



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP)

Kristin Ørjevatn

Masteroppgave
Leselyst i skolebiblioteket

Reading for Pleasure in The School Library

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk, med fordypning i norsk

2MIKSAVH2

2023

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en krevende prosess, spesielt med to små gutter som krever sitt i en travel hverdag, men arbeidet har gitt meg innsikt og kunnskap som jeg vil ta med meg videre.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Anne Skaret, som har gitt konstruktive og grundige tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk også til familien og arbeidsgiver, som på ulike måter har bidratt til at jeg kunne fullføre prosjektet.

Trofors, 9. september 2023

Kristin Ørjevattn

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er leselyst i skolebiblioteket. Oppgaven undersøker hvilke oppfatninger fire skolebibliotekarere har om hva leselyst er, hvordan de ser på sin egen rolle i arbeidet med å stimulere til leselyst i skolebiblioteket, hvilke litteraturformidlingspraksiser de har erfart stimulerer leselysten, og hvilke forutsetninger som må være til stede for å kunne legge til rette for leselyst i skolebiblioteket.

Leselyst er et mangefasettert begrep, som kjennetegnes av en rik terminologi i leselystforskningen. Skolebibliotekarers forståelse av begrepet legger føringer for hvordan de arbeider med leselyst i skolebiblioteket. Høytlesning og bokpresentasjoner er eksempler på aktiviteter som skolebibliotekarene i studien har erfart stimulerer leselysten.

Skolebibliotek er ingen lovfestet rett i Norge, noe som gir store variasjoner fra skole til skole. Rammer og betingelser legger føringer for hvordan skolebibliotek fungerer. Skolebibliotekarene i studien trekker frem at tid, tilgjengelighet, budsjett og bibliotekfaglig kompetanse er forutsetninger for å kunne ha et velfungerende skolebibliotek, der arbeidet med stimulering av leselyst står i fokus. Videre peker de på at samarbeid med lærerne er en viktig suksessfaktor, og at en oppdatert og variert samling, som sikrer ny og relevant litteratur, er nødvendig for at elevene i det hele tatt har lyst til å lese.

Studien ser også nærmere på hvilken rolle skolebiblioteket kan ha for det psykososiale miljøet på skolen, og hvilken betydning skolebibliotekarers utdanningsbakgrunn har for hvordan de arbeider med leselyst i skolebiblioteket.

Abstract

The topic for this assignment is Reading for Pleasure in the School Library. The assignment examines the perceptions, four school librarians have about what reading for pleasure is, how they see their own role in working to stimulate reading for pleasure in the library, which mediation of literature practices stimulate reading for pleasure in their experience, and what prerequisites must be present to be able to encourage reading for pleasure in the school library.

Reading for pleasure is a multifaceted concept, which is characterized by rich terminology in research. The school librarians' understanding of the term provides guidelines as to how they work with reading for pleasure in the school library. Reading aloud and book presentations are examples of activities that the school librarians in this study have experienced, stimulate reading for pleasure.

School libraries are not a statutory right in Norway, which therefore give rise to large variations from school to school. Frameworks and conditions lay down guidelines as to how school libraries function. The school librarians in this study point out that time, proximity, budget, and library expertise are prerequisites for having a well-functioning school library, when work to stimulate reading for pleasure is the focus. Furthermore, they point out that cooperation with teachers is an important success factor, and that an updated and varied collection, ensuring new and relevant literature, is necessary for pupils to want to read at all.

The study also takes a closer look at what role the school library can have for the psychosocial environment at a school, and what significance the educational background of school librarians has for how they work with reading for pleasure in the school library.

Innhold

1.0	Innledning	7
1.1	Presentasjon av oppgavens tema	7
1.2	Bakgrunn for valg av tema	7
1.2.1	Leselystens funksjon	9
1.3	Formål og problemstilling	9
1.4	Presentasjon av oppgavens teoretiske perspektiver	10
1.4.1	Teoretiske perspektiver på leselyst	11
1.4.2	Teoretiske perspektiver på skolebibliotek	12
1.4.3	Teoretiske perspektiver på en skolebibliotekar	13
1.4.4	Teoretiske perspektiver på litteraturformidling	13
1.5	Presentasjon av metodisk tilnærming	14
1.6	Tidligere forskning	15
1.7	Disponering av oppgaven	16
2.0	Teori	17
2.1	Leselyst	17
2.1.1	Leselystens funksjon	18
2.2	Lesemotivasjon	18
2.2.1	Indre- og ytre motivasjon	19
2.3	Skolebibliotek	20
2.4	Litteraturformidling	21
3.0	Metode	26
3.1	Kvalitativ tilnærming	26
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.1.2	Gjennomføring av intervjuene	28
3.1.3	Utvalg av informanter i studien	29
3.1.4	Presentasjon av de fire informantene	30
3.2	Behandling og analyse av datamaterialet	32
3.2.1	Transkribering	32
3.2.2	Analyse av data: Temaanalyse – koding og kategorisering	33
3.3	Etiske betraktninger	35
3.4	Forskerrollen, reliabilitet og validitet	36
4.0	Analyse	38
4.1	Skolebibliotekarers forståelser av hva leselyst er	38
4.2	Skolebibliotekarers rolle for å skape leselyst	42

4.3	Skolebibliotekarers litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket.....	44
4.3.1	Skolebibliotekarers tanker om høytlesningens betydning for leselyst	44
4.3.2	Skolebibliotekarers erfaringer med bokpresentasjoner	48
4.4	Skolebibliotekarers oppfatninger rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket.....	52
4.5	Skolebibliotekarers samarbeid med lærere.....	56
4.6	Skolebibliotekarers perspektiver på samlingen i skolebiblioteket.....	59
4.7	Betydningen av skolebiblioteket som «venterom».....	63
4.8	Skolebibliotekarers utdanningsbakgrunn	67
5.0	Drøfting	70
5.1	Hvilke forståelser har skolebibliotekarere av begrepet leselyst?	70
5.2	Hvordan oppfatter skolebibliotekarere skolebiblioteket og sin egen rolle i arbeidet med å utvikle elevenes leselyst?	70
5.3	Hvilke erfaringer trekker skolebibliotekarere fram som stimulerer leselysten i skolebiblioteket?.....	71
5.4	Hvilke oppfatninger har skolebibliotekarere rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket?	72
6.0	Konklusjon	74
6.1	Veien videre	75
	Litteraturliste	76
	Vedlegg	

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av oppgavens tema

Temaet for denne masteroppgaven er leselyst i skolebiblioteket. Elevenes lesevaner har endret seg drastisk siden den første PISA-undersøkelsen ble gjennomført i 2000, og den største endringen har skjedd i løpet av det siste tiåret (Roe, 2020, s. 128). Når andelen elever som leser på fritiden har gått så dramatisk ned de siste årene, skulle man kanskje tro at alle nettbaserte aktiviteter kunne kompensere for den tradisjonelle lesingen? Analyser viser imidlertid at det er en klar sammenheng mellom deres prestasjoner, sett i forhold til deres fritidslesing og holdninger til lesing. Hvordan kan vi snu denne utviklingen? Hvordan kan vi få flere til å verdsette og sette pris på lesing? Ifølge Krystal Gagen-Spriggs (2020) er nettopp det at elever har en skolebibliotekar som brenner for bøker og som kan hjelpe dem å finne den riktige boka viktig for at mange elever i det hele tatt velger å lese (s. 110). Anne Haaland (2018, s. 62) hevder at for å bli motivert til å lese må du ha mulighet til å velge litteratur selv. Siden elevene er ulike, både med tanke på leseferdigheter og hva de interesserer seg for, kan det gi seg utslag i forskjellige bokvalg, selv om elevene er jevngamle. Kan flere skolebibliotek, kvalifiserte skolebibliotekarer og et større utvalg i litteratur være veien å gå? Kan skolebibliotekarer rundt om i landet gi meg et svar på dette? Dette var jeg interessert i å finne ut av.

Jeg har valgt å undersøke dette temaet gjennom en kvalitativ intervjustudie av fire skolebibliotekarers perspektiver på leselyst i skolebibliotek i grunnskolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Leselyst i skolebiblioteket er et tema det er viktig å undersøke i en masteroppgave, blant annet fordi leselyst er et høyaktuelt tema i dag, ikke minst på grunn av regjeringens leselyststrategi. Ifølge Regjeringen (2023a, avsn. 1) samarbeider Kultur- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet om en ny leselyststrategi ved å styrke litteraturformidlingen og gi alle elever tilgang til skolebibliotek. De ønsker å snu trenden med at barn og unge leser mindre enn før, og rette oppmerksomheten mot leselyst og leseglede. Målet er å skape en kultur for lesing, slik at lesing gir glede gjennom hele livet (Regjeringen, 2023b). Dessuten peker studier på at skolebiblioteket er en velegnet arena for å stimulere leselyst og skape gode leseferdigheter. Louise Limberg, Frances Hultgren og Monika Johansson (2021, s. 75) skriver blant annet at

skolebibliotekets kjerneoppgave er lesefremmende arbeid. Siden lesing er ett av skolens viktigste oppdrag, spiller skolebiblioteket en meget viktig rolle i dette arbeidet.

Når man forsker på skolebibliotek i norsk kontekst, er det viktig å være klar over at skolebibliotek i Norge har store variasjoner. I opplæringslova § 9-2 står det at «Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek» (1998). I forskrift til opplæringslova, som kom i 2006, står det imidlertid at man kan sikre tilgangen ved å samarbeide med andre bibliotek (§ 21-1). Det betyr med andre ord at det ikke er et krav om at alle skoler skal ha et eget skolebibliotek. Dette fører til store variasjoner rundt om i Norge, noe som også kom frem i kartleggingen av skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring fra 2007 (Barstad et al., 2007). Ifølge Johan Barstad et al. (2007), viser evalueringsrapporten over skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring at både areal, åpningstid, tilgjengelighet, mediasamling, kompetanse og stillingsstørrelse til den skolebibliotekansvarlige, og hvorvidt skolebiblioteket er en naturlig del av skolens planer eller ikke, varierer i ulik grad.

Barstad et al. (2007) peker på at ei forutsetning for at skolebiblioteklokalene skal brukes, er at de er tilgjengelige, men 16 prosent av skolebiblioteklokalene blir brukt som klasserom, og er ikke tilgjengelig for alle elevene i skoletida. 59 prosent av skolebibliotekene er åpne hele skoledagen, kan man lese i kartleggingen. Dette sier imidlertid ingenting om det er kvalifisert personale til stede. Når det gjelder personalsituasjonen, og tilgang til personer med bibliotekfaglig utdanning, er det stor variasjon fylkene imellom. I gjennomsnitt har grunnskolen 2,4 timer med kvalifisert personale tilgjengelig. Tilgangen på kvalifisert personale avhenger av hvor skolene er lokalisert i Norge, og de sentrale delene av landet har størst tilgang.

5. juni 2023 vedtok Stortinget ny opplæringslov, og denne skal etter planen gjelde fra august 2024. I forslaget som ble sendt på høring (NOU, 2019: 23, kap. 42.4), foreslo opplæringslovutvalget å fjerne begrepet «skolebibliotek» i loven, og erstatte det med «bibliotek». Bakgrunnen var at det er et stort mangfold når det gjelder skoler, både med tanke på størrelse, antall trinn og beliggenhet. Utvalget mente at det må være opp til hver enkelt kommune å finne den beste måten å legge til rette for at elevene har tilgang til et bibliotek i skoletiden. Departementet valgte likevel å videreføre reglene og lovteksten slik de er i dag.

Elevenes rett til tilgang til skolebibliotek blir videreført, og det samme ble hjemmelen til å gi forskrift om skolebibliotek (Prop. 65 L (2022-2023), kap. 38.4.5).

1.2.1 Leselystens funksjon

Hvorfor er leselyst så viktig? Internasjonale leseundersøkelser viser klare sammenhenger mellom elevenes leselyst og deres leseprestasjoner (Roe, 2020, s. 108). Ifølge Åsmund Hennig (2019, s. 32) er leselyst viktig av flere grunner. For det første er det viktig fordi det fører til mer lesing. I tillegg er det viktig for den grunnleggende leseferdigheten. En som behersker lesing som grunnleggende ferdighet, vil være mer motivert for å lese enn en som strever med lesing. Videre er leselyst viktig for prestasjoner på skolen og senere i livet. Å lese fiksjon er en viktig faktor i elevers faglige utvikling i alle fag, og det å være effektiv leser er en styrke i dagens tekstbaserte samfunn. Leselyst fører ikke bare til at man gjør det bedre på skolen, men kunnskapsnivået blir generelt høyere og er positivt for den språklige utviklingen, med tanke på rettskriving og ordforråd. Utvikling av språklige ferdigheter er også relatert til den kognitive utviklingen, og lesing over tid fremmer denne. Kognitiv utvikling henger også sammen med utvikling av kreativitet. Litteraturen gir oss bedre innsikt i andres følelser, og når vi leser mer forstår vi lettere andre menneskers tanker og følelser, andre kulturer, egen kultur og ikke minst oss selv.

Uavhengig av hvilken funksjon leselysten har på utdanningsresultater og medborgerskap, er det ifølge Louise Limberg et al. (2021) en klar sammenheng mellom leselyst og velvære. Det er derfor viktig at elevenes evne til å lese ikke bare rettes mot utdanningsresultat eller noe de gjør innenfor skolens rammer (s. 80).

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er å utvikle ny kunnskap om skolebibliotekets potensial for å utvikle leselyst. Med bakgrunn i dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer skolebibliotekarere rundt hvilke måter leselyst kan stimuleres på i skolebiblioteket gjennom egne litteraturformidlingspraksiser?

For å kunne besvare problemstillingen, har jeg operasjonalisert den i fire forskningsspørsmål:

- Hvilke forståelser har skolebibliotekarer av begrepet leselyst?
- Hvordan oppfatter skolebibliotekarer skolebiblioteket og sin egen rolle i arbeidet med å utvikle elevenes leselyst?
- Hvilke erfaringer trekker skolebibliotekarer fram som stimulerer leselysten i skolebiblioteket?
- Hvilke oppfatninger har skolebibliotekarer rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket?

Problemstillingen setter søkelys på skolebibliotekarers tanker om hvordan skolebiblioteket kan bidra til å øke leselysten blant barn og unge. Det er skolebibliotekarenes egne oppfatninger og deres syn som danner grunnlaget for svaret på problemstillingen. De fire forskningsspørsmålene vil være til god hjelp i dette arbeidet. Det samme vil også intervjuguiden være. Det er blant annet viktig å høre med de ulike informantene om hvordan de forstår begrepet leselyst, og hvordan de ser på sin egen rolle i arbeidet med å utvikle leselyst. Hva tenker de om sin egen rolle i dette arbeidet? Har de noen gode erfaringer fra egen praksis, der de har lyktes i å stimulere leselysten til barn og unge? Hvilke verktøy trenger de for å kunne øke leselysten? Hvilke faktorer er viktige for dem? I denne sammenhengen er det viktig å klargjøre noen av de sentrale begrepene i oppgaven, og det redegjør jeg for i det følgende.

1.4 Presentasjon av oppgavens teoretiske perspektiver

For forskningsprosjektet *Leselyst i skolebiblioteket* er det viktig å utvikle en teoretisk ramme som består av perspektiver som de ulike skolebibliotekarenes oppfatninger kan diskuteres og forstås i lys av. Jeg har derfor valgt å redegjøre for begrepene leselyst, skolebibliotek, skolebibliotekar og litteraturformidling i det følgende, som alle er relevante begreper i min oppgave. Først vil jeg avklare de ulike begrepene, og deretter vil jeg presentere hvilke teoretiske perspektiver og begreper jeg kommer til å anvende i min undersøkelse.

