat om bøker skal ha avsatt tid til det man ofte kaller stillelesing. De får et pusterom i en ellers å travel skolehverdag, og et sted man kan trekke seg unna og lese eller spille spill i friminuttene. For noen vil et sted som dette være nødvendig og en avkobling. En av skolebibliotekarene nevner hvordan en del av skolens vandrere som ikke klarer å sitte stille i klasserommet en hel time tar turen innom biblioteket for å slå av en prat, noe det er rom for. Hun argumenterer for at det mest sannsynlig ikke er så strengt her. Jeg tenker også at dette har sammenheng, og også at dette rommet kanskje føles tryggere ettersom man ikke her blir evaluert. I tillegg til dette blir skolebibliotekarene godt kjent med elevene, og de fleste kan navnet på alle som går på skolen, og vet hva de interesserer seg for. De tar seg tid til å snakke med dem og blir godt kjent med elevene. Dette bidrar til å skape de trygge rammene med en voksen som viser at man bryr seg.

På det nyeste skolebiblioteket påpeker bibliotekaren hvordan hun har som målsetting at elevene skal identifisere seg som lesere, men at de som ikke er der helt ennå også har godt av å kunne bruke rommet til å henge og til å spille spill med venner. Hun drar frem et eksempel med elever som har fått litt nok i et friminutt og som trenger en pustepause. Da er det godt å ha et sted å være som føles trygt og litt mer nedpå. Hun sier:

"ja i mitt hode så er det positivt at hvis, eller jeg tenker at hvis de blir bibliotekbrukere, så er det i hvert fall litt kortere vei mot å se seg selv som en som forholder seg til bøker liksom, så får de noen drypp her og der".

Hun fremhever dermed også skolebiblioteket som et sosialt sted, der man ikke bare sitter hver for seg og leser, men der man stadig er i sosial samhandling med andre, og igjen hvordan denne arenaen er dynamisk og endres i møte med de som tar den i bruk. På dette skolebiblioteket er også skolebibliotekaren opptatt av å anerkjenne det flerspråklige, noe hun har gjennomfører ved formidling. Hun sier at

"når vi ser på forsider og sånn, at jeg er interessert i å få lov å lære hva det heter på deres språk eller på deres morsmål, og at de får dele.. laget noen sånne enkle.. eh, digitale varianter av noen sånne bokforsider hvor de leser inn noen ord på sine språk som jeg kan ta opp da, og vise andre klasser".

Med dette håper hun å få koblet flere på, samtidig som hun viser at hun anerkjenner mangfoldet. På dette biblioteket er også skolebibliotekaren særlig opptatt av å tilby bøker som viser mangfold, og hvor elevene kan gjenkjenne seg i bøkernes tekster og bilder. Her viser ikke bare informanten at hun tar elevenes interesser på alvor, hun legger til rette for at elevene ser andre som seg selv på bøkernes fronter, og prøver gjøre dette ukjente universet litt mer overkommelig.

6.1.7 Er det slik at alle elever trives på skolebiblioteket?

At skolebiblioteket er et populært sted er det ingen av informantene som er tvil om, men hvorvidt alle elevene trives der, er det litt mer delte meninger om. For flere av skolebibliotekarene er elevenes eierforhold til rommet viktig, og en faktor som jeg tror spiller inn på hvorvidt elevene liker å være nettopp her. Det at rammene er noe friere, eller annerledes, gjør det til et pusterom i skolehverdagen for mange. En informant sier at hun er helt sikker på at alle liker seg på skolebiblioteket, og følger opp med å si:

"De er veldig glade i biblioteket, og.. hvis det er liksom en uke, hvis jeg har sykt barn eller hvis jeg skal på noe kurs eller noe sånt, så er det bare - Hæææ, hvor var du i går!? Nei, de er kjempeglade i å komme til biblioteket og det er et viktig rom. Det ligger liksom sånn i hjertet av skolen, ja, de er veldig glade i biblioteket".

Denne bibliotekaren er også den som påpekte hvordan flere av de som vandrer i gangene oppsøker nettopp dette stedet. Et par av de andre mener også at dette er et godt likt sted, men

de påpeker også hvordan friere rammer for noen kan virke utrygt, eller mer krevende å forholde seg til. Disse elevene håndterer bedre når det er bibliotekarstyrt samling med formidling i begynnelsen av bibliotektimen, enn i de mer friere påfølgende aktivitetene. De strever når det er tid for å finne seg bok og når det er forventet at de sitter stille og leser. Begge disse aktivitetene er mer selv-initiert enn oppstarten, noe som krever mer. Når man er usikker og ikke helt vet hva man skal gjøre, hvor man skal sitte eller hvem man skal være med ender disse elevene fort opp med å vandre, bråke og å gjøre helt andre ting enn hva som er forventet. En av skolebibliotekarene påpeker hvordan man kan jobbe i flere år med å få disse elevene til å finne seg en bok, uten de største seierne. Men hun merker også at det har skjedd noe etter at man på skolen innførte både høytlesing og stillelesing som obligatorisk i alle klasserom, noe som gjør at denne form for aktivitet begynner å bli mer innarbeidet hos samtlige elever. Et viktig poeng som dras frem her er å ikke gi opp, men å stå i det.

Skolebibliotekaren som er relativt fersk drar denne utfordringen frem som en av de mest krevende i jobben som skolebibliotekar, og som hun påpeker har hun enda ikke funnet en fasit på hva som skal til for å få disse elevene til å finne plassen sin her. Et forslag hun kommer med er at disse elevene kan ha godt av å være på skolebiblioteket i mindre grupper, eller alene med en assistent. På denne måten føles ikke rommet og reglene for hva som forventes så satt, og eleven kan i enda rolige omgivelser finne ut av settingen på egenhånd. Igjen dras det frem hvordan rommet endrer seg i møte med brukerne. Og hun er opptatt av at det viktigste for henne nå, er at disse elevene ønsker å være på biblioteket, selv om de velger å spille et spill i stedet for å lese. Som tidligere har hun troen på at veien er litt kortere til å titte i ei bok når elevene er omgitt av bøker og andre elever som viser interesse og glede over å lese.

6.2 Skolebibliotekarens rolle

Som et av kriteriene for å være med i denne studien, var jeg opptatt av å intervju skolebibliotekarer med relevant fagutdannelse. To av informantene har tatt en bachelor i bibliotek- og informasjonsvitenskap, der en av disse i tillegg har tatt et masteremne i litteratursosiologi og emnet skolebibliotek i fagfornyelsen. Dette studiet har også en av de andre informantene tatt, men der hun har bakgrunn som lærer. På papiret er hennes offisielle tittel biblioteklærer. Den siste av informantene har også jobbet som mange år som lærer, har mellomfag i nordisk og har tatt 30 studiepoeng i barne- og ungdomslitteratur som er en del av studieløpet til Skolebibliotek kunnskap ved UiA. I tillegg til dette har hun tatt 15 studiepoeng i relatert til skolebibliotek, også i regi av UiA, men på initiativ fra kommunen. Denne

informanten er på papiret skolens bibliotekpedagog, men som de andre blir hun også omtalt av andre som skolens skolebibliotekar.

6.2.1 En utfyllende, men sårbar rolle

Bakgrunnen til de som jobber på skolebibliotekene er noe varierende, men allikevel har de det samme engasjementet. Som tidligere nevnt referer en til skolebiblioteket som en forlengelse av klasserommet, og når jeg spør hva som skiller en utdannet skolebibliotekar og en uten, får jeg noe ulike svar. En sier at det nok er forskjell:

" Fordi jeg har jo et annet blikk enn en lærer. Og det tror jeg er på godt og vondt egentlig. Jeg jobber ut fra en bibliotekar, ut fra litteraturens perspektiv. En lærer jobber jo mer ut fra det pedagogiske. Og vil jo legge vekt på forskjellige ting".

Hun påpeker videre hvordan hun samarbeider godt med alle lærerne, og at det er de som har sterkest relasjon til eleven og vet hva slags nivå de er på, og at hun kjenner litteraturen og vet hvor hun skal lese og hvilke bøker som kan passe elevene. Samarbeid med lærerne dras frem som viktig av flere, og hvordan dette gjør det enklere å hjelpe og veilede når klassene kommer. Alle nevner de også at de er behjelpelige når klasser og trinn skal ha prosjekter ved å formidle fra bøker som er relevante i bibliotektimen, og ved å finne frem bøker som kan være av interesse for arbeidet. En av informantene sier at

"det er viktig for meg å være på servicesiden liksom. Sånn at lærerne opplever det som en fordel at jeg har den jobben jeg har, fordi vi vet jo det at hvis det blir nedskjæringer i skolen, så er min stilling den første som ryker gjerne, så da er det viktig at jeg har lærerkollegiet i ryggen da..som, som vil beskytte den jobben som blir gjort".

Denne usikkerheten ligger nok der for alle, om det er med tanke på egen stilling eller penger nok til å kjøpe inn oppdatert og ny litteratur til barna. Dette dras også frem av skolebibliotekaren på det nyeste skolebiblioteket, der det viser seg at stillingen hennes er basert på et prøveprosjekt hvor skolen har fått midler fordi den befinner seg i et levekårsutsatt område. Det er disse pengene som finansierer hennes jobb ved biblioteket, og hun er derfor svært opptatt av å bruke disse årene etter beste evne, slik at de involverte ser viktigheten av skolebiblioteket og hennes rolle, og at dette kan bidra til å gi elevene en bedre hverdag og en fordel i møtet med videre utdanning og samfunnet generelt. I motsetning til lærere, må skolebibliotekarene med andre ord hele tiden bevise hvorfor det bør satses her. Til tross for at vi alle er skjønt enige om at lesing og leselest er viktig..

For å kunne tilby litteratur som fenger, må man i tillegg til å bli kjent med eleven og deres interesser, ha oversikt over hva som rører seg på markedet. Å være oppdatert på barn- og ungdomslitteratur, samtidig som man skal være klasseleder, tilpasse undervisningen for elevmassen, engasjerer elevene og jobbe med å nå kompetansemål krever mye av en lærer. Ferdighetssidene ved faget er ofte enklere å vurdere og det er også disse som måles i kartlegginger og prøver, særlig på barnetrinnet. Det er med andre ord ikke forventet at man som lærer i tillegg skal ha oversikt over hva forlagene formidler. Denne kunnskapen og oversikten tar skolebibliotekarene seg tid til, og de følger med på hva egne elever leser, holder seg oppdatert på bokanmeldelser, hva forlagene sier, biblioteksentralen, gjennom kursing og seminarer og nettverk seg imellom. For alle har de mulighet eller er med i nettverk av skolebibliotekarer, enten i regi av kommunen, eller på eget initiativ med skolebibliotekarer på naboskoler.

På skolene der biblioteket er godt etablert har man også faste årshjul der aktiviteter, prosjekter og konkurranser drives av skolebibliotekarene. Folkebibliotekene har Sommerles, mens skolebibliotekene lager sine egne kampanjer, der Vinterles og Påskeles kan nevnes som eksempler fra den ene skolen. I tillegg til dette nevnes Norli Junior lesekonkurranse, Arks barnebokpris og leseaksjoner i regi av Foreningen !les. I tillegg markerer de viktige dager, uker og høytider, der de tilrettelegger, finner frem og stiller ut litteratur som passer inn i tiden. Litteraturuker nevnes også, der man i samarbeid med folkebiblioteket får besøk av forfattere og har større fokus på lesing av skjønnlitterære tekster. På den ene skolen sier skolebibliotekaren at når det er leseuke, eller litteraturuke legger man opp undervisningen litt annerledes enn ellers, der man for eksempel på førstetrinn leser og jobber med trollet Tambar, lager trollsaft og danser trolldans. Skolebibliotekarene virker på mange måter som et bindeledd mellom skolene og alle de mulighetene som ligger der ute. De har tid, kapasitet, engasjement og oversikt over hva man kan gjøre for å stimulere til lesing og leselyst. Det virker som at de alle har lyst til å gi elevene det lille ekstra som de fortjener, om det så er å lage bokfestivaler, hente inn forfattere eller å formidle skjønnlitteratur til elevene selv. Formidlingen av interessevekkende litteratur står sentrum, og skolebiblioteket er en arena der elevene blir lest for, om det så er hele bøker eller utdrag. En av skolebibliotekarene påpeker hvordan lærerne på skolen har ønsket seg nettopp dette; at elevene blir lest for på skolebiblioteket. Dette skyldes nok at høytlesing og bruk av tid på estetiske tekster faller i skyggen for alt det andre elevene og lærerne skal gjennom. Dette er i tråd med det Skaret også påpeker, og skolebibliotekarens rolle som formidler, bidrar til å støtte opp under (Skaret,

2019, s. 67). Bakgrunnen for at hun valgte skolebibliotekstudiet var også nettopp dette; at hun følte at leselysten druknet i alt det andre. Hun hadde et håp om at studiet skulle gjøre henne mer bevisst rundt dette i rollen som lærer, men endte opp med å få jobb som biblioteklærer, der hun nå kan fokusere på leselyst hele tiden.

6.2.2 Forlengelse av klasserommet

Som tidligere nevnt referer informantene både direkte og indirekte til skolebiblioteket som en forlengelse av klasserommet. Bibliotekaren har ansvaret for denne arenaen, men flere nevner også hvordan de er med på å utforme lokale leseplaner som alle ledd i skolen må forholde seg til. En av informantene sier at

"jeg føler at jeg har muligheten til å være med på å påvirke hele skolen. Helhetlig i kraft av min stilling da. Fordi alle elevene er innom, alle lærerne er innom, og da blir det en slags sånn.. ja, det blir mulighet for å påvirke gjennom modellering rett og slett".

Selv om det bare er en som nevner dette spesifikt har rollen som skolebibliotekar stor innvirkning på hvordan skolen prioriterer estetisk lesing, fremfor efferent lesing som ofte er overrepresentert i dagens undervisning. Flere av skolene har for eksempel stadfestet at alle elevene skal lese minst femten minutter i selvvalgt bok hver dag. Dette er ikke lenge, ei heller komplisert å få til og burde være en naturlig del av skolehverdagen til alle barn, men å kreve det samme av elever ved en skole der man ikke har tilgang til tekster som fenger, motiverer nok ikke elevene til å lese mer. Det burde ha vært en rettighet at alle elever har god tilgang til litteratur for egen målgruppe. Og selv om det mangler på føringer som påpeker viktigheten av skolebibliotek, er det ikke mangel på lovverk som fremmer viktigheten av å lese. Både med tanke på det tekniske med lesing, og hvordan lesingen ruster elevene til å bli deltakende samfunnsborgere.

Denne studiens informanter jobber i varierende grad med læreplanverket, men det er tydelig at de som har pedagogisk bakgrunn tenker noe annerledes rundt dette enn de uten. Studiet skolebibliotek i fagfornyelsen har nok bedret innsikten for dette noe, og skolebibliotekaren som har tatt dette emnet påpeker at hun har som mål å knytte mer av arbeidet opp mot denne. En av de andre med pedagogbakgrunn ser på erfaringen med klasseleder og læreplaner som en styrke i hennes arbeid på skolebiblioteket, og også hun ønsker å jobbe mer målrettet med læreplanen til grunn. Samtidig er det de som tenker at man som ansvarlig for skolebiblioteket skal ha søkelys på leselyst og ikke nødvendigvis en målstyrt læreplan, der man har tatt et

bevisst valg i å legge dette bort til fordel for det lystbetonte, der man ikke skal fokusere på prestasjon, men heller på motivasjon til å lese. Jeg tenker at man her må finne formen for hva som fungerer der man er i løpet, og med de elevene man har å jobbe med. Ved å støtte seg på læreplaner gir det kanskje arenaen mer tiltro, men er det egentlig nødvendig å måtte forsvare leselyst?