1.4.1 Teoretiske perspektiver på leselyst

Ettersom leselyst er et sentralt begrep i min undersøkelse, vil jeg starte med å avklare begrepet. Leselyst er et mangefasettert begrep som kjennetegnes av en rik terminologi i leselystforskningen, ifølge Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg (2021, s. 8). Grunnen til dette, kan være at leselyst undersøkes på tvers av vitenskaper der ulike perspektiver inviteres inn. De ulike begrepene defineres imidlertid sjelden, og begrepsbruken blir derfor noe upresis. Limberg et al. (2021) peker også på at leselyst er et begrep som assosieres med lesing, men som det er vanskelig å definere, i likhet med «läsinteresse, nöjesläsning, fri läsning og läsengagemang» (s. 79).

Astrid Roe (2014) definerer leselyst slik: «Leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, og at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser (s. 39). Videre mener hun at engasjementet for lesing må være motivert av enten lyst eller nød. Noen ganger er vi faktisk nødt til å lese, fordi konsekvensene hvis vi ikke gjør det er for store. Det kan for eksempel være at frykten for å stryke på eksamen, styrker både engasjementet og utholdenheten til å lese tunge og vanskelige tekster.

Hvis vi vender blikket mot Storbritannia, har Christina Clark og Kate Rumbold (2006) definert leselyst slik:

Reading for pleasure refers to reading that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading. It also refers to reading that having begun at someone else's request we continue because we are interested in it. It typically involves materials that reflect our own choice, at a time and place that suits us. (s. 6)

Leselyst er altså et begrep som kan være noe vanskelig å definere, og det finnes ulike tolkninger av begrepet. Med utgangspunkt i definisjonene ovenfor, forstår jeg begrepet som noe som gjør at vi får lyst til å lese på eget initiativ, og det er denne forståelsen jeg legger til grunn i oppgaven min.

1.4.2 Teoretiske perspektiver på skolebibliotek

Ifølge Anne Skaret (2022) er skolebibliotek, enkelt forklart, et bibliotek som anvendes av elever og lærere i skolesammenheng (s. 9.). Tidligere er det en definisjon fra en statlig rapport fra 1981 som har blitt stående som forklaring på hva et skolebibliotek er i Norge: «Skolebibliotek er et samlebegrep for både rom, funksjon og samlinger» (NOU 1981: 7, s. 11). Rom er arealet der samlingen er organisert og plassert, mens samling viser til trykte- og digitale bøker, utstyr som kopimaskin, pc-er og programvare. Funksjon omfatter en pedagogisk funksjon som læremiddel, arbeidssted og metodisk hjelpemiddel, en utlånsfunksjon og en trivselsfunksjon. Den pedagogiske funksjonen som læremiddel, handler om at elevene skal lære hvordan de kan søke informasjon i ulike kilder og hvordan de kan utnytte hjelpemidlene. Den pedagogiske funksjonen som arbeidssted, handler om at elevene skal lære gjennom selvstendig arbeid. Den pedagogiske funksjonen som metodisk hjelpemiddel, handler om hvordan elevene kan innarbeide og praktisere studieteknikk i alle fag. Utlånsfunksjonen er skolebibliotekets opprinnelige funksjon, og denne funksjonen er utvidet fra kun å gjelde utlån av skjønnlitteratur og fagbøker, til også å gjelde ikke-trykte hjelpemidler. Trivselsfunksjonen til skolebiblioteket handler om at det skal være tiltrengt pusterom i hverdagen og bli et sted for rekreasjon.

I sin doktorgradsavhandling *Et sted å lære eller et sted å være?* (2001) studerer Elisabeth Tallaksen Rafste skolebiblioteket som fysisk og sosialt rom i den videregående skolen. Studien er overførbar til å gjelde også i grunnskolen, som mitt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i. I avhandlingen griper Rafste tak i forståelsen om at skolebiblioteket er et samlebegrep for rom, samling og funksjon, og utdyper hva som ligger i de tre begrepene. Hun skiller mellom fritids- og undervisningsrelatert bruk av skolebiblioteket, og viser at denne varierer fra skole til skole (s. 213). Årsaken til dette, kan ifølge henne handle om hvilken måte skolebiblioteket er strukturert på. Skolens holdninger til bruk av skolebiblioteket i undervisningen og fysisk-materielle forhold, som for eksempel innredning og areal, kan påvirke måten elevene identifiserer seg med skolebiblioteket på (s. 237). Hun bruker også begrepene frontregion og bakregion. Dersom et skolebibliotek har mer karakter av å være bakregion, vil det si at elevene ikke blir overvåket i forhold til handling, slik som de blir av læreren i klasserommet (frontregion), og de vil være mer selvstyrte (s. 318). Dette er interessant i forhold til mitt eget prosjekt, der jeg ser på hvordan man kan stimulere leselysten i skolebiblioteket. Rafste (2001) viser hvor stor betydning selve bibliotekrommets utforming har å si for om elevene bruker det til fritidsbruk eller i undervisningssammenheng. Er det slik at dette også kan påvirke leselysten?

1.4.3 Teoretiske perspektiver på en skolebibliotekar

Ettersom jeg studerer skolebibliotekarers oppfatninger av leselyst i skolebiblioteket, er det viktig å avklare hva en skolebibliotekar er, og hvilke oppgaver en skolebibliotekar kan ha. Rafste (2001) definerer skolebibliotekar som «leder og administrator for skolebiblioteket» (s. 11). Skolebibliotekaren har også oppgaven med å hjelpe og veilede elever og lærere i bruk av skolebiblioteket.

Margaret K. Merga (2020) har sett nærmere på hvilke oppgaver skolebibliotekarer i Storbritannia har, og på bakgrunn av stillingsannonser har hun funnet ut at over 90 prosent av disse inneholder kjennetegn på en skolebibliotekar. Kjennetegn som gikk igjen i flere annonser, var blant annet å veilede i valg av bøker, ha en bred kunnskap om litteratur, være en god rollemodell for lesing og leselyst, samt jobbe for en kultur for lesing på hele skolen. Dette viser at litteraturformidling og arbeid for å fremme leselyst er viktige arbeidsoppgaver for en skolebibliotekar. Selv om denne studien ble gjennomført i Storbritannia, har den overføringsverdi til norske forhold.

Ifølge Limberg et al. (2021, s. 86) er en av skolebibliotekarens viktigste oppgaver å bidra til utviklingen av en positiv lesekultur på skolen. Å utvikle metoder og aktiviteter som fremhever lesing som noe positivt, er derfor en sentral og viktig oppgave for skolebibliotekvirksomhet.

Alle disse perspektivene på hva en skolebibliotekar er, utgjør til sammen min forståelse av begrepet. En skolebibliotekar skal både veilede elever og lærere i valg av bøker, være en god rollemodell for lesing og leselyst, og jobbe for en kultur for lesing på skolen, gjennom blant annet litteraturformidling. I oppgaven vil jeg bruke begrepet skolebibliotekar om den som er ansvarlig for skolebiblioteket, uavhengig av utdanningsbakgrunn.

1.4.4 Teoretiske perspektiver på litteraturformidling

Siden litteraturformidling er en viktig oppgave for skolebibliotekarene, er det naturlig at også begrepet litteraturformidling blir gjort rede for. Casper Hvenegaard Rasmussen (2016) definerer kulturformidling slik: «Kulturformidling er de bestræbelser, som aktører inden for det kulturelle felt sætter i værk, for at brugerne kan få viden, oplevelser og muligheder for

utfoldelse i relation til kunst og kultur» (s. 41). Sitatet viser at kulturformidling er aktiviteter der aktuelle brukere får kjennskap til kunst og kultur. På samme måte kan vi forstå litteraturformidling i skolebiblioteket. Skolebibliotekarer legger til rette for ulike aktiviteter i skolebiblioteket, som skal gjøre at elevene får tilgang til kunst og kultur de kanskje ellers ikke ville fått andre steder. Skolebibliotekarer formidler litteratur til barn og unge, som forhåpentligvis kan inspirere til leselyst.

Helge Ridderstrøm, Kjell Ivar Skjerdingsstad og Tonje Vold (2015) omtaler formidling som overføring av dialog (s. 32), og de snakker om formidlingens hva, hvordan og hvorfor (s. 22). Hva er det som formidles, hvordan gjøres det og med hvilken hensikt? Det samme gjelder for den som formidler. Hva er det jeg vil formidle, hvordan vil jeg gjøre det og hvorfor skal eller bør jeg gjøre det? Disse tre hovedspørsmålene argumenterer de for er de overordnende dimensjonene innenfor formidling, men poengterer at det samtidig er viktig å spørre for hvem og av hvem (s. 15). De ulike dimensjonene finnes i ulik grad i ulike formidlingsprosjekter og må derfor ikke oppfattes som konstante og statiske, men dimensjoner som formidlingen avhenger av og virkeliggjøres gjennom.

Skaret og Ørjasæter (2019) peker på at *hvor* er et spørsmål som i liten grad løftes frem av Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (s. 175). De ønsker å sette søkelyset på betydningen av stedet som litteraturformidlingen foregår på, og omtaler dette som litteraturformidlingsarena. De stiller spørsmål ved hvordan arenaen påvirker mottaker- og avsenderrollen. Dette er viktige perspektiver som jeg tar med meg inn i prosjektet mitt. I arbeidet med å skape leselyst er det ekstra viktig å trekke veksler på teori om hva litteraturformidling er.

1.5 Presentasjon av metodisk tilnærming

Jeg har valgt å gjøre kvalitative undersøkelser med en fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsprosjekt. En fenomenologisk tilnærming innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 99). På en slik måte vil deltakerperspektivet komme best mulig frem. Undersøkelsene skal gjøres gjennom intervju med fire skolebibliotekarer, som arbeider på fire ulike skoler. Ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 78) er kvalitative intervju best egnet når det er ønskelig å få frem menneskers erfaringer og oppfatninger. Da kan informantene selv være med på å

bestemme hva som tas opp i intervjuet. Det kvalitative intervjuet gjør det også mulig å få frem kompleksitet og nyanser. Jeg vil derfor gjennom mine undersøkelser få kjennskap til skolebibliotekarers tanker, refleksjoner og erfaringer, jamfør problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg gjorde tidlig et bevisst valg om at informantene mine skulle representere et bredt utvalg av skolebibliotek i Norge, både med tanke på størrelse, personalressurs og beliggenhet. Dette for å gi et mest mulig realistisk bilde av situasjonen rundt om i landet. Først var tanken å gjennomføre intervjuene rundt omkring på de ulike skolebibliotekene, gjøre observasjoner og se nærmere på selve bibliotekrommet, men koronaen ville det annerledes, og på grunn av smittevern ble alle intervjuene gjennomført via Zoom.

1.6 Tidligere forskning

I dette delkapitlet vil jeg presentere noen studier som er relevante for mitt prosjekt. Frank Huysmans et al. (2013) er en av få kvantitative undersøkelser som er gjort om skolebibliotekets rolle for elevers lesing i en nederlandsk kontekst. I Nederland har de hatt et prosjekt som de har kalt «The Library at School». I evalueringen av prosjektet, har elevene svart på en elektronisk spørreundersøkelse i to omganger, og dataene samles i en nasjonal database for å gi skoler og bibliotek et bedre grunnlag for samarbeid. Huysmans et al. (2013) tar for seg resultatet av den første målingen, og den viser at lesefremmende aktiviteter pågikk i større grad på skoler som hadde eget skolebibliotek, enn på skoler uten skolebibliotek. Jo oftere elevene besøkte skolebiblioteket, jo mer likte de å lese. Klassebesøk på folkebiblioteket påvirket ikke holdningen til lesing. Denne studien viser at det er svært viktig å ha tilgang til et skolebibliotek for å øke leselysten, og dette tar jeg med meg videre i mitt eget prosjekt. I mitt prosjekt vil imidlertid skolebibliotekarere være mine informanter, og ikke elever. Skolebibliotekarene i studien min vil forhåpentligvis også dele egne erfaringer med lesefremmende aktiviteter som de mener stimulerer til økt leselyst.

Åse Hedemark (2011) har gjennomført en studie med 10-åringer, der formålet har vært å undersøke barnas egne opplevelser og erfaringer med fortellinger, leselyst og lesing i tilknytning til biblioteket gjennom gruppesamtaler. Resultatet viser blant annet at lesefremmende innsats i regi av biblioteket hadde betydning for de barna som deltok (s. 48). De aller fleste barna som deltok i ulike pedagogiske leseprosjekt, mente at leselysten hadde økt. Dette viser at leseprosjekter har betydning for de aller fleste barna, da de setter pris på

biblioteket. En forutsetning for å bli en sterk leser, er å ha tilgang til bøker og andre tekster som de interesserer seg for, og i denne sammenhengen spiller biblioteket en stor rolle ved at det er dit de aller fleste barna går for å finne noe å lese. Dette er relevant forskning for mitt prosjekt, fordi det støtter opp rundt at lesefremmende aktiviteter i regi av biblioteket øker leselysten.

Ifølge Mats Dolatkhah (2013) er skolebibliotekets viktigste oppgave både å støtte leseundervisning og å fremme frilesing. Ofte er det en spenning mellom disse to. Lærere og skolebibliotekarer viser seg å oppfatte det lesefremmende arbeidet på ganske ulike måter. Denne studien er spesielt interessant å bygge videre på i mitt prosjekt, da mange av de som har ansvaret for skolebibliotekene rundt om i Norge har ei kombinasjonsstilling. Det vil si at de underviser, samtidig som de har ansvaret for skolebiblioteket, jamfør Barstad et al. (2007). Opplever informantene mine det på samme måte? Ser de på dette som ei utfordring, eller klarer de å mestre to ulike roller samtidig? Hva ser de på som den største utfordringen med å skulle støtte leseundervisning og fremme frilesing samtidig?

1.7 Disponering av oppgaven

Etter innledningskapitlet følger et teorikapittel, kapittel 2.0, som sammen med de teoretiske perspektivene på leselyst, skolebibliotek, skolebibliotekar og litteraturformidling fra innledningskapitlet, vil danne det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I metodekapitlet, kapittel 3.0, gjør jeg grundig rede for metodisk tilnærming i prosjektet, mens jeg i kapittel 4.0 analyserer intervjuene av de fire skolebibliotekarene. I kapittel 5.0 drøfter jeg funnene som har kommet frem i analysen, i lys av problemstilling, forskningsspørsmål og teori, før jeg konkluderer i kapittel 6.0.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene som skal kaste lys over det empiriske materialet. Problemstillingen «Hvordan reflekterer skolebibliotekarer rundt hvilke måter leselyst kan stimuleres på i skolebiblioteket gjennom egne litteraturformidlingspraksiser?» setter søkelyset på skolebibliotekarers litteraturformidling i skolebiblioteket, og i hvilken grad den påvirker leselysten til elevene. I tråd med problemstillingens fokusområder henter jeg hovedsakelig teoretisk inspirasjon fra Lund og Skyggebjerg (2021), Rafste (2001), Ridderstrøm, Skjerdingstad og Vold (2015) og Skaret og Ørjasæter (2019), jamfør innledningskapitlet. I tillegg spiller jeg på Clark og Rumbolds (2006) mangeårige forskningserfaring når jeg gjør rede for hvilken funksjon leselysten har. Jeg tar også i bruk Richard M. Ryan og Edward Deci's forståelser av hva indre- og ytre motivasjon er, samt deres egenutviklede selvbestemmelsesteori for å kunne forklare sammenhengen mellom motivasjon og leselyst. Teorikapitlet er delt inn i tre delkapitler. Først, i kapittel 2.1, presenterer jeg teoretiske perspektiver på leselyst, leselystens funksjon, lesemotivasjon og selvbestemmelsesteori. I kapittel 2.2 presenterer jeg teori om skolebibliotek, og det tredje og siste delkapitlet, kapittel 2.3, vil inneholde teoretiske perspektiver om litteraturformidling.