Jeg tror at alle disse skolebibliotekarene jobber i henhold til LK20, uten engang å tenke på at de gjør det; med tanke på spesifikke kompetansemål i læreplanen for norsk, og ikke minst med tanke på den overordnede delen. Her kunne jeg ha ramset opp nesten samtlige mål og sikkert skrevet en ny masteroppgave med argumenter for hvordan man ved å satse på skolebibliotek og lesing oppfyller disse.

6.3 Leselyst og motivasjon

På skolen er man avhengig av å lese i alle fag, uavhengig av om det er på norsk eller engelsk, tekstopp-gaver i matte, naturfaglige fagtekster med relevante begreper eller noter og sangtekster i musikk. Uten å beherske denne ferdigheten stopper mye opp. Man får ikke samme tilgangskompetanse som de andre, og etter hvert som man kommer opp i klassetrinn er sjansen stor for å kjenne på et slags utenforskap, og det at man ikke er like god som de andre. Når man strever med lesing som ferdighet er det heller ikke merkelig at motivasjonen for å lese skjønnlitteratur synker.

Motivasjon for å lese må komme innenfra, den må bunne i mer enn å prestere bra på en kartlegging der man får beskjed om man er under eller over det aldersadekvate gjennomsnittet. Man velger ofte aktiviteter ut fra hva som gir en selv glede, og ikke minst mestring, og om man har nok med på å stave seg frem til ordene, er det mye forlangt å forstå tekstens betydning. Lesing uten leseforståelse er litt som å gå uten å vite hvor man skal, eller hvorfor man trasker av gårde. Så hva skal til for å vekke denne lysten, uavhengig av elevenes forutsetninger? Tilrettelagte tekster som passer elevens nivå er en start, men når eleven er 12 og teksten man klarer å lese er beregnet på skolestartere, skal det noe til for å bli motivert og å få lyst til å lese mer. Så hvordan møter man disse elevene? Lærere har en krevende jobb, der man hele tiden er opptatt av elevenes utvikling og å få elevene gjennom det løpet som er lagt opp i henhold til læreplaner, kompetansemål og standardiserte kartlegginger som skal "ta tempen" på hvordan elevene ligger an i løypa. Det er kanskje mye forlangt at man i tillegg skal kunne motivere elevene til å lese bøker, og til å finne tekster som engasjerer alle og enhver. Men tenk om man fikk det til!

Hennig påpekte hvordan leselyst er vel så viktig som det å lære seg å lese (Hennig, 2019, s. 40). Om man ikke forstår hvorfor det er nødvendig å lese, og hva lesing kan gi oss tilgang til, er det også vanskelig å være motivert. Elevenes leselyst må vekkes, og om man ikke har et skolebibliotek med en skolebibliotekar på skolen, er det i stor grad lærerne sin jobb å engasjere elevene i tekst, både de som kommer fra boklige hjem og de som ikke er vant til å lese eller bli lest for. Som tidligere nevnt er det stor sammenheng mellom hvordan man presterer på skolen og i enkeltfag og hvordan man ser på seg selv. Og som både Roe og Blikstad-Balas, og Ryan og Deci understreker vil elever som ikke er motiverte til å lese på grunn av lavt ferdighetsnivå, anse lesing som et ork og en straff, fremfor noe som gir glede og et pusterom i hverdagen (Roe & Blikstad-Balas, 2022; Ryan & Deci, 2020). For å finne lesestoff som fenger disse elevene må lærerne med andre ord ha god oversikt over elevenes kapasitet og nivå, interesser og temaer som kan fenge dem, samtidig som de må bør sette seg inn i hva slags litteratur som finnes på markedet, og hva slags bøker som kan fenge elevene. Dette tar tid.

Når informantene i denne studien ble spurt om hva de legger i begrepet leselyst, svarte alle at det hang sammen med motivasjon og engasjement i lesing. Ved fravær av disse faktorene, er det vanskelig å skape leselyst eller leseglede. Flere påpekte hvordan tid spiller en viktig rolle, og at når elevene prioriterer å sette av denne til å lese i stedet for å gjøre andre ting, da er man på vei til å etablere lysten til å lese. En av skolebibliotekarene sier:

"Det er jo noen som kommer inn, allerede som seksåringer som tar omveier rundt bokhylla fordi de er allergiske mot bøker.. de identifiserer seg ikke som lesere. Allerede når de begynner her som fem og seksåringer, og det er litt skremmende å se.. Så da er det om å gjøre å fange dem inn da, og gi dem det de ikke visste at de trengte".

Alle er her tydelig enige om at barn- og unge trenger hjelp for å finne litteratur som fenger, og for å få til dette er man også avhengig av ressurser; både et godt utvalg av bøker og engasjerte individer, men kunnskap om både disse og elevene. Dette gjør det enklere å finne riktig bok til riktig elev. Når fokuset er dette ene og alene, blir det kanskje enklere og ikke gi opp selv om noen ikke identifiserer seg som lesere og setter seg på bakbeina. Leselyst kommer ikke av seg selv, og som en av informantene sier "så må man ville. Og man må gi det en sjanse. Det er jo ikke noen easy way out". Her legges mye av ansvaret over på eleven, noe som nok gjør seg mer gjeldene hos de eldre elevene på ungdomsskolen, men før de kommer dit trenger eleven gode rollemodeller og de trenger å øve alene, og i fellesskap. En av skolebibliotekarene sier:

"Det er noe med at alle skoler sier at de satser på lesing.. Ehh, men jeg mener det at hvis du virkelig skal satse på lesing så er du nødt til å også satse på skolebibliotek. Hvis du ikke gjør det, så kan du ikke si at du satser på lesing. Det er som å gi Klæbo (ler), si at ja det er greit at du vil bli verdensmester, men du får hverken ski snø eller ski.. Du må greie det uten det. Det tenker jeg er et ganske dekkende bilde. Fordi at hvis du bare skal kjøre på den formelle leseopplæringa, så daler motivasjonen til elevene. Man må ha gode opplevelsene gjennom lesing for å bli motivert".

De fleste av bibliotekarene mener at det er mulig å motivere alle til å like å lese, men som en av de påpeker må man da se på lesing som et vidt begrep, der også lydbøker og høytlesing spiller inn. Hun sier at "Det eneste du går glipp av er rettskrivningsbiten, eller avsnittsinndeling, leseretning.. de der tekniske ferdighetene. Men du får jo alt det andre, om du lytter eller leser selv, spiller ikke noen rolle". En annen er ganske tydelig på at ikke alle kommer til å ville lese, men at man stadig får flere og flere til å ville når man jobber for det.

Lesekampanjer og konkurranser kan være en vei inn, og selv om disse i stor grad spiller på ytre motivasjon, der elevene kan vinne en premie, er det en vei til å få flere engasjerte. I etterkant av disse periodene ser også informantene større interesse for å fortsette å lese, de blir på en måte hektet på.

6.4 Sosiale forskjeller

Ingen av skolebibliotekarene er i tvil om at skolebiblioteket kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Når jeg spør hva de tenker om dette sier en av dem:

"Ja, jeg tror det.. Jeg er helt overbevist om det. Det er noe vi kan gripe tak i på skolen. I stedet for å pålegge foreldre.. Du må lese med ungen din, du må signere her på lesekortet, og så vet vi at det er de samme som aldri gjør det. De samme som aldri får oppfølging hjemmefra.. Så må vi heller bare.. Så ok, da må vi gjøre det her da. Det er kanskje det viktigste samfunnsoppdraget vårt!"

Andre påpeker som nevnt tidligere at noen barn kommer til skolen og går lange omveier for å ikke måtte forholde seg til bokhyllene fordi de ikke identifiserer seg som lesere. Et annet eksempel som dras frem, og som setter det hele på spissen er barn som så vidt vet hvordan man holder eller blar i en bok. Dette gir oss et inntrykk av elevmangfoldet som møter oss i skolen, og hvor store forskjellene kan være; forskjeller som vi må forholde oss til og hele tiden tilrettelegge for. Man kan med andre ord ikke ta for gitt at alle har kjennskap til bøker,

og ulike de tekstpraksisene man møter i skolen (Blikstad-Balas, 2016). Når man ser på resultatene fra PISA, påpekes det hvordan de elvene som ikke kommer fra boklige hjem kan bli bedre til å lese enn de som er vant med bøker, om leselysten vekkes (Frønes & Jensen, 2020). Det er ikke nødvendigvis slik at elever som ikke har holdt i en bok ikke vil. De må bare vises hvordan og hva disse "pakkene" inneholde, om de så leser i de selv eller blir lest for.