2.1 Leselyst

Hva er leselyst, og hvilke betydninger og muligheter rommer begrepet? Umiddelbart kan man si at leselyst handler om å ha lyst til å lese, men forskningslitteraturen viser at det er mer enn det. Ifølge Lund og Skyggebjerg (2021) kan leselyst forstås ut fra både et individuelt og et kollektivt perspektiv. Det krever lesekompetanse og at man mestrer ulike lesestrategier. I tillegg spiller forutsetninger, miljø og mennesker en rolle i et utviklingsperspektiv. Leselyst er derfor et ganske komplekst begrep å forholde seg til, og leselystforskningen kjennetegnes av en rik terminologi. Grunnen til dette kan være at ulike perspektiver, på tvers av vitenskaper, inviteres inn, selv om mange begreper sjelden defineres. I skandinavisk forskning bruker vi begrepene læslust, læselyst og leselyst, mens internasjonal forskning bruker begreper som reading engagement, reading motivation og pleasure of reading (s. 4–5).

Ifølge Natalia Kucirkova, Karen Littleton og Teresa Cremin (2007) er leselyst en frivillig aktivitet som gir deg personlig tilfredshet, som føles lekende og som man har en positiv holdning til. Retter man blikket mot Gitte Balling og Lisbeth Vestergaard (2022) mener de at

leselyst er noe som ikke nødvendigvis kommer av seg selv, men som skal prøves, stimuleres og motiveres, og som favner både leseaktiviteten og aktiviteter og fellesskap i forbindelse med lesingen (s. 274).

Lund (2022) argumenterer for en nyansert forståelse av leselyst og barnet som empirisk leser, og velger derfor å bruke begrepet lesemotivasjon i stedet (s. 6). Dette begrunner hun i at det ofte tegnes et polariserende bilde av leseren, der ikke-leseren settes opp mot lystleseren. Hva med de elevene som befinner seg midt imellom, og som noen ganger bruker tid på å lese og andre ganger ikke? Ifølge forfatteren er lesemotivasjonen i forandring hos den enkelte, og en mer nyansert forståelse av begrepet leselyst er derfor hensiktsmessig.

2.1.1 Leselystens funksjon

I dette delkapitlet ser jeg nærmere på hvorfor det er så viktig at barn utvikler leselyst. Clark og Rumbold (2006) peker på flere grunner til nettopp dette. Mange års forskning med barn, gjør at de har god evidens for å fremme alle de positive ringvirkningene lesing har. Leselyst har mange fordeler, både for barn og voksne. For det første blir du både en bedre leser og en bedre skriver av å lese mye. I tillegg får du bedre tekstforståelse og rettskriving. Bredde i ordforråd og positive leseholdninger følger også med. Dersom du er glad i å lese, får du større leseglede senere i livet, samtidig som du generelt får bedre kunnskap. Du får også bedre selvtilit som leser og en bedre forståelse for andre kulturer. Er du glad i å lese, deltar du i større grad i samfunnet og har en større innsikt i menneskets natur og beslutningstaking. Korrelasjonsstudier har også konsekvent vist at de som leser mer er bedre lesere (Clark & Rumbold, 2006, s. 9). Lesemengde og leseprestasjoner antas å være gjensidig relatert til hverandre.

2.2 Lesemotivasjon

Siden leselyst er et mangefasettert begrep, jamfør Lund og Skyggebjerg (2021, s. 8), og lesemotivasjon og leselyst ofte opptrer sammen, vil jeg i det videre definere begrepet lesemotivasjon.

Bong Gee Jang, Kristin Conradi, Michael C. McKenna og Jill S. Jones (2015) definerer lesemotivasjon som det som får oss til å lese tekst, og som gjør at vi likevel fortsetter å lese

teksten selv om teksten er utfordrende. I sin artikkel, peker de på seks ulike motivasjonsfaktorer som har betydning for lesemotivasjonen: Holdning, interesse, verdi, følelse av mestring, oppfatningen vi har av oss selv og mål (s. 240). Holdningen du har til en tekst, sier noe om hvor godt du liker å lese, interesse handler om hvor godt du liker det du leser, mens verdi handler om hvor viktig det er for deg å være en god leser. Følelsen av mestring har sammenheng med hvor godt vi forstår det vi leser, og oppfatningen vi har av oss selv som leser og hvorfor vi leser har også betydning for hvilken motivasjon vi har for å lese.

Norman J. Unrau og Matthew Quirk (2014) forklarer lesemotivasjon som «internal processes that instigate and sustain reading activity» (s. 272). Dette perspektivet på lesemotivasjon handler om at det er tanker, tro og selvoppfatning som har betydning for om en person blir engasjert i en tekst og klare å opprettholde lesingen over tid. Det er imidlertid viktig å legge merke til at denne definisjonen ikke garanterer lesemotivasjon eller krever at en person leser, men det er en forutsetning for engasjert lesing.

2.2.1 Indre- og ytre motivasjon

Ryan & Deci (2000a) bruker begrepene «intrinsic og extrinsic motivation» når de snakker om indre- og ytre motivasjon (s. 56 og 60). De forklarer indre motivasjon som «the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence» (s. 56), som betyr at vi utfører en aktivitet av egen fri vilje, uten ytre påvirkning. Videre forklarer de ytre motivasjon slik: «Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome», som betyr at vi gjør en aktivitet for å oppnå et spesielt resultat eller belønning. Ytre motivasjon står dermed i kontrast til indre motivasjon, som handler om å ha en indre drivkraft som gjør at vi har lyst til å fullføre en oppgave, uavhengig av omgivelsene.

Ryan & Deci (2000b) har utviklet en behovsorientert teori innenfor motivasjonspsykologien som kalles Self-Determination Theory. Teorien er kjent verden over, og deler av den har blant annet blitt brukt i internasjonale studier av barns leselyst (Guthrie et al., 2012). Sentralt i teorien er en forståelse av at motivasjon er dynamisk, og derfor finnes det ulike motivasjonsformer, som avhenger av at tre grunnleggende behov er dekket. Disse tre grunnleggende behovene er autonomi, kompetanse og følelsen av sosial tilhørighet. Autonomi går ut på at man må ha en

viss selvbestemmelse i det man skal gjøre, kompetanse handler om å mestre oppgaver man blir tildelt, mens følelsen av tilhørighet handler om å være en del av et sosialt fellesskap. Dersom barn og unge opplever selvbestemmelse og mestrer oppgaver, og i tillegg har nære relasjoner til andre, vil dette føre til en indre motivasjon, ifølge (Ryan & Deci, 2000b; Gagné & Deci, 2005).

Ifølge Lund og Skyggebjerg (2021, s. 10) er det fire sentrale begreper i lese-motivasjonsforskningen; indre- og ytre motivasjon, ha tiltro til egne ferdigheter som leser, og sette seg mål som leser. John T. Guthrie & Allan Wigfield (2010) peker på tre ulike aspekter ved indre motivasjon. Det gjelder nysgjerrighet, involvering og utfordring (s. 407). Nysgjerrighet handler om ønsket om å lære noe, involvering handler om hvordan eleven fordyper seg i det han har lest, mens utfordring handler om elevens ønske om å forstå komplisert litteratur og bli utfordret.

2.3 Skolebibliotek

I denne delen av kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan vi kan forstå hva et skolebibliotek er, med Rafstes (2001) forståelse av begrepet som utgangspunkt. Det er viktig med en forståelse av hva et skolebibliotek er, og på den måten gi en bedre bakgrunn for å forstå skolebibliotekene slik de fremstår i denne studien. Jeg vil gå nærmere inn på betydningen av selve bibliotekrommet, samlingen, og ikke minst skolebibliotekets funksjon, da jeg er spesielt opptatt av hvilken funksjon skolebiblioteket kan ha for å utvikle leselyst.

Rafstes doktorgradsavhandling *Et sted å lære eller et sted å være?* (2001) studerer skolebiblioteket som fysisk og sosialt rom, og utdyper hva som ligger i begrepene rom, funksjon og samling. Begrepet «det porøse rommet» viser til at skolebiblioteket er et rom der strukturen er løsere enn elevene er vant med fra for eksempel klasserommet, og i dette rommet kan det foregå mange og ulike aktiviteter (s. 321). Hun skiller mellom undervisningsrelatert bruk og fritidsrelatert bruk i skolebiblioteket. De undervisningsrelaterte aktivitetene kan være å finne informasjon elevene trenger til gruppe- og prosjektarbeid, eller mer som en arbeidsplass der elevene har med seg bøker og utstyr de trenger *til* biblioteket. Fritidsrelatert bruk kan være å bruke skolebiblioteket som en sosial møteplass, lese aviser og bruke data (s. 373).

Rafste (2001) ser også på betydningen av skolebiblioteket som «venterom», der det viktigste formålet er at det skal være et rom å være i, kombinert med muligheten for å utføre ulike aktiviteter på fritiden i skolen (s. 305). Skolebiblioteket fungerer som en form for mellomlanding i påvente av noe annet, eller som beskyttelse mot noe. Motivasjonen bak å bruke skolebiblioteket til et slikt formål, kan derfor være ulik. For andre elever kan det dreie seg om å ha et alibi, et sted å være, uten å avdekke for medelever at de er alene eller ensomme. Det finnes alltid noe elevene kan gjøre på et skolebibliotek, som er godtatt av de som er der. Biblioteket kan også fungere som et venterom for de elevene som verdsetter betydningen av å ha et sted å stikke innom eller et sted å vandre til. Disse «vandrerne» stopper kanskje opp i skolebiblioteket, men setter seg aldri ned, og vandrer rundt i skolebiblioteket og videre til et annet rom. Aktivitetene til disse elevene er oftest noe tilfeldige. Motivasjonen for noen av disse elevene kan være å finne ut hvor det skjer noe eller å finne noen de kan snakke med.

Videre deler Rafste (2001) inn betydningen av skolebiblioteket som «venterom» i to underkategorier; «betydningen av å ha et sted å være» og betydningen av venterommet som «alibi» (s. 305). Skolebiblioteket som venterom kan bli sett på som et trygt og godt sted å være i påvente av for eksempel en buss, og det blir et oppholdssted for uforpliktende handlinger hvor ingen blander seg bort i hva elevene gjør, så lenge ingenting blir ødelagt. Skolebiblioteket har en helt annen struktur enn klasserommet, og dette gjør at elevene skaper sitt eget rom. «Vandrerne» bruker i liten grad skolebiblioteket som ressurscenter, arbeidssted eller som sosial møteplass, men kun i form av et «alibi», for den som ikke føler seg vel på skolen eller i klasserommet. Ifølge Rafste (2001) gjelder dette et fåtall elever, men likevel betyr det mye for dem å ha muligheten til å bruke skolebiblioteket som et «venterom».

2.4 Litteraturformidling

Her vil jeg legge særlig vekt på Ørjasæter og Skaret (2019), som retter fokus mot arenaene der litteraturformidling rettet mot barn og unge finner sted. Det teoretiske bakteppet vil danne grunnlaget for å belyse problemstillingen og kaste lys over det innsamlede intervju materialet.

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hva kultur- og litteraturformidling er, og se dette i sammenheng med aktuell teori på området. Ettersom jeg fokuserer på hvordan skolebibliotekarere reflekterer over leselyst i lys av egne litteraturformidlingspraksiser, er det

nødvendig å avklare hva litteraturformidling er. Aller først vil jeg se på hva formidling er. I Det Norske Akademis Ordbok defineres verbet å formidle som 1) *være, danne, utgjøre mellomledd i; være bindeledd for*, 2) *(om person) viderebringe (f.eks. kunnskap eller erfaring) til et publikum*, 2.1) *gjengi (noe abstrakt eller komplisert) i en enkel og pedagogisk form*, 3) *(om person) få i stand eller hjelpe til å skje ved å fungere som mellomledd* (<https://naob.no/ordbok/formidle>). Formidling handler altså om å videreføre noe til et publikum ved å fungere som et bindeledd.

Rasmussen (2016, s. 24-25) skriver om det dobbelte kulturbegrep, som deler begrepet i to; et snevert – og et bredt kulturbegrep. Innenfor det snevre kulturbegrepet er kultur en betegnelse på ulike kunstarter, som litteratur, billedkunst og teater. Det brede kulturbegrepet derimot, kan omfatte alle deler av livet. Kunst er også en del av dette kulturbegrepet, men kultur er mer enn kunst. Med bakgrunn i det smale kulturbegrepet, forstår Rasmussen kulturformidling som aktiviteter der brukere får kjennskap til kunst og kultur, jamfør innledningskapitlet 1.4.4.

Rasmussen (2016) beskriver tre ulike formidlingsstrategier i boka *Formidlingsstrategier: En grunnbok om kulturinstitutioners formidling*, der det er tett sammenheng mellom begrepene formidling og kommunikasjon (s. 36). Kommunikasjonsforskningens skille mellom avsender, mottaker og dialog / deltakelse, kan med fordel overføres kulturformidlingen (s. 37). Det dreier seg om den avsenderbaserte-, den mottakerorienterte- og den brukerinndragende formidlingsstrategien. Rasmussen (2016) argumenterer for at vi står overfor et skifte fra enveiskommunikasjon til mer dialogbasert formidling. Utgangspunktet for kommunikasjonsmodellen er massemediene, hvor forskningen i starten hadde fokus på enveiskommunikasjon som gikk fra en avsender, via et medium, til brukeren. Etter hvert har forskningen blitt oppmerksom på at ulike mottakere kan tolke det samme budskapet ulikt. Dette ble startskuddet til en mer mottakerorientert posisjon i forskningen (s. 36). Forskningsposisjonene er uenige om hvor mye vekt avsender og mottaker skal ha, men begge er kjennetegnet ved enveiskommunikasjon. Etter hvert som sosiale medier blir stadig mer utbredt, endrer kommunikasjonen karakter og preges i større grad av dialog. Man deltar i større grad i kommunikasjonen og man blir en del av dialogen, både som avsender og mottaker samtidig. Dialogen har ikke nødvendigvis fokus på et bestemt budskap, men meningen oppstår i selve kommunikasjonen (s. 37).

De tre ulike formidlingsstrategiene til Rasmussen (2016), er den avsenderbaserte-, mottakerorienterte- og den brukerinndragende formidlingsstrategien. Den avsenderbaserte formidlingsstrategien, handler om en formidling med enveiskommunikasjon fra kulturinstitusjoner til brukere. I denne formidlingsstrategien er det innholdet som institusjonene vil formidle til brukerne, som er i fokus (s. 37). Det kan for eksempel være samlingen i biblioteket. Grunntanken med denne formidlingen er å danne befolkningen. Den andre formidlingsstrategien er den mottakerorienterte formidlingsstrategien. I likhet med den avsenderbaserte formidlingsstrategien, handler også denne om formidling med enveiskommunikasjon, men nå er fokuset flyttet fra institusjonenes forståelse av hva som er god kunst og kultur til brukerne (s. 38). Dette er en tendens til økt markedstenkning, der man er mer opptatt av hvorfor brukerne kommer. Opplysning og dannelse er fortsatt i fokus, men brukerne er minst like viktige som innholdet. Den tredje og siste formidlingsstrategien til Rasmussen (2016), er den brukerinndragende formidlingsstrategien (s. 38). Her er enveiskommunikasjon erstattet med dialog med brukerne. Eksempler på dette kan være at deltakere deler leseropplevelser på et bibliotek. Alle disse tre formidlingsstrategiene er interessante og relevante for mitt prosjekt, da skolebibliotekarenes litteraturformidlingspraksiser står sentralt. Det vil være naturlig å se nærmere på hvilke formidlingsstrategier skolebibliotekarene benytter i skolebiblioteket, og i hvor stor grad valg av formidlingsstrategi har betydning for stimulering av leselysten.

Ifølge Ridderstrøm, Skjerdingstad og Vold (2015) må en teori om kulturformidling kunne svare på de tre spørsmålene *Hva? Hvordan? Hvorfor?*, da hver av disse finnes i ulike grader i forskjellige formidlingsprosjekter (s. 22). De redegjør for tre overordnede dimensjoner i formidling, og disse er tilgjengelighet og synliggjøring, tilpasning og relevans og kvalitetsvurdering og verdigrunnlag. Tilgjengelighet og synliggjøring handler om hva som skal formidles, tilpasning og relevans sier noe om hvordan noe skal formidles, mens kvalitetsvurdering og verdigrunnlag sier noe om hvorfor det skal formidles.

Formidlingens *hva* peker på kulturformidlingens gjenstand eller formidlingspraksis, ifølge Ridderstrøm, Skjerdingstad og Vold. Det handler om å distribuere litteratur og andre kulturfenomener og synliggjøre litteratur og kultur (s. 24). Det handler for det første om verkets synlighet, men også om å synliggjøre det. Formidling vil alltid innebære å velge ut noe på

bekostning av noe annet. *Hvordan* viser til måten en kulturformidlingspraksis utføres på, og hvilket medium som tas i bruk. For at stoffet skal gi mening, må det tilpasses både situasjonen og målgruppen. Mottakertilpasning krever at formidleren justerer stoffet slik at det oppleves relevant for den som mottar formidlingen. Omgivelsene er også viktig her, og både det fysiske og det institusjonelle aspektene ved omgivelsene spiller inn (s. 27). Det betyr at for en bibliotekar vil formidlingen av barne- og ungdomslitteratur få en annen karakter i klasserommet enn i biblioteket. Spørsmålet om kulturformidlingens *hvorfor*, handler om hvilken begrunnelse som ligger bak formidlingen. Her må man ha et metaperspektiv på formidling. Kvaliteten på formidlingene er avgjørende for hvor stort engasjement man får, så derfor er det viktig å reflektere over egen praksis og være nytenkende (s. 32).

Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (2015, s. 15) vektlegger også *for hvem* og *av hvem* når man skal utføre formidlingshandlinger, men vier dem ikke like stor plass som *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Skaret og Ørjasæter (2019) er spesielt opptatt av forholdet mellom mottaker og avsender, og betingelsene for deres samvirke, når det er snakk om litteraturformidling (s. 175). Bakgrunnen er at nye formidlingsformer vektlegger brukerinndragning i større grad, jamfør Rasmussen (2016). Det sosiale møtet er i fokus, og kommunikasjonshandlingen endrer seg etter hvilken arena man oppholder seg, og gir de ulike partene ulike roller.

Skaret og Ørjasæter (2019) vektlegger å spørre *hvor*, *hva*, *hvordan*, *for hvem* og *av hvem* (s. 175), i likhet med Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Vold (2015). De anser alle spørreordene som like viktige, men setter ekstra fokus på stedet hvor litteraturformidlingen skjer på i boka *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (Ørjasæter & Skaret, 2019). De stiller spørsmål ved hvordan arenaen påvirker mottaker- og avsenderrollene. Enhver arena produserer siden spesifikke avsender- og mottakerroller. De deler også kunstformidlingens steder i to, etter om formidlingen foregår i eller utenfor kunstsektoren, fordi det påvirker deres holdning til situasjonen om de er på et bibliotek eller i et klasserom (s. 176). Stedets betydning, avhenger av fysiske, sosiale, institusjonelle og kulturelle betingelser.

Ridderstrøm, Skjerdingsstad og Volds (2015) teoretiske perspektiver om kulturformidlingens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* passer godt inn i mitt forskningsprosjekt, da jeg skal se nærmere på

skolebibliotekarers praksis i skolebiblioteket. Arenaene litteraturformidlingspraksisene foregår på er viktig. Hva påvirker skolebibliotekarers valg av bøker i samlingen? Er skolebibliotekarene bevisst på hvordan de formidler litteratur og hvorfor noen bøker foretrekkes fremfor andre? I tillegg er det særlig interessant å ta med Skaret og Ørjasæters (2019) utfyllende teoretiske perspektiver på *hvor* i kulturformidlingen, da jeg ser nærmere på litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. På hvilken måte påvirker de fysiske betingelsene stimuleringen av leselyst?

3.0 Metode

I det følgende kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valgene som ligger til grunn for innsamlingen av det empiriske materialet i studien. Først sier jeg noe om valg av intervju som metode, i sammenheng med hva jeg skal undersøke, og etterpå forklarer jeg sentrale aspekter ved intervju som metode og hvordan jeg har gjennomført metoden i mitt prosjekt. Videre vil jeg gjøre greie for hvordan utvalget av informanter ble gjort, og gi en kort presentasjon av dem. Deretter blir analysemetoden presentert. Til slutt vil jeg gjøre noen etiske betraktninger med tanke på forskerrollen, reliabilitet og validitet.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Ifølge Tove Thagaard (2018, s. 11) er et kjennetegn ved kvalitativ tilnærming at den studerer livet fra innsiden, og har tradisjonelt blitt sett på som forskning med nær kontakt mellom forsker og deltakere, ofte gjennom intervju. Målet med kvalitative tilnærminger er at vi skal forstå sosiale fenomener gjennom den kontakten vi oppretter i forskningsprosessen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) peker på at en fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning. I en slik tilnærming prøver man å forstå sosiale fenomener ut fra et deltakerperspektiv, og beskrive verden slik den oppleves av informanten. Dette forutsetter en forståelse for at den virkeligheten menneskene oppfatter er den virkelige virkeligheten. Forskere som har en fenomenologisk tilnærming, trekker ut fellestrekk som deltakere i et prosjekt har gitt uttrykk for. Dette kan gi en felles forståelse for fenomenet vi studerer, hevder Thagaard (2018, s. 36).

Kvalitative metoder egner seg best når man ønsker å få mest mulig data fra få informanter (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49). Pål Repstad (2007, s. 18) peker på at ett av kjennetegnene ved kvalitative metoder er at de er fleksible. Det vil si at nye problemstillinger og spørsmål som dukker opp underveis lett kan håndteres, og man kan uten problemer ta med seg tilleggsinformasjonen videre i forskningsprosessen. Deltakerne kan svare mer utfyllende og mer detaljert, og forskeren kan tilpasse neste spørsmål etter svarene som kommer. I tillegg er relasjonen mellom forsker og deltaker mindre formell enn i kvantitativ forskning, ifølge Christoffersen og Johannesen (2012, s. 17).

Jeg har valgt kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming i min studie, nettopp fordi studien har som mål å gi økt innsikt i skolebibliotekarers perspektiver på leselyst i skolebiblioteket. Deltakerperspektivet er i fokus, og jeg vil se etter fellestrekk blant informantene mine som kan gi en felles forståelse for temaet.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få innsikt i skolebibliotekarers synspunkter og perspektiver på leselyst, valgte jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. De gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser, ifølge Thagaard (2018, s. 89). Gjennom intervjuer kan vi også utvikle forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer rundt sin egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 11).

Jeg valgte semistrukturert intervju, eller dybdeintervju, som innebærer at intervjuet har en halvfast struktur (Tjora, 2017, s. 264). Fordelen med det semistrukturerte intervjuet, der vi har utformet hovedspørsmålene på forhånd i en rekkefølge som i utgangspunktet ligger fast, er at svarene blir sammenlignbare i etterkant. Det vil da være mulig å gjøre sammenligninger mellom personer (Thagaard, 2018, s. 90-91). Målet med slike intervju, er i all hovedsak å legge til rette for en fri samtale rundt noen temaer, som er bestemt på forhånd. I dybdeintervjuer benytter vi åpne spørsmål, og det gir informantene muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle. Denne intervjusituasjonen tillater digresjoner fra informantens side, noe som kan resultere i at momenter som forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt ut på forhånd, blir en del av samtalen. Dette kan være et tema som viser seg å være relevant for undersøkelsen, og da er det viktig hvordan man skal forholde seg til data som oppstår (Tjora, 2017, s. 113-144 og s. 260).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) skal det semistrukturerte intervjuet utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Intervjuet blir som regel transkribert i etterkant, og teksten og lydopptakene utgjør materialet for analysen (s. 46). Intervjuguiden i mitt prosjekt ble laget med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og de tre fasene oppvarming, refleksjon og avrunding, som Tjora (2017, s.145-146) beskriver. Jeg startet intervjuene med oppvarmingsspørsmål som ikke krever noen form for refleksjon, men som skaper trygghet hos informanten: «Kan du beskrive ...?» og «Kan du fortelle meg ...?» Slike spørsmål gjør at informanten kan beskrive verden slik de

opplever den, og vi kan forstå fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Kjernen i intervjuet er refleksjonsspørsmålene. Her kan informanten gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet. Noen informanter snakker seg gjennom intervjuguiden på egen hånd, mens andre trenger en rekke oppfølgingsspørsmål. Derfor hadde jeg forberedt disse på forhånd. Helt til slutt i intervjuet hadde jeg planlagt noen avrundings spørsmål, for slik å normalisere situasjonen mellom deltaker og forsker (Tjora, 2017, s. 146). Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven.

3.1.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant gjennomførte jeg en pilot med en kollega. Det ga meg noen viktige erfaringer som jeg kunne ta med meg videre. Blant annet oppdaget jeg at selve intervjuet tok mye kortere tid enn først antatt, og på noen spørsmål fikk jeg ikke de svarene jeg forventet. Dette gjorde at jeg følte at det var lite flyt i samtalen, dette til tross for at jeg kjente den jeg intervjuet godt. I tillegg ble jeg veldig bevisst på hvor fort det er å stille ledende spørsmål. Det ble derfor ekstra viktig å arbeide grundig med utarbeiding av de endelige spørsmålene som skulle inngå i intervjuguiden, noe også Dalen (2011, s. 27) er opptatt av.

Selve intervjuene ble gjennomført via Zoom, da ulike koronarestriksjoner gjorde det vanskelig å møtes fysisk, selv om det var den opprinnelige planen. Lydopptak ble gjort via en egen app på mobiltelefonen som heter Nettskjema-Diktafon. Appen hindrer mellomlagring og strømmer lyden direkte til et sikkert lagringsområde. Alle deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring i god tid før intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om formål, problemstilling og forskningsspørsmål, samt viktig informasjon om sikkerhet og personvern. De fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd, men én av deltakerne etterspurte en tematisk oversikt, noe hun fikk tilsendt. Informasjonsskrivet ligger som vedlegg til oppgaven.

I løpet av de fire intervjuene jeg gjennomførte, opplevde jeg at jeg ble tryggere og mindre bundet av intervjuguiden. Samtalen fløt derfor mer naturlig etter hvert. I tillegg ser jeg at jeg samtidig var mer strukturert og effektiv på det siste intervjuet kontra det første. I de to første intervjuene lot jeg i større grad informantene prate fritt og kanskje noe utenom tema, uten at jeg

grep inn og styrte samtalen inn på riktig spor igjen. I tillegg ble jeg engasjert i samtalen og stilte spørsmål som egentlig ikke var så relevant for oppgaven min, men som jeg likevel kunne ha utbytte av i jobben som skolebibliotekar. Dette førte til at noen av intervjuene tok litt lang tid. Samtidig er det viktig at datamaterialet er så rikt og fyldig som mulig, ifølge Monica Dalen (2011, s. 27). Det gjelder å stille spørsmålene slik at informantene åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. De to første intervjuene varte omtrent i en og en halv time, intervju nummer tre varte cirka én time og det siste intervjuet ble unnagjort på 45 minutter. Alle informantene ble intervjuet én gang, men jeg hadde kontakt med én av informantene på e-post i etterkant for noen konkrete opplysninger som gikk på eksakte tall for bibliotekressurs og areal.

3.1.3 Utvalg av informanter i studien

Ifølge Christoffersen & Johannesen (2012, s. 50) er valg av informanter spesielt viktig innenfor kvalitativ intervjuforskning. Dette fordi forskeren må være strategisk og tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, for deretter å velge personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Utgangspunktet for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser er dermed hensiktsmessighet. Hvem skal man intervjuer, hvor mange og etter hvilke kriterier skal utvelgelsen skje? Dalen (2011, s. 45) mener det er greit å ha som utgangspunkt at antallet informanter ikke må være for stort, fordi det er tidkrevende både å gjennomføre intervjuer og bearbeide dem. Samtidig må utvalget ha en slik kvalitet at det gir nok grunnlag for tolkning og analyse.

I dette prosjektet er det strategiske utvalget gjort i en kombinasjon med snøballmetoden og med utgangspunkt i maksimal variasjon. Christoffersen og Johannesen (2012) omtaler snøballmetoden som en måte å rekruttere informanter på, som går ut på at forskeren forhører seg om personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som man bør komme i kontakt med. Disse kan igjen vise til andre informanter som det kan være aktuelt å ha med i undersøkelsen (s. 51). Et utvalg med maksimal variasjon, er kjennetegnet ved at forskeren har etablert en norm for det typiske, og leter etter ytterpunkter for å kunne sammenligne dem med det typiske. Det kan være aktuelt å velge personer som avviker mest mulig fra hverandre ut fra sentrale kjennetegn (s. 50). Det var viktig for meg med informanter som representerte ytterpunktene i skolebibliotek-Norge for å gi et mest mulig realistisk bilde av virkeligheten. Skolebibliotekarene i studien hadde ulik utdanningsbakgrunn og jobbet i ulike

stillingsstørrelser. Både små og store skolebibliotek på barneskoler, ungdomsskoler og barne- og ungdomsskoler i bygd og by var representert, og samtidig spredt over et større geografisk område i landet.

For å finne fram til aktuelle informanter skrev jeg et innlegg på Facebook-siden til «Skolebibliotekarer i Norge» der jeg etterlyste deltakere til prosjektet. Responsen var overveldende, og i løpet av én kveld hadde jeg blitt kontaktet av flere personer som kunne tenke seg å delta i studien. Det var flere informanter enn jeg hadde planer om å inkludere i prosjektet som tok kontakt, så jeg opprettet ei reserveliste. De var veldig positive og hadde lyst til å delta, siden temaet jeg skrev om var så interessant for dem og noe de engasjerte seg i. Jeg valgte ut to deltakere av de som tok kontakt. I etterkant sendte jeg en formell henvendelse til lederen deres og ba om godkjenning til at de deltok i mitt forskningsprosjekt. De to andre informantene mine tok jeg direktekontakt med via e-post og lurte på om de ville delta i prosjektet. Ei etisk utfordring med snøballmetoden, ifølge Tjora (2017, s. 136), er at aktuelle deltakere vil kunne avdekkes uten at disse selv ønsker det, gjennom nominering. I mitt tilfelle unngikk jeg dette med to av informantene mine, siden de selv tok kontakt for å delta i forskningsprosjektet.

3.1.4 Presentasjon av de fire informantene

Informanter	Utdanningsbakgrunn	Stillingsstørrelse	Skoleslag	Elevtall
Anne Kombinasjonsbibliotek	Adjunkt Bibliotekfaglig utdanning	50 %	Barne- og ungdomsskole (1.-10. trinn)	100
Berit Skolebibliotek	Adjunkt	20 %	Ungdomsskole	400
Cecilie Skolebibliotek	Barne- og ungdomsarbeider Bibliotekfaglig utdanning	80 %	Barneskole (1.-7. trinn)	500
Dorit Skolebibliotek	Bibliotekar	100 %	Barne- og ungdomsskole (1.-10. trinn)	800

Tabellen over viser en skjematisk fremstilling av informantenes utdanningsbakgrunn, stillingsstørrelse, samt hvilken type skole de jobbet ved og hvor stort elevgrunnlaget var. Alle navnene er anonymisert. Videre vil jeg gi en grundigere presentasjon av deltakerne i studiet.