Årets tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering fra Udir spesifiserer hvordan områder som er levekårsutsatte prioriteres i årets ordning (Utdanningsforbundet, 2023), og man påpeker hvordan denne satsingen er en del av det arbeidet regjeringen nå har satt søkelys på, for å utjevne ulikheter i skole og barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2023). De fleste applauderer og har forståelse for hvorfor man har valgt å prioritere disse områdene, og mye henger sammen med det de selv sier om skolebiblioteket som sosial utjevner, særlig med tanke på de med lavere sosiokulturell bakgrunn. En av skolebibliotekarene sier at "hvis man skal se litt stort på det, eller generelt på det, så tror jeg at det er flere barn uten bøker i hyllene hjemme, i levekårsutsatte områder". En annen påpeker at

"hvis vi greier å fange opp disse her da, så har det jo ekstremt stort utslag på ferdighetene deres, sammenlignet hvis vi greier å ta noen som er på midten, eller i det høyere sosiale lag, så har det større effekt på kurven, å gripe fatt i de som sliter".

Denne kommentaren sammenfaller med hva man har sett i PISA (Frønes & Jensen, 2020). Selv om samtlige av informantene ser nytten av dette, er det også noen på fremmer hvordan de syns at alle elever hadde fortjent skolebibliotek, uavhengig av sosial bakgrunn. En mener det er urettferdig, og sier at "jeg tror ikke.. det er ikke nødvendigvis slik at mer ressurssterke har flere bøker i huset sitt. Det kan være flere biler og mer materielle ting, men bøker er jeg ikke sikker på.. så det er ikke noe regel det altså". Hun mener at bøker bør være en menneskerett, og at hvis alle har tilgang vil det også fungere som en utjevner.

Skolens tekstpraksiser er ofte institusjonaliserte, formelle og mer abstrakte enn de skjønnlitterære bøkene elevene finner i skolebiblioteket. Her kan man lese bøker som snakker et språk man kan kjenne seg igjen i, og sjansen er større for at elever som ikke kommer fra boklige hjem, eller fra andre kulturer kan finne noe de liker her, og med god veiledning av skolebibliotekaren som kjenner bibliotekets innhold og tekster. At elever som har denne muligheten blir mer glad i å lese sier seg selv.

Om skolen ikke har tilgang og samarbeider med andre biblioteker, så skal elevene ha tilgang til skolebibliotek på skolen (Forskrift til Opplæringslova, 2006; Opplæringslova, 1998). Dette er lovfestet, i tillegg til at dagens regjering har påpekt at dette skal sikres i Hurdalsplattformen (Statsministerens kontor, 2021). Mange har et folkebibliotek de kan besøke på fritiden og låne bøker gratis, men i motsetning til på skolebibliotekene i denne studien, må man betale om bøkene ikke leveres. Dette kan for noen gjøre at de velger å la være, nettopp fordi de har hatt dårlige erfaringer med purringer og erstatningskrav. På et skolebibliotek er terskelen lavere, og man er mer opptatt av at elevene faktisk låner og leser bøker. En av skolebibliotekarene påpeker dette, og at hun har flere elever som er redd for å få regning hjem, noe hun må påpeke og forsikre dem om at ikke skjer skolens bibliotek. Det hender at bøker blir borte, men som hun og rektoren har blitt enige om "kan de tape mange bøker og fortsatt ha igjen verdi for skolebiblioteket", fordi elevene er der, liker å være der, leser bøker og forhåpentligvis identifiserer seg som lesere. Dette er en god og viktig tanke, og de fleste elevene lærer seg at de må levere bøkene i form av en vennlig påminnelse om de glemmer, i stedet for å måtte betale penger de i utgangspunktet har begrenset av. De lærer på denne måten hvordan det er å være en biblioteklåner, en viktig lærdom for at de videre skal kunne ta i bruk andre biblioteker og kanskje lese flere bøker

6.5 Skjønnlitteraturen betydning

At man føler at man må rettferdiggjøre skjønnlitteraturen plass i skolen føles rart og nesten kunstig, med tanke på hvor viktig og sentral lesing som grunnleggende ferdighet i skolesystemet og samfunnet generelt er. Skolebibliotekarene har mange tanker rundt dette, og mye av det samme går igjen. Et poeng de ikke sier direkte, men snakker mye om er hvordan selv-initiert lesing ikke bare er mer lystbetont, men det er også viktig for elevenes medvirkning i egen tid og læring. De blir anerkjent for sine egne valg, og skolebibliotekaren hjelper de med å finne bøker som er interessante for dem, ikke for læreren eller noen andre. I tillegg til elevmedvirkning, åpner bøkene opp verdenen rundt oss.

Informantene påpeker hvordan man gjennom å lese lærer om andre mennesker og deres livsbetingelser, noe som åpner opp for refleksjon over hvordan man selv har det. En av skolebibliotekarene sier at "man utvider horisonten sin på alle mulige måter når man leser, både ordforråd, fantasiverdenene og innlevelsesverdenen". At elevenes empatiske evner øker dras også frem av alle og at denne egenskapen er "nesten som et utgangspunkt eller forutsetning for demokratiet da, eller det å kunne delta i et samfunn at du...er et empatisk

menneske, eller blir et empatisk menneske". Det dras frem hvordan lesing av skjønnlitteratur gir elevene muligheten til å bli en aktiv deltager i demokratiet og aktør i eget liv. Disse innspillene er i tråd med mye av det som har blitt nevnt i denne studien, og informantenes erfaringer og meninger underbygger tidligere empiri fra både Nussbaum, Nikolajeva og Andersen for å nevne noen (Andersen, 2019; Nikolajeva, 2013; Nussbaum, 2010; Nussbaum, 2016). En av skolebibliotekarene sier at

"Det er jo veldig ofte du har samtaler med folk som mener ganske mye det samme som deg, eller leker med de som er ganske like deg, og gjennom skjønnlitteraturen og fortellingene, så kan du få et innblikk i, både støtte for dine egne følelser og tanker, men også bli utfordret litt til å tenke nytt, og også få større forståelse for andre. Jeg tenker at den der empatien og forståelse for andre er kanskje det aller aller viktigste".

Det å ha et nyansert syn på verdenen påpekes av en informant, og at disse nyansene påvirker hvordan vi møter andre og andres meninger. At man i stedet for å stå fast i egne meninger får større rom for å ta inn over seg andres synspunkter, og "innrette seg, justere og korrigere seg". Ved at elevene leser skjønnlitteratur får de med andre ord et større perspektiv på verden rundt seg, og uten dette er det vanskelig å henge med i samfunnet.

Man snakker om at elevene nå til dags ser for mye på skjerm, at de har blitt dårligere til å lese og at man er bekymret over hvor få som faktisk sier at de liker å lese og som klarer å finne roen i dette (Ipsos, 2022; Statistisk sentralbyrå, 2022). At elevene trenger å øve seg på dette er det ingen tvil om, og skolebiblioteket er en arena der elevene får mulighet til dette, i omgivelser som appellerer og innbyr til avslapning. Skjelbred referer til tekster som skjønnlitteratur som sekundære, noe som understreker hvordan disse tekstene kommer i andre rekke bak lærebøkene (Skjelbred, 2019, s. 22), og Blikstad-Balas bruker begrepet påtvunget literacy (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Disse intenderte primært tekstene er laget for at elevene skal lære, men fremstår som fragmenterte og instrumentelle og innbyr ofte til efferent lesing (Blikstad-Balas, 2016; Skjelbred, 2019). Tekstene elevene her møter er utformet for at elevene skal nå fastsatte kompetansemål, og elevenes leselyst øker nødvendigvis ikke i møte med denne form for tekstpraksis, i tillegg til at den for mange er ukjent og krevende. Den målbaserte læreplanen er ryddig og enkel å forholde seg til, men setter samtidig noen kjepper i hjulene for det man egentlig ønsker å gjøre: å ruste elevene til møte de utfordringene som dukker opp senere i livet, og til å gi de et så likt utgangspunkt som mulig, nettopp fordi man

blir for opptatt av de målbare kompetansene. Som lærer har man mye man skal gjøre, og mange man skal forholde seg til, og høytlesing og leselyst blir ofte nedprioritert slik også en av informantene her har påpekt. Alle er enige i at lesing er viktig og vi ønsker at eleven skal gjøre det bra på kartlegginger og standardiserte prøver, men ved å ikke tilrettelegge for at alle elever har tilgang til ny og interessevekkende litteratur på det mest grunnleggende ved denne ferdigheten, nemlig lysten og gleden ved å lese. Som Hennig sier: skal man bli god til å lese må man ha lyst til å lese (Hennig, 2019).

Informantene i denne studien stiller seg spørrende til hvorfor det er slik at man skal måtte forsvare skjønnlitteraturen, når det for de og så veldig mange andre er helt tydelig at det er disse tekstene som åpner opp for både leselyst og bidrar til å øke elevenes leseferdigheter. Dette ser de eksempler på hele tiden.. Et annet eksempel som her kan trekkes frem er Stangeland skole, der man ved å satse på skolebiblioteket og lesingen ser en synkende andel av elever som trenger spesialundervisning og der denne arenaen bidrar til utjevne elevenes prestasjoner (Børven, 2023). Man vet at de som leser mye blir bedre tekniske lesere, det forenkler prosessen med å produsere egne tekster og man blir flinkere til å formulere seg muntlig. De får også innsikt i andre menneskers liv og ulike kulturer, noe som åpner opp for empati og medmenneskelighet. Så foruten om at det koster penger og ressurser, så er det mye som tilsier at det er det pengene verdt.

7 Konklusjon

Den overordnede tematikken i denne studien har vært å se hvordan velorganiserte skolebiblioteker motiverer til leselys og hvordan denne arenaen kan fungere som en forlengelse av norskfaget. Grunnlaget for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært gjennom kvalitativ forskning, der tekstanalyse og semi-strukturerte intervjuer har blitt gjennomført med fire skolebibliotekarer som alle jobber i grunnskolen. Formålet med studien er å tilføye empiri til både norskfaget og faget skolebibliotekkunnskap. Jeg vil avslutningsvis svare på forskningsspørsmålene i denne studien, før jeg i den avsluttende refleksjonen ser på kjernekategoriene, eller teorien som bunner i egen forskning og som kan gi svar på oppgavens problemstilling.

7.1 Hvorfor bør skjønnlitteratur få større plass i elevenes skolehverdag?

Hvorfor skulle den ikke få det, kan man vel nesten heller spørre. Tidligere forskning, funnene i denne studien, kompetansemål i norsk og store deler av overordnet del tilsier at skjønnlitteraturen hører til i skolen. Allikevel kan det virke som om man må rettferdiggjøre bruken av disse tekstene i større grad, sammenlignet med instrumentelle og automatiserte arbeidsmåter og lærebøker. Kanskje har det en sammenheng med kos og hygge, og at når elevene selv velger tekster mister vi litt kontrollen? Men så gammeldagse er vi vel ikke.. En ting er i hvert fall sikkert: Vi vil at barn- og unge skal lese, og ser man til mediene og undersøkelser kan det virke som at vi i hovedsak mener at elevene må lese mer fordi vi er bekymret for elevens leseferdigheter. Men burde vi ikke også være bekymret for alt elevene går glipp av ved å ikke lese litteratur? Listen over egenskaper som vekkes og utvikles ved å lese varierte tekster er ifølge denne studien lang, og sett i sammenligning med denne, er de grunnleggende ferdighetene nesten en ekstra gode, om dog viktige goder for å kunne delta i demokratiet og være aktør i eget liv. Man lærer av å lese, både om seg selv og om andre og skjønnlitteraturen kan bidra til å ruste elevene til å bli deltagere i samfunnet. I samsvar med literacy begrepet som stadig gjør seg gjeldene i norskfaget.

7.2 Hva skiller skolebiblioteket fra klasserommet?

Paradokset Joron Pihl påpeker er et reelt problem i dagens samfunn, og selv om det finnes skoler som satser på lystlesing og leseglede, slik som skolene i denne studien, er det flere elever som ikke har den samme tilgangen. Dette er verken rettferdig eller riktig. Bøker burde være en rettighet, ikke minst for barn- og unge, men fordi lovverket ikke stiller gode nok krav,

eller at noen følger de få som er opp, er det ikke rart at man prioriterer andre saker og områder i skolen.

Skolebiblioteket refereres til som en forlengelse av klasserommet, men det er mye mer enn et klasserom. Det er et samlende sted som gir elever og ansatte et felles mål, og en felles verdi i skolehverdagen. Selv om elevene ikke alle elevene er på skolebiblioteket samtidig skaper det felles referansepunkter, både i relasjon til skolebibliotekaren, eierskap til rommet og i møte med bibliotekets tekster. Elevene har stor påvirkning på hvordan rommet er utformet og organisert, og skolebibliotekarene, biblioteklærerne og bibliotekpedagogene som jobber der, har gjennom utdannelse og erfaring lært viktigheten av å skape et sted der elevene trives og har lyst til å være. Elevmedvirkning er også sentralt i biblioteks samling, og det som kjøpes inn av bøker er i stor grad basert på elevenes egne ønsker. De blir sett, hørt og har et sted å være der de ikke trenger å prestere og bli evaluert, slik de ofte må i klasserommet. Målet til de ansatte her å engasjere til leselyst, og til å få elevene til å identifisere seg som lesere, og selv om ikke alle elever kommer dit, har disse ildsjelene overskudd og tid til å følge opp, og til å fortsette å finne en vei inn, slik at også disse elevene får kjenne på de gode opplevelsene i møte med bøkens univers.

7.3 Kan skolebiblioteket bidra til å utjevne sosiale forskjeller?

Målet i skolen må være at alle elever skal få et likeverdig tilbud, slik at alle dras i samme retning og får de samme forutsetningene for å delta i samfunnet. Vi skal ruste elevene til å møte utfordringer de får i møte med hverdag, skole, studier og arbeidsliv. Ved å satse på og integrere skolebiblioteket i skolens leseplan, og ved å forankre viktigheten av denne arenaen i utviklingsarbeid både kommunalt og på hver enkelt skole, kan denne ressursen være et mulig virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller og senere bidra til å minke frafall i videregående skole. Det koster penger, men sparer også samfunnet for store utgifter om flere av elevene fullfører skoleløpet. For at man skal se resultatene av en slik satsning, må man jobbe kontinuerlig og over lengre perioder, slik man har sett på skoler som Spangereid og Stangeland, og også på noen av skolene i denne studien. Systemet kan ikke være slik at man gir opp og avslutter prosjekter før man har rett å se virkningen av dem. Det blir som når barna sier at "denne boken var kjedelig, den gir meg ingenting", for så å gi opp å legge den vekk før man virkelig har prøvd. Det er ingen i denne studien som ikke tror at skolebiblioteket og satsing motivasjon for leselyst ikke bidrar til å utjevne forskjeller, men det er klart at dette både tar tid og koster oss noe. Ved å tilby bøker som elevene kan identifisere seg med og i, og

som er nivåmessig riktig og spennende, virker det som at mye av grunnlaget er lagt. Målet er jo at forskjellene skal bli mindre, og da må vi tilrettelegge for at alle elevene får en vei inn i de ulike tekstpraksisene elevene møter.