Anne er den eneste av informantene jeg kjente til fra før. Hun har tidligere jobbet som adjunkt ved en barne- og ungdomsskole, før hun overtok som bibliotekar ved et kombinasjonsbibliotek for fire år siden. I en periode jobbet hun både som lærer og som bibliotekar, men det ble vanskelig å kombinere etter hvert. For ett år siden sa hun opp jobben som lærer, og det siste året har hun jobbet som bibliotekar i en 50 prosent stilling. Da hun begynte, hadde hun 65 prosent stilling, men etter hvert gikk deler av prosenten til å berge utkantskolene i kommunen. Nå har hun en ansatt fra NAV i en 20 prosent stilling sammen med seg. Det vil si at biblioteket er bemannet i til sammen 70 prosent stilling. Kombinasjonsbiblioteket er fysisk plassert på skolen og har direkte adkomst både fra skolen og fra utsiden. Biblioteket er åpent cirka 14 timer i uka, fra mandag til torsdag, men har meråpent for lærere. Det betyr at lærere har tilgang hele døgnet. Elevtallet ved skolen ligger på rundt 100 elever, i tillegg til elevene ved utkantskolene. Bibliotekrommet er 170 kvadratmeter.

Berit er, i likhet med Anne, utdannet adjunkt, men har ingen bibliotekfaglig utdanning. Hun jobber som lærer ved en ungdomsskole, og underviser blant annet i norsk og kunst og håndverk. I tillegg jobber hun som skolebibliotekansvarlig i 20 prosent stilling. Vanligvis har hun bare halvparten så stor stilling, men på grunn av søknadsmidler har hun nylig fått økt sin stilling til det dobbelte. Hun har hatt denne stillingen i tre år, men er likevel ikke sikret jobben til neste høst, da det er et såkalt funksjonsverv. De andre lærerne har opplæring i utlån av bøker, slik at elever kan låne bøker til enhver tid. Elevtallet på skolen ligger på rundt 400 elever. Biblioteket er et langt og smalt rom på cirka fire meter i bredden, og i underkant av 70 kvadratmeter. Bibliotekrommet er ifølge Berit selv «et uegnet lokale». Det opprinnelige skolebiblioteket blir i dag brukt til spesialundervisningsrom og oppbevaring av hjelpemidler til barn med spesielle behov. Flere av lærerne ved skolen jobber for å få det gamle skolebibliotekrommet tilbake, siden ei utbygging av skolen står for tur.

Cecilie har 24 års erfaring fra bokhandel og tok etter hvert bibliotekfaglig utdanning hos privatist, siden hun ønsket å jobbe på et bibliotek. I 2008 startet hun som ufaglært assistent ved skolen, men søkte på jobben som skolebibliotekar da tre barneskoler ble slått sammen og det ble besluttet å bygge et nytt skolebibliotek i 2015. På det tidspunktet var hun også utdannet barne- og ungdomsarbeider. Hun jobber i en 80 prosent komprimertstilling, som vil si at hun følger skoleruta. Skolebiblioteket er åpent fem timer hver dag, og i tillegg jobber hun som

assistent før og etter skoletid. Hun er ikke i en egen klasse, men elevene kommer til henne på skolebiblioteket.

Dorit er utdannet bibliotekar og har tidligere jobbet på folkebiblioteket med et tett samarbeid med skolene i kommunen. I 2019 åpnet en helt ny barne- og ungdomsskole med til sammen rundt 800 elever etter at de slo sammen fem barneskoler og en ungdomsskole. Ressursene fra de ulike skolene som tidligere hadde gått til skolebibliotek, ble nå samlet i en stor pott, som gjorde at det var mulig å ansette en skolebibliotekar i 100 prosent stilling. Denne jobben fikk Dorit. Skolebiblioteket er cirka 95 kvadratmeter.

3.2 Behandling og analyse av datamaterialet

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har behandlet og analysert datamaterialet. Først sier jeg noe om transkribering av intervjuene, før jeg deretter går over til selve analysen og koding av data.

3.2.1 Transkribering

Etter at alle intervjuene var gjennomført, satte jeg i gang med transkriberingen, noe som var en tidkrevende prosess. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) innebærer transkribering av intervju fra muntlig til skriftlig form at intervjusamtalen blir bedre egnet til analyse, og at denne struktureringen i seg selv er begynnelsen på selve analysen. De hevder videre at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, men at det er smart å transkribere mer detaljert enn det man tror man vil ha bruk for. Spesialiserte former for transkribering er ikke nødvendig når det dreier seg om meningsanalyse av vanlige intervjuprosjekter, siden det er det informantene sier som er av interesse. Alle intervjuene er transkribert på bokmål, både for enkelhets skyld, men også for å ivareta personvernet til informantene med tanke på dialekter. Pauser, intonasjon og følelsesuttrykk er utelatt. Jeg valgte fullstendig transkribering av materialet.

3.2.2 Analyse av data: Temaanalyse – koding og kategorisering

Etter at transkriberingen av intervjuene var gjennomført, startet prosessen med å analysere og bearbeide datamaterialet, som gjør at man kan fortolke og forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 100).

Jeg har valgt en tematisk analyse av mitt forskningsprosjekt. Thagaard (2018) skriver at når vi utfører temaanalyser, retter vi oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet, og vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne (s. 171). Ifølge Dalen (2011, s. 69) er temaanalyse mye brukt og tar ofte utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene som er omtalt der. Hun peker også på at en viktig del av analysen er å identifisere områder der det finnes mange uttalelser. Antallet uttalelser er en pekepinn på hvor hovedtyngden av analysen bør ligge. Det er likevel viktig at man som forsker ikke låser seg fast i enkelte kategorier, men er åpen for at det kan dukke opp nye og viktige områder i materialet (Dalen, 2011, s. 70). Thagaard (2018, s. 171) skriver at analyser av sammenhenger mellom temaer gjør at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataene, forutsatt at vi koder og klassifiserer dataene på en enhetlig måte.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan vi velge mellom en induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming når vi skal forberede oss på å analysere intervjumaterialet. De ulike tilnærmingene sier noe om hvordan forskeren forholder seg mellom teori og empiri. De beskriver induksjon som en prosess der man studerer et antall tilfeller for å kunne si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller (s. 224). Likevel kan man ikke si at disse slutningene er gyldige, for selv om noen informanter i et forskningsprosjekt uttrykker enighet om et tema, er det ikke sikkert alle gjør det om jeg hadde utvidet antall respondenter. Kvalitativ forskning lar ofte den empiriske verden avgjøre hvilke spørsmål som er verdt å finne svar på, og derfor er induksjon den mest utbredte analyseformen. Deduksjon derimot, er en prosess der man utleder testbare hypoteser fra generelle teorier og i etterkant prøver å motbevise dem. Utfordringen med en deduktiv tilnærming, er at forskere sjelden vet om de skal forkaste hypotesen eller se bort fra sine observasjoner i tilfeller der empirien strider med deres hypotese eller teori.

Thagaard (2018) hevder at vi finner abduksjon i en posisjon mellom induksjon og deduksjon (184). Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle en forståelse av

dataene. En abduktiv tilnærming innebærer at vi både utvikler teori på bakgrunn av systematiske analyser, og at vi tolker data ut fra eksisterende teori. Den empiriske forankringen er avgjørende for utvikling av teori, fordi teoretisering som ikke har basis i data, lett kan ha noen svakhetstegn. Likevel gir vår teoretiske bakgrunn viktige perspektiver på hvordan vi tolker dataene. Jeg har benyttet en abduktiv tilnærming i mitt forskningsprosjekt, da jeg har en dynamisk tilnærming og pendler mellom teori og empiri i analysen.

Det tematiske formålet med studien min, er å utforske skolebibliotekarers perspektiver på leselyst. Temaanalyser baserer seg på koding og kategorisering av data, og koding er en vanlig framgangsmåte innen kvalitativ analyse, ifølge Thagaard (2018, s. 153 og s. 172). Christoffersen og Johannesen (2012, s. 101) hevder vi leter etter meningsbærende elementer i materialet når vi koder og kategoriserer. Her skiller man ut det som er relevant for problemstillingen, og tar en systematisk gjennomgang og identifiserer elementer i teksten som gir informasjon om hovedtemaene. Slike tekstelementer markeres med ett eller flere kodeord og kalles koding. I metodelitteraturen understrekes betydningen av at man bruker betegnelser som framhever meningen med teksten. Ved hjelp av slike kodebetegnelser kan vi sammenligne enheter i studien.

Når vi deler teksten inn i kategorier, reflekterer vi over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet, ifølge Thagaard (2018, s. 155). Hun hevder også at koding bidrar til å forenkle analysearbeidet og redusere datamaterialet, men kan også bidra til å redusere oppmerksomheten overfor data som ikke er inkludert i kategoriene.

Først så utviklet jeg et kodesystem basert på hva informantene mine snakket om i intervjuet. Eksempler på slike koder er «hva de er interessert i» og «ikke stor nok tidsressurs». Etter hvert ble det mange koder, og det var et tidkrevende arbeid, men dette sikrer at jeg kan si noe om hva informantene sier, og ikke bare hva de snakker om, jamfør Tjora (2017, s. 201). Det neste steget i prosessen var å gruppere kodene tematisk for å kunne danne en struktur for analyse som la grunnlag for temaene i analysen, jamfør Tjora (2017, s. 207). Disse kategoriene var utgangspunkt for analysen, og la grunnlaget for å kunne gjøre sammenligninger i materialet. I

datamaterialet kodet jeg med farger, og kategoriene jeg endte opp med til slutt og som la grunnlaget for drøfting, ser slik ut:

Kategorisering
Leselyst
Skolebibliotekarens rolle
Litteraturformidlingspraksiser
Høytlesning
Bokpresentasjoner
Forutsetninger for leselyst
Tid
Tilgjengelighet
Budsjett
Bibliotekfaglig kompetanse
Samarbeid
Samling
Vandrende elever
Utdanningsbakgrunn

Tabell: Kategorisering av datamaterialet

3.3 Etiske betraktninger

Dalen (2011, s. 100) skriver at i all forskning må forskere forholde seg til en rekke etiske spørsmål. Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av etiske prinsipper, som er nedfelt i lover og retningslinjer. I 2001, da personopplysningsloven ble innført, ble det meldeplikt på prosjekter som omfatter personopplysninger og som behandles av elektroniske hjelpemidler. Prosjekter med sensitive personopplysninger er underlagt konsesjonsplikt. I tillegg må alle forskere som skal gjennomføre prosjekter som involverer personopplysninger sende inn meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Fra 1. januar 2022 er NSD en del av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Siden lydopptak er å regne som personopplysninger, krevde prosjektet mitt godkjenning av NSD. For å få godkjent prosjektet, måtte jeg sende et infoskriv med blant annet informasjon om formålet med prosjektet, intervjuguide og samtykkeerklæring. Deltakerne fikk tilsendt samtykkeerklæringen cirka ei uke før intervjuene

skulle gjennomføres, og ble i tillegg gjort oppmerksom på at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, både muntlig og skriftlig, uten at det skulle få noen som helst former for konsekvenser for dem. Dette forskningsprosjektet har fått godkjenning av NSD, og bekreftelsen ligger som vedlegg til oppgaven.

Dalen (2011, s. 22-23) skriver videre at utgangspunktet for alle forskningsprosjekter, er at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Det betyr at deltakeren skal ha fått tilstrekkelig informasjon om prosjektet, som for eksempel prosjektets formål, behandling av personopplysninger og hvordan opplysningene skal brukes. Prinsippet om fritt, informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte skal ha kontroll på hvilke opplysninger som deles med andre. At samtykket er fritt og informert, betyr at samtykket er avgitt uten ytre press og at deltakerne er fullt ut informert om hva deltakelse i prosjektet innebærer.

Repstad (2007, s. 157) hevder at kvalitative studier lett kan bli mer personlige enn kvantitative studier. Noen ganger kan det være vanskelig å beskrive deltakere, spesielt i små miljøer, uten at mennesker i miljøet vil kjenne seg igjen. Da kan det være lurt å drøfte dette med aktørene selv og få deres synspunkter på hvor åpen eller anonymisert de ønsker rapporten skal være. I ett av intervjuene jeg gjennomførte, var det nødvendig å få ei avklaring på hvor detaljert presentasjon om henne jeg kunne gi, uten at personvernet var truet og hun var mulig å identifisere gjennom opplysninger som kom frem i min studie. Sammen ble vi enige om den løsningen som nå foreligger.

3.4 Forskerrollen, reliabilitet og validitet

Tjora (2017) peker på at innenfor all type samfunnsforskning, vil forskeren ha ett eller annet engasjement i temaet det forskes på (s. 235). Fullstendig nøytralitet er nærmest umulig, så det er viktig å være åpen og forberedt på å justere forståelsen underveis. Ved å redegjøre for sin egen posisjon, forklarer man hvordan eget personlig engasjement kan komme til å prege forskningsarbeidet, og hvordan egne erfaringer brukes i analysen og drøftingen av resultatene. Min forforståelse var preget av at jeg selv arbeider som skolebibliotekar, og hadde derfor en formening om betydningen av rammer og betingelser for et vellykket skolebibliotek. Siden jeg

anså rammer og betingelser som avgjørende, ville det være interessant å høre andre perspektiver på akkurat dette.

I kvalitative metoder stilles det krav om både nærhet og distanse mellom forskere og deltakere, ifølge Thagaard (2017, s. 64), og det er derfor viktig å etablere et tilstrekkelig nært forhold til informantene, slik at vi kan få en forståelse av hvordan de opplever sin egen situasjon. På den andre siden representerer forskeren et grunnlag for distanse når det gjelder det faglige, fordi vi vurderer deltakernes situasjon utenfra. Jeg var opptatt av å holde en profesjonell distanse til informantene mine, samtidig som jeg ville få dem til å føle seg avslappet og trygge i intervjusituasjonen.

Forskerens troverdighet handler om hvordan deltakere og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet, og de resultatene vi kommer frem til, ifølge Thagaard (2018, s. 181). Reliabilitet og validitet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og sier også noe om kvaliteten på prosjektet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, mens validitet handler om resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Vi kan stille spørsmål om de tolkningene vi har kommet frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (s. 189). Det er viktig å merke seg at jeg ikke har studert om det informantene mine sier at de gjør, stemmer overens med det de faktisk gjør i skolebiblioteket. På den måten kan jeg ikke si noe annet enn at det er skolebibliotekarenes subjektive oppfatninger og mine fortolkninger av deres beskrivelser, som ligger til grunn for mine funn. Det er også viktig å presisere at denne masteroppgaven representerer perspektiver og erfaringer til fire skolebibliotekarere i landet. Utvelgelsen og tolkningene av informantenes utsagn og hvordan jeg har valgt å fremstille dette, påvirker hvordan informantene blir fremstilt i prosjektet mitt.

4.0 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg analysen av materialet. Jeg har valgt å gjennomføre en temaanalyse, der en sammenligning av data fra deltakerne gir en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 171), som forklart i metodekapitlet.

Analysen er delt inn i åtte delkapitler; kapittel 4.1 – 4.8. I delkapittel 4.1 setter jeg fokus på skolebibliotekarers forståelser av hva leselyst er, som kan ses i direkte sammenheng med det første forskningsspørsmålet. Deretter, i delkapittel 4.2, ser jeg nærmere på hvordan de ser på sin egen rolle i det å skape leselyst. Dette delkapitlet knytter seg særlig til forskningsspørsmålet om hvordan skolebibliotekarer oppfatter skolebiblioteket og sin egen rolle i arbeidet med å utvikle elevenes leselyst. Delkapittel 4.3 og 4.4 kan knyttes til forskningsspørsmål to og tre, som handler om hvilke erfaringer skolebibliotekarer trekker frem som stimulerer leselysten i skolebiblioteket, og hvilke oppfatninger skolebibliotekarer har rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket. Videre, i delkapittel 4.5 og 4.6, følger skolebibliotekarers refleksjoner rundt hvor viktig samarbeid med lærere er og deres perspektiver på samlingen i skolebiblioteket. I delkapittel 4.7 setter jeg søkelys på skolebiblioteket som «venterom». Da er det spesielt med tanke på elever som er på vandring, og som av en eller annen grunn synes det er vanskelig å være i klasserommet eller på skolen generelt. Helt til slutt, i delkapittel 4.8, studerer jeg skolebibliotekarers utdanningsbakgrunn nærmere, og hvilken betydning dette kan ha for arbeidet med leselyst i skolebiblioteket.

4.1 Skolebibliotekarers forståelser av hva leselyst er

Leselyst defineres på mange ulike måter i forskningslitteraturen, jamfør Lund og Skyggebjerg (2021, s. 8). Ulike definisjoner av begrepet viser at det finnes ulike forståelser av leselyst og av hvordan man best kan stimulere leselyst. Mitt første forskningsspørsmål handler om hvilke forståelser skolebibliotekarer har av begrepet leselyst. Hvordan definerer så skolebibliotekarene begrepet? Det er viktig for meg å finne ut hva informantene legger i begrepet, nettopp for å få større forståelse og innsikt i hvilke tanker som ligger bak deres arbeid med å stimulere til leselyst i skolebiblioteket. Forståelsen skolebibliotekarene har av begrepet, vil sannsynligvis påvirke måten de arbeider med leselyst i skolebiblioteket.

Alle de fire informantene mine har formeninger om hva leselyst er, og svarer på det gjennom direkte spørsmål, men også indirekte gjennom intervjusamtalen. Anne, som jobber på et kombinasjonsbibliotek, svarer følgende på spørsmål om hva hun legger i begrepet leselyst og hva det er for henne: «Det er jo det at de har lyst til å lese, eller for meg så betyr det at de får ei bok som de har lyst til å lese uansett sjanger.» Den første delen av svaret hennes viser en generell forståelse av hva leselyst er, mens i siste del av svaret utdyper hun sin egen tolkning av begrepet. Her trekker hun eksplisitt inn skolebibliotekarens rolle for å utvikle leselyst, da hun refererer til elevene i skolebiblioteket og hennes erfaringer som skolebibliotekar. Når hun anbefaler ei bok til en av elevene og de har lyst til å lese den, uavhengig av hvilken sjanger det er, ser hun leselysten tydelig. Slik jeg forstår svaret til Anne, er leselyst noe som er drevet av motivasjon og engasjement, jamfør Roe (2014), som sier at elevene går inn i tekster med forventning og interesse, dersom de er motivert for og engasjert i lesing (s. 39). De gleder seg til å lese, og de leser selv om de ikke må. Ifølge Anne ser hun leselysten blant elevene tydelig når hun kan gi elevene nye bøker i ulike sjangre, og elevene er like begeistret. Det kan virke som om Anne mener at leselyst er noe som overskrider elevenes preferanser for visse typer litteratur, og at det må være altomfattende.

Berit, som jobber som lærer og skolebibliotekar på en ungdomsskole, har den samme generelle forståelsen av hva leselyst er som Anne, men utdyper noe mer på spørsmålet om hva hun legger i begrepet:

At de har lyst til å lese, en indre motivasjon for å lese. På den måten kan de få kjennskap til hva som finnes i de ulike bøkene. Ha lyst til å finne ut hva som skal skje videre. At de får noe ut av boka på det personlige planet, så lenge det er skjønnlitteratur de leser. Kanskje de kan kjenne seg igjen i hovedpersonen? Lese for at de er interessert i å tilegne seg mer kunnskap.

Hun trekker frem at det handler om å ha en indre motivasjon for å lese, en lyst til å lære mer og til å utvikle seg selv ved å tilegne seg mer kunnskap. Hun virker til å fokusere på både ønske om opplevelse og kunnskapstilegnelse i forbindelse med leselyst. Dette får hun støtte for hos Ryan og Deci (2000), som beskriver indre motivasjon som noe som skjer når aktiviteten blir lystbetont og har en verdi i seg selv for den det gjelder. Indre motivasjon kjennetegnes ved valgfrihet og fravær av kontroll, og er et godt utgangspunkt for å lære.

Videre sier Berit: «Når det blir så interessant at de må lese videre, da har de oppnådd leselyst. Når de har lyst til å lese videre uten at de blir tvunget til det». Denne forståelsen av begrepet leselyst deler hun med Roe (2014), som skriver at ett av målene med all leseopplæring er å få elevene motivert og engasjert, slik at de faktisk velger å lese selv om de ikke må (s. 29).

Den tredje informanten min, Cecilie, som jobber på et skolebibliotek for 1.-7. trinn, forstår begrepet leselyst slik:

Leselyst, da tenker jeg det at hvis du kommer inn på biblioteket og har lyst til å låne noe som er spennende, som gjør deg trist eller som lærer deg noen ting, da er det lagt til rette for at utvalget er riktig, i alle fall på dette biblioteket, i forhold til de ungene vi har, og da er vi godt i gang med leselysten. Hvis vi klarer å skyve den ungen bort til akkurat den hylla de er interessert i, så er vi der med en gang. [...] Leselysten handler om å finne sin nisje. Det er det hen har lyst til å lese. [...] Vi må ha utvalget, da kommer også leselysten. Og så må vi finne ut hva de er interessert i, for man kan ikke presse noe på en unge. Du kan ikke presse leselysten på en unge, det går ikke.

Cecilie forstår leselyst som lysten til å låne noe som gjør noe med deg som menneske eller som gir deg økt kunnskap. Hun trekker, i likhet med Anne, inn skolebibliotekarene eksplisitt når det er snakk om leselyst, og at det er viktig at elevene får lese noe de interesserer seg for. Det er derfor viktig å guide dem til riktig hylle. Et rikholdig utvalg av bøker på skolebiblioteket, er avgjørende for leselysten, hevder hun, noe også Joron Pihl (2018) er opptatt av. Hun mener at elevens interesser og behov skal stå i sentrum, og at det er viktig å gi alle elever tilgang til et rikt utvalg av litteratur i forskjellige sjangre og av varierende vanskelighetsgrad (s. 41). Cecilie er også svært opptatt av at elevene må få velge selv hvilke bøker de har lyst til å lese, og dette får hun støtte i hos Anne Håland (2018). Hun skriver at en motivasjon for å lese er nettopp det å kunne få velge bok selv. Elevene har forskjellige interesser og leseferdigheter, noe som kan gi seg utslag i ulike bokvalg selv om elevene er på samme alder (s. 62). Bergan og Fredwall (2023, s. 15) mener dessuten at det er viktig med ny og relevant litteratur, noe som også støttes av Line Hjellup (2018, s. 106-107). De mener at dagens barn og unge trenger dagens litteratur og at skolebiblioteket må følge med i tiden og tilby det nyeste innen barne- og ungdomslitteratur. Siden skolens elever er i den heldige situasjonen at gårdagens litteratur også tas vare på i skolebiblioteket, er det et godt utgangspunkt for leseglede, med både dagens og

gårdagens litteratur tilgjengelig. På denne måten får de mulighet til å finne ut hva de liker å lese, og samtidig får de utviklet både leseinteresse og leseglede.

Dorit, som jobber fulltid som skolebibliotekar på en stor 1–10 skole, forstår begrepet leselyst slik:

Jeg tenker at å ha gode opplevelser med litteratur skaper leselyst. Jeg ser at elevene må få en god opplevelse med en bok eller historie sånn at de vet at dette kan være interessant. [...] Jeg er opptatt av å gi dem masse gode opplevelser med bøker da. I tillegg snakker jeg om hva som skjer i bøker og ber dem sette seg inn i personene det handler om. Jeg tror å skape leselyst henger sammen med å mestre det man skal lese og få gode opplevelser med litteratur. [...] Du må få en motivasjon hos eleven, for hvis de ikke vil lese er det veldig vanskelig uansett. [...] En indre motivasjon må på en måte være på plass, ellers vil de jo aldri åpne boka.

Hun vektlegger å gi elevene gode opplevelser med litteratur, og hun tror det er sammenheng mellom leselyst og det å mestre det man leser. I tillegg trekker hun frem den indre motivasjonen som svært viktig, i likhet med Berit, og mener motivasjonen hos den enkelte elev er den viktigste forutsetningen for at leselyst skal finne sted. Dorits tanker om motivasjon finner langt på vei støtte hos Roe (2014). Hun definerer begrepet motivasjon som en form for «indre, positivt ladet drivkraft som gjør at vi har lyst til å utføre en oppgave» (s. 39). Ifølge Roe (2014) er motivasjon og engasjement to avgjørende faktorer for både evnen og viljen til å lese, og at leselyst handler om at vi ikke klarer å slippe taket i teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser (s. 38-39). Det er viktig at elevene forstår at lesing av og til er nødvendig, selv om teksten i utgangspunktet ikke fenger. Hvis elevene ikke ser nytten av å lese, er det vanskelig å konsentrere seg om innholdet. Da nytter det lite om du har aldri så gode leseferdigheter.

Dorit er også opptatt av å snakke med elevene om hva som skjer i bøkene, og ber dem sette seg inn i personene det handler om. Nettopp dette med å ha en dialog rundt det man har lest er viktig, ifølge Lund (2022, s. 14). Hun poengterer at handlinger i forbindelse med stillelesing, er et fint lesestimulerende tiltak. Den indre motivasjonen er spontan og flyktig i stillelesingen, og kan kun spores når eleven synes boken er interessant og man har en dialog rundt den. Det betyr at riktig bokvalg, som både fanger interessen hos eleven og som eleven mestrer å lese, er viktige faktorer når man snakker om stillelesing.

Alle informantene har noe ulik forståelse av leselest, samtidig som alle informantene snakker om leselest som noe som er lystbetont. Det er vanskelig for skolebibliotekarene å gi noen enkel og konsis forklaring på leselest er, noe som samsvarer med forskningen, som viser at det eksisterer mange forskjellige forståelser av begrepet. Nesten alle skolebibliotekarene i studien begynner veldig raskt å snakke om skolebiblioteket, litteraturutvalg og -formidling og deres rolle som skolebibliotekar når de skal si hva de legger i begrepet leselest. Det kan fortelle oss at de mener at leselest og skolebibliotek henger sammen, og at å jobbe med leselest er et viktig mandat de har som skolebibliotekarer.

4.2 Skolebibliotekarers rolle for å skape leselest

I dette delkapitlet vil jeg se på hvordan skolebibliotekarene selv forstår sin egen rolle i det å skape leselest. Da jeg spurte informantene mine om hvordan de forstår begrepet leselest, og hva leselest betyr for dem, var det flere av dem som eksplisitt trakk frem sin egen rolle som skolebibliotekar for å tilrettelegge for at elevene skal kunne utvikle leselest. Dette utgjør en analysekategori, som springer ut av materialet mitt. Det er viktig å få kjennskap til hva skolebibliotekarer tenker om sin egen rolle for å skape leselest, og hva deres rolle betyr, sammenlignet med for eksempel lærere og foreldre.

På spørsmålet om hva hun tenker om sin rolle for å skape leselest som skolebibliotekar, svarer Berit, som jobber på ungdomsskolen, følgende:

Jeg vet litt om hva vi kan tilby av bøker og viser interesse for hva de ønsker å lese. Det går litt på bestillinger fra lærere av og til, men de som kommer på biblioteket for å låne flere bøker, de har jo klart for seg hva de vil låne. De kan for eksempel si: Jeg vil låne krim, eller romantiske bøker, og da finner vi riktig hylle og så viser jeg dem noen aktuelle titler. Hva har du lest før? Likte du den eller ikke? Min rolle er å ha kunnskap om hva de kan finne i biblioteket.

Dette sitatet sier noe om at Berits rolle som skolebibliotekar for å skape leselest, er en litteraturformidlingspraksis der bokprat eller boksamtale står i høysetet. Ifølge Bergan og Fredwall (2023, s. 75) er bokprat en god måte å hjelpe elevene til å finne bøker de har lyst til å lese. Dette kan skje ved at skolebibliotekaren forteller om eller formidler bøker til større eller mindre grupper, eller enkeltelever som i dette tilfellet. Når man har boksamtaler med

enkeltelever, er elevens interesser og mestringsnivå viktig. Berit bidrar ved en slik samtale både direkte og indirekte til en positiv lesekultur. Hun bidrar indirekte ved at hun viser en positiv holdning til lesing, og direkte ved at hun som skolebibliotekar har god kjennskap til samlingen som finnes og på bakgrunn av denne kan anbefale tilpassede bøker til elevene utfra deres interesser.

Dorit sier allerede innledningsvis i intervjuet, at «det viktigste i skolebiblioteket er jo å inspirere barna til å ville lese bøker», og at hun har det i bakhodet hele tiden. Her sier hun eksplisitt at hennes hovedoppgave som skolebibliotekar er å tilrettelegge for leselestutvikling. I tillegg er hun veldig glad i å prate med ungene om bøker og lesing. Dette er i tråd med Gagen-Spriggs (2020), som mener at engasjementet en skolebibliotekar viser for bøker og lesing, er forutsetninger for at enkelte barn i det hele tatt velger å lese. Når jeg spør hva hun tenker om sin egen rolle som skolebibliotekar i arbeidet med å skape leselest, svarer hun: «Jeg tror det er viktig å framsnakke tekst i alle sammenhenger. [...] Å få dem til å bli interessert og nysgjerrig i historier, og ikke bare den tekniske delen av lesing». Også her er Dorit bevisst på at hun har en viktig rolle som skolebibliotekar.

Cecilie, som jobber på en 1-7 skole, er i likhet med de andre informantene, også bevisst på sin egen rolle som skolebibliotekar i arbeidet med å skape leselest. Når jeg spør henne om dette direkte, svarer hun:

Jeg må være en god formidler. Jeg vet hva som er her, og det gjør ikke lærerne, derfor er jeg god å ha når de kommer hit. Da kan jeg si at vet du, jeg har akkurat den boka dere trenger, og den står faktisk der. Ungene vet det ikke, men jeg vet det. Hva er du interessert i? Interessert i dinosaurer? Ok, da har jeg tre hyller med dinosaurer borti her. Supert! Er du interessert i maur? Ja, da har jeg ei egen maurbok oppi hylla her. Tre stykk faktisk. Vi må ha utvalget, da kommer også leselesten.

I likhet med de andre informantene, ser Cecilie også på sin rolle som skolebibliotekar som noe unikt som skiller seg fra lærerens rolle i å skape leselest. Kartleggingen *Spørsmål til skole-Norge 2020* (Rogde et al., 2020) viser at også skoleledere fra 317 grunnskoler i Norge mener at skolebiblioteket bidrar til å fremme leseglede og stimulere til fritidslesing blant elevene. 70 prosent svarer at skolebiblioteket bidrar i stor grad eller i svært stor grad, og dette er ikke bare

noe de selv mener, men som det er felles forståelse av på skolene. Selv om svarprosenten på denne undersøkelsen er noe lav, mest sannsynlig siden landet stod midt oppi håndteringen av en koronapandemi, viser den en tydelig tendens, som også informantene mine påpeker, nemlig at skolebiblioteket og skolebibliotekaren har en sentral rolle når det gjelder å skape leselyst.

Både Berit, Dorit og Cecilie viser at de er opptatt av, og bevisst på at de som skolebibliotekarer har en viktig rolle for å skape leselyst hos elevene, noe som er i tråd med det Margaret K. Merga og Catherine Ferguson skriver om i sin artikkel *School librarians supporting students' reading for pleasure: A job description analysis* (2021). De skriver nettopp at skolebibliotekarer spiller en nøkkelrolle i utvikling av leselyst gjennom sin litteraturpåvirkning.

4.3 Skolebibliotekarers litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket

I dette delkapitlet vil jeg presentere informantenes erfaringer med aktiviteter i skolebiblioteket, som de har erfart stimulerer til leselyst. Høytlesning og bokpresentasjoner var to litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket som gikk igjen hos informantene mine.