8 Avsluttende refleksjon

Selv om det enda er uvisst hvordan skolebiblioteks mandat blir nå opplæringsloven revideres, kan det virke som at flere har fått øynene opp for viktigheten av skolebibliotek og lesestimulerende prosjekter. Vi går inn i en spennende tid med tanke på skolebiblioteket som læringsarena, lesestrategier og arbeid for å utjevne sosiale forskjeller. Flere bøker blir gitt ut om skolebibliotek, både her til lands og i naboland, og det kan virke som det begynner å røre seg noe i grasrota og høyere opp i systemet.

Vi har vært gode på å tilrettelegge for at denne dagens elever skal få både den ene og den andre foten innenfor det digitale universet som omgir oss. Kommuner har satset og gitt alle elever tilgang til egen iPad, Chromebook og PC, og mest sannsynlig er det få land i verden som ruster elevene like sterkt til å kunne orientere seg i disse multimodale tekstverdenene som vi nå befinner oss i. Allikevel kan det se ut til at noe viktig har forsvunnet på veien. Elevene leser dårligere, har mindre utholdenhet, og klager over at det er vanskelig å konsentrere seg når de skal lese en "helt vanlig" tekst. Det kan virke som at de har blitt skjemt bort med at det stadig må skje noe, at det hele tiden skal poppe noe nytt opp, at de til enhver tid skal kunne multitasking mellom å lese en tekst, chatte med venner, høre på musikk, spille et spill, svare på en SMS og trykke seg inn på en annonse som er skreddersydd for akkurat denne eleven. At det blir litt kjedelig å sette seg ned med en håndholdt bok, der man ikke bare fysisk må bla seg fremover, men også lese alle ordene selv, holde fokus for å forstå handlingen og ikke ha kontroll over hva som skjer på Tik Tok eller vennegruppa på Snapchat krever sitt. Selv om det i realiteten er mye mindre krevende å bare sette seg ned med en bok, men man trenger å øve. Og særlig nå, slik samfunnet har blitt.

De fleste læreverker finnes nå digitalt, og det skulle jo egentlig bare mangle. For å få lisens til disse, koster det en brøkdel av hva en analog bok koster. Regnestykket sier seg selv. Ikke bare får eleven «gratis» digital kompetanse, skolene sparer også penger. Men så var det dette regnestykket som handler om elevenes utdanning og møte med arbeidslivet da. For har det så mye å si om man sparte litt penger på å velge det digitale læreverket, når dette går på bekostning av elevenes utvikling som samfunnsborgere?

Velorganiserte skolebiblioteker som driftes av fagutdannede har kunnskap om hva som skal til for å engasjere og motivere elevene til å lese. Biblioteket og skolebibliotekarene spiller en viktig rolle for elevenes psykososiale miljø, og hjelper elevene med å finne riktig bok til riktig tid. I tillegg til dette prioriterer de høytlesing og formidling av litteratur, noe som ofte koker bort i det vanlige klasserommet og i norskfaget som er et stort og viktig fag, med mange mål som nåes. Ved å tilby elevene bibliotektimer, aktiviteter og kontinuerlig oppfølging på skolebiblioteket blir flere av disse kompetansemålene nådd, både direkte og indirekte. Dette kan bidra til at norsklæreren kan fokusere på andre aspekter i læreplanen, samtidig som de i samarbeid med skolebibliotekaren kan jobbe med lesefremmende aktiviteter og tiltak. En ting som utpeker seg som helt sentralt i denne studien viktigheten av at man har ledelsen i ryggen, og en rektor som ser hvor utslagsgivende denne arenaen kan være. Man kan kanskje klare å holde orden i et rom med bøker, men uten en ildsjel som følger biblioteket og elevene opp daglig, får man ikke det samme utbytte av et skolebibliotek. Og skal man virkelig se en forskjell må alle jobbe sammen mot å skape kultur for lesing.

Skal man få et ekte bilde av hva skolebibliotekene kan bidra til for å motivere til leselyst, og hvordan dette påvirker elevene, må man gjøre mer enn å støtte seg til rapporter og statistikk som fylles ut av skoleeiere og skoleledere. Man må snakke med de som er der det skjer, de som møter elevene hver dag og som ser effekten av deres arbeid. Og ikke minst: elevene må også få en stemme inn i denne diskusjonen. Mitt ønske for fremtidig forskning innen dette feltet er at lærere, skolebibliotekarere og elever får et større ord med i spillet, og at politikere selv drar ut og besøker disse små perlene som henger så alt for langt unna hverandre.

Referanser

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 35(2), 15–22.
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger. Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (Red.). (2013). *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster*. Akademika forlag.
- Avery, H. (2014). The role of the school library: Reflections from Sweden. *Intercultural education (London, England)*, 25(6), 497–507.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2014.990279>
- Avery, H. (2017). A library and school network in Sweden. Social literacies and Popular Education. I T. C. Carlsten, J. Pihl, & K. S. van der Kooij (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 45–62). BRILL.
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring. I *Arbeidsrapport* (Arbeidsrapport Nr. 204). Høgskulen i Volda.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Red.). (1999). *Situated Literacies. Theorising Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023a). Hva kjennetegner velfungerende skolebibliotek? I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 42–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023b). Lesing og lesestimulerende arbeid på skolebiblioteket. I *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking og opplevelse* (s. 59–82). Cappelen Damm Akademisk.

- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023c). Skolebiblioteket som læringsarena. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 13–18). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, C., & Fredwall, I. E. (2023d). Skolebiblioteket—Et annerledes rom. I I. E. Fredwall (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 189–199). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve—Ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Fagbokforlaget.
- Bergli, V. A. (2023). Leselyst i fare. *Bibliotekarforbundets tidsskrift*, 1, 4–5.
- Bibliotekslag. (2013). *Bibliotekslag (2013:801)*. Kulturdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/bibliotekslag-2013801_sfs-2013-801
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni—Et avsluttet kapittel? I *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen den 18. November 2014* (s. 325–348). Novus forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»* [Sluttrapport]. SINTEF Teknologi og samfunn Gruppe for skole- og utdanningsforskning og NTNU Voksne i livslang læring.
- Børven, Ø. (u.å.). *Økt leselyst med skolebibliotek* (Nr. 7). <https://shows.acast.com/et-bedre-skole-norge/episodes/skolebibliotek>

- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013. I *NIFU rapport*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/280077>
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Gyldendal akademisk.
- Folkebibliotekloven. (1985). *Folkebibliotekenes formål og virksomhet* (LOV-1985-12-20-108). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1985-12-20-108/§1>
- Foreningen!les. (2023, januar 23). *Liblioteket – Norges første elevstyrte skolebibliotek*. <https://foreningenles.no/liblioteket-norges-forste-elevstyrte-skolebibliotek>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Tilgang til skolebibliotek* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Fredwall, I. E. (2023a). Informasjonskompetanse og undersøkende arbeidsmåter. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 123–141). Cappelen Damm Akademisk.
- Fredwall, I. E. (2023b). Skolebiblioteket i et historisk lys. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fredwall, I. E., & Bergan, C. (Red.). (2023). *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseglede, utforsking, opplevelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fredwall, I. E., Moseid, E. A., & Slettan, S. (2022). Litteraturen, læreplanen og undervisningen. Om estetisk lesing i skolen. I *Eleven og litteraturen: Estetisk lesing på barnetrinnet* (s. 13–30). Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725. <https://doi.org/10.1598/JAAL.44.8.3>
- Glazier, J., & Seo, J.-A. (2005). Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window? *Journal of adolescent & adult literacy*, 48(8), 686–700. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.8.6>
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande. En forsknings och kunskapsöversikt år 2010–2015*. Kungliga Bibliotek.
- Hanslie, O. B. (2023, mars 22). *Denne plastkassa er skulebiblioteket til elevane*. <https://www.nrk.no/vestland/elev-ar-far-ikk-je-skulebibliotek-slik-dei-har-krav-pa-i-opplaeringslova-1.16333684>
- Hauge, E. S., Boysen, K. R., & Knutsen, V. S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek*. Oxford Research AS. <https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2022/06/Evaluering-av-tilskudd-til-skolebibliotek.pdf>
- Hedemark, Å. (2018). *Unga berättar. En studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Svensk biblioteksförning. <https://wwwbiblioteksfor.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2018/12/unga-berattar-2018-12-12-webb.pdf>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet—Om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hjellup, L. H. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hultgren, F., & Johansson, M. (2021). Skolbibliotek och läsning. I *Skolbibliotek och lärande* (s. 75–112). Studentlitteratur.
- Husom, L. H. (2022). *Leserundersøkelse 2022*. Bokhandlerforeningen og forleggerforeningen. <https://bokhandlerforeningen.no/leserundersokelsen-2022/>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur—Litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49–68). Cappelen Damm Akademisk.
- Ipsos. (2022). *Ipsos barn og unge 2021*. <https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Ipsos-barn-og-unge-2021.pdf>
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000–2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 21–45). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). abstrakt forlag.
- Johansson, B. (2010). Barnbibliotekariers och forskares barnperspektiv. I K. Rydsjö, F. Hultgren, & L. Limberg (Red.), *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärd* (s. 23–49). Regionbibliotek Stockholm.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2022, oktober 6). Statsbudsjett 2023. Satsar meir for å få fleire til å lese bøker. *Regjeringa.no*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/satsar-meir-for-a-fa-fleire-til-a-lese-boker/id2931622/>

- Kulturdepartementet. (2013). *Leselyststrategi 2013*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/kulturvern/divisjonen/rapporter_uttredninger/leselyststrategi_2013.pdf
- Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2019). *Rom for demokrati og dannelse. Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/18da5840678046c1ba74fe565f72be3d/nasjonal-biblioteksstrategi-endelig-uu.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06 utg.).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, januar 17). *Vil få ned sosiale forskjeller mellom barn*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fa-ned-sosiale-forskjeller-mellom-barn/id2959444/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Kverndokken, K. (2013). Læreboka i lys av tilpasset opplæring. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (s. 63–82). Akademika forlag.

- Kvåle, G. (2023). Kritisk lesing i skolen. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Lese glede, utforskning, opplevelse* (s. 156–171). Cappelen Damm Akademisk.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lillevangstu, M., & Tønnessen, E. S. (2009). Gode allianser. Å lese for livet. I H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten—Ut i livet. Nøkler til lese glede og litterær kompetanse* (s. 148–165). Fagbokforlaget.
- Limberg, L. (1990). *Skolebibliotek for kunnskap og skapande*. Skolöverstyrelsen Utbildningsforlaget.
- Limberg, L. (2003). *Skolebibliotekets pedagogiske rolle—En kunnskapsöversikt*. Skolverket.
- Limberg, L. (2021). Skolebibliotekets oppdrag og kontekst. I *Skolebibliotek och lärande*. Studentlitteratur.
- Limberg, L., & Alexandersson, M. (2003). The School library as a space for learning. *School libraries worldwide*, 9(1), 1.
- Limberg, L., Hultgren, F., & Johansson, M. (2021). *Skolebibliotek och lärande*. Studentlitteratur.
- Lorentzen, R. T. (2009). Første leseopplæring i skolen. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 248–271). Universitetsforlaget.
- Malmberg, S., & Graner, T. (2014). *Bibliotekaren som medpedagog. Eller: Varför sitter det ingen i lånedisken?* BTJ Förlag.
- Matre, S. (2009). Om språk og spørkutvikling. I *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 46–77). Universitetsforlaget.

- Mitchell, Monica. G. (2023). Lesemøter og leseglede på skolebiblioteket. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseplede, utforsking, opplevelse* (s. 83–92). Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2020). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur—Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk—Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's literature in education*, 43(3), 273–291. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9163-6>
- Nikolajeva, M. (2013). «Did you Feel as if you Hated People?»: Emotional Literacy Through Fiction. *The new review of children's literature and librarianship*, 19(2), 95–107. <https://doi.org/10.1080/13614541.2013.813334>
- Norsk Bibliotekforening. (2023, januar 12). *Skolebiblioteket ved Gamlebyen skole er Årets bibliotek 2022*. <https://norskbibliotekforening.no/skolebiblioteket-ved-gamlebyen-skole-er-arets-bibliotek-2022/>
- NOU 1981: 7. (1980). *Skolebibliotekstjenesten*. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013080806033?page=1
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=3>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha. C. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Nybacka, P. S. (2019). *Värdet av skolbiblioteket: En verksamhet för hållbar utbildning och bildning*. Kungliga bibliotek.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Oslo kommune. (2020). *Skolebibliotekstandard for Osloskolen* [Standard]. https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2020/09/Skolebibliotekstandard_UDE_2020.pdf
- Pihl, J. (2012). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (Nr. 16; HiOA rapport). HiOA.
- Pihl, J. (2017). Can library use enhance intercultural education? I T. C. Carlsten, J. Pihl, & K. S. van der Kooij (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 33–44). BRILL.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21–48). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted og lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Rafste, E. T. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 16–41). Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T., & Sætre, T. P. (2008). Skolebiblioteket i læreplaner, lokalt læreplanarbeid og undervisningsplanlegging. I T. Hoel (Red.), *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 42–77). Biblioteksentralen.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Universitetsforlaget.

- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (4. utgave.). Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta didactica Norge*, 2(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1021>
- Rosenblatt, L. M. (1995). Continuing the Conversation: A Clarification. *Research in the Teaching of English*, 29(3), 349–354.
- Rosenblatt, L. M. (2019). The transactional theory of reading and writing. I D. E. Alvermann, N. J. Unrau, M. Sailors, & R. B. Ruddell (Red.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (7. utg., s. 451–479). Routledge.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=5548813>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Rydsjö, K., Hultgren, F., & Limberg, L. (Red.). (2010). *Barnet, platsen, tiden. Teorier och forskning i barnbibliotekets omvärd*. Regionbibliotek Stockholm.
- Selboe, T. (2018). *Leselyst. Om bøker, liv og litteratur*. Kagge forlag.
- Shilling, C., & Cousins, F. (1990). Social use of the school library: The colonisation and regulation of educational space. *British journal of sociology of education*, 11(4), 411–430. <https://doi.org/10.1080/0142569900110404>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaret, A. (2019). «Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen»
Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk.

- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etiske refleksjoner*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster—Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjerdingsstad, K. I., & Linhart, S. H. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skollag. (2010). *Skollag (2010:800)*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Smidt, J. (2009). Norskdidaktikk—Ei grunnbok. I J. Smidt (Red.), *Å bevege seg i skriftlige tekster* (3. utg., s. 242–247). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Norsk kulturbarometer 2021* [Statistikk].
https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/artikler/norsk-kulturbarometer-2021/_/attachment/inline/10aa6cb1-a8d4-4996-979e-752b7247f461:d91b696cc23ab664ab76e2e95a6421ae54be6d89/SA170-Kulturbarometer2021_uu_web.pdf
- Statsministerens kontor. (2021). *Hurdalsplattformen 2021-2025*. Regjeringens.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cb0adb6c6fee428caa81bd5b339501b0/no/pdfs/hurdalsplattformen.pdf>
- Stokke, R. S., & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere*. Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, S. M. K. (2020). *Barn, litteratur og livsmestring. Den skjønnlitterære fortellingens betydning for barns utvikling*. KF.
- Svensk biblioteksforening. (2011). *Barn berättar* (Nr. 1).
<https://www.biblioteksfor.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2017/01/barnrapport.pdf>

- Svingen, A. (2018). Gutta som slutta—Om gutter og lesing. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket. Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tolpinrud, C. (2023). BookTok: Sosial leseglede. *Bibliotekaren*, 1, 12–15.
- Tveit, Å. K. (2019). Fristed og forvandlingsrom. Folkebiblioteket som formidlingsarena. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingsens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (2023). Literacy. I *UNESCO Institute for Statistics*.
<https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, april 1). *Ny opplæringslov med forskrifter fra august 2024*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/>
- Utdanningsforbundet. (2023, januar 31). *Tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering 2023*.
<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/sok-om-tilskudd-til-skolebibliotek/>
- Varen, A. B. M., & Moseid, E. A. (2023). Litteratur og livsmestring. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena. Leseplede, utforskning, opplevelse* (s. 176–188). Cappelen Damm Akademisk.
- Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 272–278). Universitetsforlaget.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *The Australian journal of language and literacy*, 39(1), 30–41.