4.3.1 Skolebibliotekarers tanker om høytlesningens betydning for leselyst

Ifølge Marilyn Press et al. (2009) er høytlesning en fin måte å rette oppmerksomheten mot innhold og tema i en tekst, samtidig som teksten blir mer forståelig for barn med lesevansker. Alle får tilgang til den samme teksten og blir ferdig til samme tid, og mulighetene til å skape en god lesekultur er derfor til stede (s. 37-38). Jeg var interessert i å høre om høytlesning var noe informantene i studien min oppfatter som viktig i arbeidet som skolebibliotekar. Alle snakker om høytlesning som noe positivt, og som de ønsker å bruke tid på. Noen av dem tar opp temaet på eget initiativ, mens andre kommer inn på temaet først etter at jeg stiller dem spørsmål om det.

Anne forteller at hun har inne klasser til høytlesning én gang i måneden, og dette synes hun fungerer godt. Likevel er Anne bekymret for at ungdomsskoleelevene får for lite høytlesning, siden stillingsstørrelsen hennes ikke er stor nok til å rekke å gjøre alt hun har lyst til, men også fordi hun mener lærerne ikke prioriterer høytlesning på samme måte som tidligere på barneskolen. Hun tror det kommer så mye faglitteratur på ungdomsskolen, at lærerne ikke

lenger tar seg tida til å lese. Selv trekker hun frem nettopp høytlesning som en av aktivitetene i biblioteket som vekker leselyst, når jeg spør henne om hun har noen konkrete erfaringer med aktiviteter som vekker leselyst:

Høytlesning har skapt leselyst. Man trenger ikke kle seg ut i kanindrakt eller bjørnedrakt. Bare det å slukke litt lys og lese ei bok som de synes er litt spennende holder i massevis. Både *Harpa* og de av Viveca Lang er sånne bøker de har lånt etter at jeg har lest fra dem her.

Her kommer Anne med noen helt konkrete eksempler på bøker hun har lest høyt fra for elever, og som de har ønsket å låne etterpå, noe som viser at høytlesningen har stimulert leselysten. Dette får hun støtte for hos Mary A. Duchein og Donna L. Mealey (1993), som mener høytlesning generelt virker motiverende på elevenes leselyst. De fant ut at elever helt opp i videregående skole hadde stor glede av høytlesning, og at det hadde positiv innvirkning på elevenes holdninger til lesing.

Cecilie forteller om en aktivitet som de har lyktes med hvert år, morsmålsdagen, når jeg spør om hun har noen konkrete erfaringer med aktiviteter som har skapt leselyst. Morsmålsdagen feirer de med bakgrunn i at de har mange forskjellige morsmål ved skolen, og at det er viktig å legge til rette for leselyst hos alle elevene, også de med andre morsmål enn norsk. Hun pleier å bestille noen kasser med morsmåls litteratur med litt forskjellig, avhengig av hvilke språk de har akkurat det året. Det kan for eksempel være noen som leser på farsi, så leser noen akkurat det samme på norsk etterpå.

I en sånn setting får denne ene eleven en kjempefin opplevelse ved å bli lest for på morsmålet sitt. I løpet av uka vi feirer, har vi fire-fem som leser høyt på ulike språk. Det er veldig artig å se ungene sitte og lytte og forsøke å finne ut hva de leser om. Er det for eksempel *Bukkene Bruse* som blir lest høyt på et annet språk, så kan det hende de kjenner igjen deler av innholdet som «Tripp, trapp, tripp, trapp ...». Det er noe med å synliggjøre at vi har mange ulike språk her på skolen, og i tillegg får vi engasjert en del foreldre.

Cecilies eksempel er interessant. Dette grepet kan bidra til å skape leselyst for de elevene som nå får tilgang til bøker på sitt eget morsmål gjennom høytlesning, men hva med de som ikke

forstår det som blir lest? Cecilie forklarer at alle tekstene blir lest opp på norsk etterpå, men kanskje gir det i stedet mer ei erfaring for de elevene med norsk som morsmål hvordan det er å være minoritetsspråklig og ikke ha tilgang til majoritetsspråket, fremfor å skape leselyst? Likevel vil jo en slik morsmålsdag bety mye for disse enkeltelevne, og som Pihl (2018) skriver, kan skolebibliotekaren spille en avgjørende rolle ved å gi *alle* barn gode leseopplevelser (s. 23). Pihl (2018) skriver videre (s. 42) om hvor viktig det er å tilby flerspråklig litteratur til flerspråklige barn. Ved å tilby flerspråklige barn litteratur på barnas morsmål, som de kan lese i skoletiden og fritiden, eller som foreldre kan lese for dem, anerkjenner man elevenes og familienes språklige og kulturelle kompetanse og ressurser.

I tillegg setter eksempelet til Cecilie også fokus på høytlesing i generell forstand, og ifølge Roe (2014), tyder mye på at høytlesing generelt virker motiverende på elevenes leselyst (s. 133). Når man leser høyt for andre, bidrar man med viktig informasjon om lesing, for eksempel at man liker flere ulike tekster, og at man gjerne vil dele leseopplevelsen sin. På denne måten erfarer man at lesing kan være både lystbetont og lærerikt. En bonus som Cecilie trekker frem ved ei sånn markering, er at de klarer å engasjere flere foreldre som opptre som gode rollemodeller for elevene ved å lese høyt for dem. Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen trekker også frem lesende rollemodeller som noe vi trenger mer av i boka *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA (2020)*. De viser blant annet til to norske studier blant norske ungdomsskoleelever som forteller at det er venner og familie som i størst grad motiverer til lesing. Det er derfor viktig at elevene ser at også venner og familie har gode opplevelser med bøker.

Når jeg spør Berit direkte, om hun har noen erfaring med høytlesning, svarer hun følgende:

Jeg gjør det ikke som skolebibliotekar, siden det ikke er nok tid til det, men jeg gjør det som norsklærer, og det har jeg veldig god erfaring med. Jeg føler at de er veldig lyttende, og jeg må aldri kjempe om oppmerksomheten.

Berit er tydelig på at høytlesning er noe hun har god erfaring med og som elevene liker, men siden hun har så liten ressurs som skolebibliotekar, er ikke dette noe hun får tid til eller prioriterer som skolebibliotekar. Siden hun i tillegg til å være skolebibliotekar også jobber som

norsklærer, benytter hun muligheten til høytlesning i norsktimene. Dette er et interessant poeng, som viser hvordan rammebetingelser, som blant annet stillingsprosent, styrer hvordan skolebibliotekarene kan jobbe.

Dorit, som jobber på en stor 1-10 skole, sier helt konkret at høytlesning stimulerer til leselyst, sidene elevene etterspør flere bøker og vil lese mer etterpå. Hun kjører ulike opplegg med klassene på biblioteket, men for 1.-3. trinn, leser hun alltid ei bok, gjerne for halve klassen om gangen. På 4.-7. trinn har hun hele klassen samlet til lesestund først, og da leser hun høyt fra ei bok som hun leser fra flere ganger og snakker om. Dette fungerer fint og innebærer mye høytlesning. Hun må repetere litt i starten hvis noen har vært syke, men til tross for at det går 14 dager mellom hver gang, synes hun de husker utrolig godt hva som skjedde sist:

De kan komme etterpå og spørre om det finnes flere slike bøker. Jeg tror det er opplevelsen de har av boka som de spør etter, for de har en sånn fellesskapsopplevelse av det. Det har faktisk overrasket meg hvor glade elevene er å bli lest høyt for. De blir skuffa hvis vi ikke skal lese og jeg har planlagt noe annet.

Dorit er opptatt av fellesskapsopplevelsen av å lese. Når elevene leser den samme boka, er det et fint utgangspunkt for en samtale om den etterpå, og det er lettere å få med seg alle sammen. Ifølge Håland (2018, s. 65) sørger også deling av leseropplevelser for et lesefellesskap og en kultur for lesing, som er viktig for å skape leselyst. Dorit har i større grad enn Berit muligheter til å ta seg tid til høytlesning i skolebiblioteket, da hun er ansatt i 100 prosent. Berit derimot, må gjøre beinharde prioriteringer med de 20 prosentene hun er tildelt på en ungdomsskole med 400 elever, og prioriterer heller å flytte høytlesningen til norsktimene og bruke sin rolle som norsklærer til dette.

Alle skolebibliotekarene i studien har gode erfaringer med høytlesning, og noen ser direkte sammenheng mellom høytlesning og økt leselyst, og bruker det aktivt i sin litteraturformidlingspraksis. Dette er i tråd med tankene til Joron Pihl, Tone Cecilie Carlsten og Kristin van der Kooij (2017), som hevder at man blir motivert for mer lesing, når man deler leseopplevelsen med andre gjennom høytlesning. Roe (2014) påpeker også at det er positivt å kunne dele en leseopplevelse og delta i et lesefellesskap (s. 133). Videre kommer det tydelig

frem blant informantene hvor avgjørende rolle rammebetingelsene spiller, med tanke på gjennomføring av høytlesningsaktiviteter i skolebiblioteket. Skolebibliotekarere som har større stillingsprosent, har naturlig nok bedre muligheter og rom for å gjennomføre høytlesningsaktiviteter enn det skolebibliotekarere med en liten stillingsprosent har. I tillegg spiller også skolestørrelse inn.

4.3.2 Skolebibliotekarers erfaringer med bokpresentasjoner

Ifølge Håland (2018) vekker bøker oftere større interesse og nysgjerrighet når de formidles på en eller annen måte. Dette kan for eksempel gjøres ved at skolebibliotekaren leser et lite avsnitt, noe som kan få elever til å bli interessert i akkurat den boka (s. 64). Jeg var interessert i å høre med informantene mine om de brukte bokpresentasjoner i arbeidet med å stimulere leselysten i skolebiblioteket, og eventuelt hvordan.

Cecilie og Dorit sier de alltid har bokpresentasjoner, som en del av en lokal tilpasning av «bibliotektimen». Begge jobber fulltid på skolebiblioteket, og har tid til å prioritere en slik litteraturformidlingspraksis. Ifølge Hjellup (2018, s. 159) består bibliotektimen av samling, lånetid og lesetid. Samlingen foregår i plenum først, og varer i cirka 15 minutter. Siden både Cecilie og Dorit har så mange elever ved skolen der de jobber, er det ikke praktisk gjennomførbart at hver klasse er innom for bokpresentasjoner hver uke, men i løpet av en toukersperiode har alle klasser vært innom. Cecilie forteller at hun samler hele klassen i den store sofaen hun har på biblioteket når hun skal presentere litteratur og nye bøker de har fått inn:

Det hjelper ikke å stå å holde fram ei bok og si at denne er bra. Du må snakke om boka, og kanskje fortelle bakgrunnen for at forfatteren i det hele tatt har skrevet boka. Fortelle litt om boka og lese litt høyt fra den for å gi ungene et lite innblikk i hva den handler om, er alfa omega. Gjør du ikke dette, så sier det ikke ungene noen ting. Det samme gjelder for meg om jeg tar meg en tur i bokhandelen og bare ser på forsiden av en haug med bøker. De sier meg ingenting før jeg har snudd boka og lest vaskeseddelen. Det er kanskje da jeg får lyst til å lese.

Cecilie forteller her at det er viktig å gjøre elevene kjent med hva som finnes av litteratur i skolebiblioteket. Ved å presentere ulike bøker i ulike sjangere, er det enklere for elevene å velge hva de vil lese utfra egne interesseområder. Nettopp derfor er bokpresentasjoner en viktig

litteraturformidlingspraksis for å stimulere leselysten i skolebiblioteket, og dette finner hun støtte i hos Bergan og Fredwall (2023). Ifølge dem er det viktigste at elevene får mulighet til å velge bøker de selv vil lese. Skolebibliotekaren må derfor formidle litteraturen på en slik måte at eleven kan velge litteratur etter hvilke interesser og behov de har (2023, s. 72).

Dorit har stor tro på formidling av litteratur generelt, og i skolebiblioteket presenterer hun et utvalg bøker for elevene, og sier noe om hvordan de kan finne frem til noe som passer for dem:

Jeg lager et opplegg der jeg forteller litt om de ulike sjangrene, forslag til bøker innen hver sjanger og minner om at vi må være flinke til å se inni boka for å se på tekstmengden. Passer dette for meg? Klarer jeg å lese denne boka? På 5. trinn har jeg for eksempel et opplegg med Arne Svingen. Han skriver jo veldig bra og har veldig mange bøker. Jeg ser jo at det funker, for i etterkant er det de bøkene jeg snakker om som de vil låne. [...] De har ikke peiling på hva de skal lese, og jeg tror det er derfor de leser mye av det samme også. Jeg driver veldig mye med formidling, og gjør det i alle mulige sammenhenger. Jeg lager også sånne filmer som de har vist i klasserommet, og da får jeg lange ventelister på alt jeg anbefaler.

I tillegg til at Dorit er opptatt av å gjøre elevene kjent med hva som finnes av litteratur på skolebiblioteket, i likhet med Cecilie, er hun også opptatt av å lære elevene å vurdere om boka egner seg for dem, før de begynner å lese. Det kan se ut som hun har erfaringer med at elevene leser mye av det samme, rett og slett fordi det er trygt å lese sjangre de har lest før, mens de egentlig ikke vet hva de vil lese. Jeffrey D. Wilhelm (2008) poengterer at elevene må ha hjelp til å oppdage bøkene, nettopp fordi de ofte bare ser det de kjenner fra før. Det er derfor viktig å hjelpe dem med å oppdage bøker de kanskje ikke ville ha valgt ved første øyekast. En slik aktiv formidling er spesielt viktig for de som viser minst interesse for lesing av tekster og litteratur. Her blir bokpresentasjoner et viktig virkemiddel for å gi elevene kjennskap til bøker, og samtidig gi dem muligheten til å prøve seg på nye sjangre.

Både Cecilie og Dorit er opptatt av at elevene skal ha tilgang til ny og relevant litteratur, men Dorit er også opptatt av å formidle de bøkene som ikke har noen innbydende forside:

Jeg bruker mest tid på å formidle de bøkene som ikke har noen innbydende forside, og som de kanskje ikke har noen formening om. Da låner de jo gjerne dem, men da må man jo nesten snakke om hver enkelt bok, og det vil bli et stort prosjekt etter hvert. Jeg tenker at det er disse bøkene man i hovedsak må formidle. [...] Ellers prøver jeg så langt det er mulig å sette bøkene med fronten frem, men det har jeg litt for liten plass til, men det er de bøkene jeg får til dette med som lånes mest ut. [...] Du trenger ikke alltid den nyeste litteraturen på en skole, men du trenger mer av det de leser mye av. [...] Jeg føler at de spør etter noe, men så er de egentlig åpne for veldig mye annet, det er bare det at de ikke vet at det finnes. [...] Det som er veldig gøy, er jo at så fort man begynner å fortelle dem om bøker, så låner de dem. Det er det som skal til, tenker jeg, litteraturformidling. Jo mer du formidler, jo mer leser de.

Dorit sier eksplisitt i sitatet at hun kan formidle hvilken som helst bok, og at elevene står i kø for å låne boka etterpå. Det betyr at det er selve formidlingen som er viktig, og ikke nødvendigvis hvilken bok det er. Dette er et interessant utsagn, da vi vet at blant annet Bergan og Fredwall (2023) og Hjellup (2018) poengterer at ny litteratur er viktig i arbeidet med å skape leselyst. Dorits erfaringer tilsier at også gårdagens litteratur kan stimulere leselysten, så lenge den er relevant og eleven interesserer seg for innholdet. Slik Dorit formidler dette, handler det om at nyere litteratur i større grad har fargerike og mer innbydende forsider, og gjerne mer eksponert for elevene enn mye av gårdagens litteratur, som står i hylla med permen ut. Hun har tydeligvis erfart at man kan formidle bortgjemte skatter, som på grunn av ei kjedelig forside, har blitt stående ulest i hylla. Når hun sier at man ikke alltid trenger den nyeste litteraturen, må vi ikke tolke det slik at ny litteratur ikke er velkommen, men heller ja, takk, begge deler.