<https://doi.org/10.1007/BF03651904>

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I K. R. Solbu (Red.), *Det(nye) nye norskfaget* (s. 13–26). Fagbokforlaget Landslaget for norskundervisning.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

13.05.2023, 22:27

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan velorganiserte skolebibliotek motivere til økt leselest, sam...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
954853

Vurderingstype
Standard

Dato
24.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan kan velorganiserte skolebibliotek motivere til økt leselest, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Silje Hernæs Linhart

Student

Christina Sæther

Prosjektperiode

21.10.2022 - 01.07.2023

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 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

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.

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!

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Hvordan kan velorganiserte skolebibliotek motivere til økt leselyst, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller?"

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolebiblioteker med fagutdannet skolebibliotekar kan øke elevens leselyst, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller gjennom lesing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med oppgaven er å se på hvordan skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar jobber for å øke elevens leselyst og om man ser at satsing på denne arenaen påvirker dette. Jeg ønsker å høre om organisering og tilrettelegging for bruk av skolebiblioteket, og hvordan skole og skolebibliotekar jobber for å motivere elevene til lystlesing. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan skolebibliotekar tilrettelegger for ulike elevgrupper og hvordan skolebiblioteket brukes som ressurs for å imøtekomme og tilrettelegge for leselyst hos alle elever. Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har blitt anbefalt av andre med interesse i feltet om å ta kontakt med dere på grunnlag av deres satsning på skolens bibliotek.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om skolens skolebibliotek, din rolle som skolebibliotekar, leselyst, tilrettelegging av litteratur for ulike elevgrupper og om hvorvidt lystlesing kan bidra til å utjevne sosiale skiller. Jeg tar 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 samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- Opplysningene fra intervjuet er konfidensielt og vil bare være tilgjengelige for student og masterveileder fra Høgskolen i Innlandet.
- Lydopptak lagres lokalt og synkes til prosjektmappe med tilgangsbegrensning

- I prosjektet til navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Databehandler som skal samle inn, bearbeide og lagre data er: Christina Sæther

Alle opplysninger vil være anonyme og skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes den 1.juli 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, og navn på intervjuobjekt vil være erstattet med et kodenavn.

Under intervjuet vil jeg ikke be om personidentifiserende faktorer for å anonymisere dine personopplysninger. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til videre forskning. Dette i forbindelse med studentens videre utdanning innen skolebibliotekkunnskap og videre forskningsformål ved dette studie. Datamateriell vil lagres ved behandlingsansvarlig institutt og vil kun være tilgjengelig for studenten selv. Anonymisert datamateriell vil bli lagret på ubestemt tid, men ikke lengre enn til 01.01.2028.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved: Christina Sæther: Epost: chr.saether@gmail.com, telefon: 97939272, eller Silje Hernæs Linhart: Epost: grysilje.linhart@inn.no, telefon: 62517742.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, epost: usman.asghar@inn.no, telefon: 61287483

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Christina Sæther
(Student/forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Hvordan kan velorganiserte skolebibliotek motivere til økt leselyst, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller?", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine anonymiserte personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til videre forskning hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Prosjekt:

Hvordan kan velorganiserte skolebibliotek motivere til økt leselyst, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller?

Om prosjektet:

I denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan skolebibliotek med fagutdannet skolebibliotekar jobber for å øke elevers leselyst og hvorvidt man ser at satsing på denne arenaen påvirker dette. Jeg vil høre om organisering og tilrettelegging for bruk av biblioteket, og hvordan bibliotekar jobber for å motivere elevene til estetisk lesing. I tillegg ønsker jeg å finne ut hvordan skolebibliotekar tilrettelegger for ulike elevgrupper, og om man ser at skolebiblioteket kan ha effekt med tanke på å utjevne sosiale forskjeller. Hvordan kan skolebibliotek brukes som ressurs for å imøtekomme og tilrettelegge for leselyst hos alle elever, og hva slags fordeler har skolebibliotek med fagpersonell (utdannet skolebibliotekar) med tanke på dette. Jeg understreker at studien er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. All data blir anonymisert og jeg vil ikke bruke navn på skole, eller navn på informanter om det blir aktuelt å bruke sitater i skriftlige henvisninger.

Utdeling av informasjonsskriv, samtykke

Bakgrunnsopplysninger om informant:

- Kjønn
- Utdanning

1. Skolebibliotekar

Hvor lenge har du jobbet som skolebibliotekar?

Hva slags relevant utdanning har du?

Har du tidligere erfaring fra andre skolebiblioteker?

Hvorfor ønsket du å jobbe som skolebibliotekar?

Hva mener du er den viktigste rollen til en skolebibliotekar?

Hvordan er din rolle inn i klasserommene og til ulike fag?

- Hva tilføyes i undervisning fra skolebiblioteket/skolebibliotekar?

Hva tenker du er et velorganisert skolebibliotek?

Er det noen form for samarbeid innad i kommunen med andre skoler?

- Eventuelt med folkebiblioteket?
- Nettverk for utvikling?

2. Skolebiblioteket

Hvor lenge har skolen hatt skolebibliotek?

Hvem står bak satsingen?

Hvorfor har man valgt å satse på dette? Bakgrunn for satsingen?

- Kommunal satsing eller enkeltskoler?
- Ledelse, lærere og/eller foreldre?

Hvor får dere midler til drift av skolebiblioteket?

Hvordan prioriteres innkjøp med tanke på ulike litteratur?

Har man et årshjul som implementerer bruk av skolebiblioteket?

- Eventuelt eget årshjul?
- Mål i henhold til læreplan?
- Fremdriftsplan?

Har man sett en utvikling med tanke på bruk av skolebiblioteket?

- Antall utlån?
- Elevs bruk og forhold til biblioteket
- Lærernes bruk og forhold til biblioteket
- Samarbeid mellom lærere og bibliotekar

Hvor ofte bruker elevene skolebiblioteket?

- Avsatt tid?
- Hvordan brukes denne tiden?

Hva brukes biblioteket til?

- Foruten om å låne bøker?

Hva gjør skolebiblioteket annerledes enn andre arenaer/rom i skolen?

Tror du elevene liker å være på skolebiblioteket? Evt. hva er dine tanker om hvorfor de trives/ikke trives?

1. Leselyst

Hva legger du i begrepet leselyst?

Tenker du at alle har en iboende leser i seg? Eventuelt hvorfor?

Hvorfor er det viktig med estetisk lesing (lystlesing)?

Hvordan åpne opp bøkens univers? Motivere til videre lesing?

Har man gjort noe spesielt for å endre elevenes holdning til å lese på skolen?

- Kampanjer
- Leseaksjoner
- Leseprosjekt
- Litteraturformidling

Leser alle klassene like mye?

- Eksempler?

- Rutiner for dette innad på skolen?
- Leseplaner?

Ved bruk av skolebibliotek, kan man se en endring av elevenes leselyst?

- Hvordan ser man dette?
- Konkrete tall? Måles det?

Hvordan imøtekommer man alle elevenes ønsker?

- Skolebibliotekets utvalg av sjangre
- Utforming

Er det mulig å motivere alle til å lese?

1. Sosiale forskjeller

Hvem låner flest bøker?

- Er det forskjell mellom alderstrinn?
- Kjønn?

Hva med de som ikke har norsk som førstespråk?

- Litteraturutvalg
-

Hvordan imøtekommer og tilrettelegges det for elever som ikke liker å lese?

Hvordan imøtekommer og tilrettelegges det for elever som ikke nødvendigvis har så mye erfaring med bøker?

Hvordan kan lesing inkluderes i ulike kulturer?

Hva tenker du at lystlesing kan gjøre for et enkeltindivids identitet?