Berit, som jobber på en ungdomsskole, forteller at hun holder bokpresentasjoner, men på grunn av de midlertidige lokalitetene som er lite egnet til skolebibliotek, inviterer hun seg selv inn i klasserommet. Skolebiblioteket er nå et smalt rom, noe utilgjengelig plassert i skolebygget, siden arealet som opprinnelig var tiltenkt skolebibliotek nå fungerer som lager for spesialutstyr for elever med funksjonshemming og lærevansker. Når hun inviterer seg inn i klasserommet, gjør hun følgende:

Da forteller jeg litt om bøker, og da ser jeg jo at alle de bøkene jeg prater om, de blir lånt fordi de vet hva de handler om. Så går det jo andre veien også, for jeg er jo interessert i å få vite hva de har lyst til å lese. Jeg har jo tatt inn bøker som de ikke har på folkebiblioteket. Det er jo en del oversatte bøker, bøker knyttet til serier, ting som de er interesserte i.

Måten Berit flytter bokpresentasjonene fra skolebiblioteket til klasserommene, på grunn av skolebibliotekets beliggenhet, kan ha stor betydning for litteraturformidlingen, skal vi tro Åse Kristine Tveit (2019, s. 39). Bibliotekrommene er formidlende rom som forsøker å påvirke barna til å lese og til å velge noen tekster fremfor andre, for eksempel ved utstillinger eller at noen bøker er lett tilgjengelige ved sofaer og sittegrupper. Romutformingen signaliserer gjerne hva som skal foregå i rommet, og påvirker gjerne relasjonen mellom formidleren og skoleklassen. Hva betyr det for deltakernes opplevelser av litteraturformidlingen, når den flyttes fra skolebiblioteket til klasserommet? Skaret (2022) hevder at klasserommet byr på få muligheter til at elevene kan velge sitt eget lesestoff, mens skolebiblioteket derimot har helt andre muligheter til å gi rom for elevenes egne interesser og valg i lesesammenheng. Ved å flytte bokpresentasjonen fra skolebiblioteket til klasserommet, fratrar Berit også elevene muligheten til å låne bøker rett etter bokpresentasjonen.

Alle skolebibliotekarene er opptatt av at bokpresentasjoner er en viktig litteraturformidlingspraksis for å stimulere leselysten i skolebiblioteket. Anne sier hun ikke har god nok tid som skolebibliotekar til å følge dette opp slik hun ønsker. Bokpresentasjoner er viktig for at elevene skal få kjennskap til hvilke bøker som finnes, og for at de skal finne bøker som passer deres interesser og nivå. Ifølge Pihl (2018, s. 41-42), er nettopp interessevekkende litteratur en meget viktig forutsetning for utvikling av barn og unges leseengasjement, og da tenker hun både på tilgang til bøker som vekker interesse, men også en litteraturformidling som gjør barna oppmerksomme på bøker, sjangre eller forfatterskap som de i utgangspunktet ikke kjenner til. Her spiller skolebibliotekaren en særdeles viktig rolle.

Ifølge Barstad et al. (2007, s. 99), er det å drive litteraturformidling og stimulere leselyst en viktig oppgave for skolebibliotekarer i grunnskolen, og skoler som har bibliotekfaglig kompetanse på skolebiblioteket vektlegger dette aller mest. Dette stemmer delvis med det som kommer frem i denne studien. Cecilie og Dorit er de to skolebibliotekarene i studien som bruker mest tid på litteraturformidling, herunder høytlesning og bokpresentasjoner. Begge to har bibliotekfaglig kompetanse. Cecilie har tatt bibliotekfag hos privatist, og Dorit er utdannet bibliotekar. Samtidig som begge har bibliotekfaglig utdanning, er de også de to skolebibliotekarene i studien med størst skolebibliotekressurs. Dette spiller nok også en stor rolle her. Både Anne, som har bibliotekfaglig utdanning, og Berit, som er den eneste i studien

uten bibliotekfaglig utdanning, signaliserer at de ønsker å bruke mer tid på litteraturformidling. Dette fordi de ser at det fører til at elevene låner flere bøker, men den tildelte ressursen gjør at tida ikke strekker til.

4.4 Skolebibliotekarers oppfatninger rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket

Kartleggingsstudien av den norske skolebibliotekordningen fra 2007 (Barstad et al.), viser at det er stor variasjon mellom skolebibliotek i Norge, jamfør kap. 1.2. Den store variasjonen kan forklares med mangel på statlige føringer og prioriteringer. Siden det ikke er noe krav om at det skal finnes et skolebibliotek på hver skole, betyr det at det er opp til hver enkelt kommune å si noe om hvordan skolebibliotekordningen skal være på den enkelte skole. Jeg var interessert i å høre hva informantene mine tenker om hvor mye disse variasjonene og betingelsene påvirker deres arbeid med å stimulere leselysten i skolebiblioteket.

Når jeg spør Anne om hvilke forutsetninger som må være til stede for å skape leselyst, svarer hun at det må settes av tid til å lese, og i tillegg tror hun høytlesning er en viktig faktor. På skolen, som ligger vegg i vegg med kombinasjonsbiblioteket hun jobber på, har de bøker på utstilling. Dette gjelder spesielt barne- og mellomtrinnet.

Har elevene et ledig øyeblikk, så kan de bare gå å ta seg ei bok. Lærerne er her og låner masse bøker, og så bare setter de dem opp på veggen i fellesarealet utenfor klasserommene. Noen har en del i klasserommet også. Min erfaring er at i ungdomsskolen er timene fullpakkede.

Anne trekker frem at tilgjengeligheten til biblioteket er viktig for både lærere og elever. Siden biblioteket ligger vegg i vegg med skolen, kan lærerne hente bøker ved behov og stille ut i fellesområdene. På denne måten har elevene umiddelbar tilgang til bøker, dersom de har et ledig øyeblikk. Grunnen til at elevene ikke får låne bøker selv, sier hun ingenting om, men biblioteket har ikke åpent hele skoletida, men er meråpent for lærere, slik at lærerne kan hente påfyll av bøker når det trengs. Et skolebibliotek som er lett tilgjengelig, gjør at elever og lærere får nærhet til bøker, og oftere tar turen innom biblioteket, enn de ville ha gjort dersom biblioteket var lokalisert lenger unna.

Berit er opptatt av at elevene må ha gode rollemodeller, som leser og som viser dem litt mer, når jeg spør henne om hvilke forutsetninger som må være til stede for å legge til rette for leselyst: «Det er begrenset hva vi kan gjøre hvis det aldri har vært lest ei bok hjemme. Det nytter lite å si at de må lese bøker, hvis man selv sitter på mobilen eller ser på Netflix.» Her kan det nesten høres ut som om Berit har gitt opp sitt mandat som skolebibliotekar, dersom elevene ikke leser eller blir lest for hjemme. Ifølge Merga (2020) er det imidlertid slik at skolebibliotekarer er viktige rollemodeller for lesing og leselyst, og spesielt dersom det ikke finnes noen kultur for lesing i heimen.

Berit tar også opp ei forutsetning som går igjen hos alle informantene mine, nemlig det å ha nok tid. Hun skulle gjerne hatt mer tid til å drive med litteraturformidling, siden hun selv ser at det bidrar til å øke interessen for utlån av bøker. Her er nok et eksempel på at rammefaktorer virker inn på skolebibliotekarens arbeid i skolebiblioteket. Nok tid er essensielt dersom man skal drive med litteraturformidling. Kjell Ivar Skjerdingsstad og Silje Hernæs Linhart (2020, s. 67-68) har et perspektiv som hevder at litteraturen blir til først gjennom formidling. Idet ligger det en forståelse av at litteraturen blir til når den blir synlig for noen. Leseren må altså først bli oppmerksom på at selve teksten finnes. Formidlingen konstituerer litteraturen. Skjerdingsstad og Linhart (2020) har et dialogisk perspektiv på litteraturformidling, der det sentrale er å lytte og finne de riktige ordene: «Å lytte til litteraturen og å lytte til dei ein formidlar til, det er i dette mellomrommet at handverket i den intersubjektive litteraturformidlinga spelar seg ut» (s. 89). Dette handler om litteraturformidling, ansikt til ansikt. Dersom litteraturen skal bli synlig for elevene, må altså litteraturformidling til, ifølge Skjerdingsstad og Linhart (2020).

Cecilie, som jobber på en barneskole med 500 elever, forteller at man må finne den rette boka som handler om det som eleven er interessert i. Det er ei forutsetning for å skape leselyst:

Det er ingen vits i å sitte og lese om noe som du aldri har vært interessert i. Det kan jo hende det fenger, men jeg tror at den som veileder må være flink til å finne ut hva du er interessert i. Hvis det er ei utfordring å finne ut hva de vil lese, så må man bruke litt tid på å utforske og stille spørsmål. [...] I tillegg må du være på hele tiden. Er du ikke på, så får du dem ikke med deg. Du må vite hva som kommer, hva som er nytt, hvilke bøker som er interessante og hvor ungene er i landskapet. Du må kjenne ungene. Du må være en kremmer, rett og slett.

Cecilie vektlegger å bruke tid på å finne riktig bok til den enkelte elev. Hun vektlegger interessen hos eleven, når det er snakk om forutsetninger for å vekke leselysten, og mener skolebibliotekaren spiller en viktig rolle som veileder, og bør stille spørsmål om hvilke interesseområder eleven har. Dette kan av og til ta litt tid, og krever at skolebibliotekaren innehar kompetanse om hvilke bøker som finnes. Ifølge Barstad et al (2007) er det stor forskjell på fagkompetansen blant skolebibliotekarene (s. 50). Cecilie er en av skolebibliotekarene i studien som både har bibliotekfaglig kompetanse, og i tillegg er ansatt i en så stor stillingsprosent at hun kan prioritere å bruke litt ekstra tid på å finne den riktige boka til den eleven som ikke vet hva han eller hun vil lese. Dette viser at både bibliotekfaglig kompetanse og tid er viktige rammefaktorer som har betydning for hvordan skolebibliotekarer kan legge til rette for leselyst i skolebiblioteket.

Når jeg spør informantene om hva de tenker om framtidens skolebibliotek, er både Berit, Cecilie og Dorit opptatt av at skolebibliotek må lovfestes. Berit er redd for at skolebiblioteket blir en salderingspost så lenge det ikke er lovpålagt, og ifølge Cecilie holder det ikke at elevene skal ha tilgang til et skolebibliotek. Dorit er helt klar på at en lov som forplikter må til:

Så fort det blir snakk om nedskjæringer, så kutter de jo på ting som er lovpålagt, så det må inn en lov som sikrer skolebibliotek for alle. Kommuneøkonomien rundt omkring er så stram, at det er ingenting å gå på, og mer og mer går til helse, og mindre og mindre til skole. Skal man sikre at alle skal ha lik tilgang til skolebiblioteket, så må det inn i en lov for skolen. Det holder ikke at det står at alle skal ha tilgang til et skolebibliotek, det er ingen oppfølging på om det blir fulgt heller. Jeg ser jo hvordan det har vært på de skolene vi hadde før. Det er jo veldig tilfeldig, der noen bare hadde en halvtime som skolebibliotekressurs. I tillegg må det stå i loven at det skal være bemannet og hva et skolebibliotek skal være. Det må være en forpliktelse til å følge det.

Skolebibliotekarene er nå inne på dette med rammebetingelser igjen. Dorit peker på at forutsetningen for at alle elevene i hele Norge skal få et likt tilbud, er at skolebibliotek må lovfestes. I tillegg må loven si noe om hva et skolebibliotek skal være. Hvor stort skal det være? Hvilke åpningstider skal det ha? Hvilken kompetanse og hvor stor stillingsressurs skal skolebibliotekaren ha? Hvor stor skal bok- og mediasamlingen være? Det er mange spørsmål, og en lovfestet rett til skolebibliotek ville forhåpentligvis kunne gi svar på noen av disse spørsmålene. Som nevnt i innledningskapitlet, kapittel 1.2, sier opplæringslova at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek, og den nye opplæringslova, som ble vedtatt i juni 2023 og skal

gjelde fra høsten 2024, sikrer fortsatt ikke alle elever lik tilgang til skolebibliotek, eller sier noe om hva et skolebibliotek skal være. Lovteksten er som før, og vil fortsatt bidra til at det vil være store forskjeller på skolebibliotek rundt omkring i landet.

En annen viktig forutsetning for at leselyst skal finne sted i skolebiblioteket, er at utvalget av bøker er noe ungene har lyst til å lese, mener Dorit. Akkurat det synes hun er ei utfordring. Skolebiblioteket der hun jobber er den eneste i studien som ikke er med i kulturfondordningen, som sikrer 120 gratis bøker i året. Denne ordningen er spesielt viktig for små bibliotek med lave budsjetter, for å sikre tilgang til ny litteratur. Hun føler at hun ikke har nok bøker å tilby: «Jeg merker at når de har gått på skolen i to år, så begynner de å ha lest veldig mye av det de har lyst til å låne. Ofte må de vente veldig lenge på neste bok». Skolen Dorit jobber på, er forholdsvis ny, og ble bygd for å samle alle grendeskoler på én stor skole. Før skolen og skolebiblioteket stod ferdig, fikk hun 200.000 å handle inn bøker for. Hun sørget for å gi biblioteket en grunnbase av bøker, i tillegg til at hun samlet aktuelle bøker fra de skolene som ble nedlagt. De to første årene etter at nybygget stod ferdig, var det utfordringer med å få oversikten over hele budsjettet, og skolebiblioteket fikk kjøpe inn bøker ved behov. Fra 2022 skal budsjettet deles opp i potter, og hun har anslått et beløp mellom 125.000 og 200.000 kroner, med bakgrunn i tiltaksplan fra Lindesnes kommune, som anslår 250 kroner per elev hvert år, og kvalitetsplan for skolebibliotekene i Osloskolen, som anslår 100 kroner per elev. Om hun får disse pengene er hun veldig usikker på, i så fall vil hun få et romslig budsjett og det største av alle informantene i studien, sett i forhold til antall elever.

Cecilie er ganske fornøyd med samlingen og budsjettet på sin skole:

Jeg har cirka 17.000 eksemplarer av bøker, og vi har et ganske bra budsjett på 50.000. Det tilsvarer 100 kroner per barn, men alle barna leser ikke alle bøkene, så det blir nok til alle sammen likevel. Det er et bra budsjett, i tillegg til at vi er med på kulturfondprosjektet. Det betyr at vi får 120 bøker i året gratis fra dem. Det hjelper oss.

Bergan og Fredwall (2023, s. 43) peker på en bred og allsidig samling som én av tre faktorer for et velfungerende skolebibliotek. I tillegg viser de til Oslo kommunes plan for skolebibliotek (s. 52), som anbefaler at det settes av midler til bok- og mediasamlingen på skolens årlige

budsjett, slik at samlingen holdes oppdatert. Veiledende budsjett er på én bok per elev per år. Til sammenligning har både Dorit og Cecilie budsjett som er tilsvarende eller bedre enn denne anbefalingen, mens Berit har cirka 30 kroner per elev pr år hun kan kjøpe bøker for. Dette viser hvor store forskjeller det er på hvor ny og variert samling elevene møter i skolebiblioteket. Disse rammefaktorene kan ha stor betydning for elevens stimulering av lese lyst, jamfør Pihl (2018).

Skolebibliotekarene peker på flere forutsetninger som må være til stede for å kunne legge til rette for lese lyst i skolebiblioteket. Biblioteket må være tilgjengelig for elevene, og skolebibliotekarene må ha nok tid til å drive med litteraturformidling. I tillegg er budsjettet viktig og har stor betydning for samlingen, dersom man skal kunne tilføre ny og aktuell litteratur etter elevenes ønsker til enhver tid. Bibliotekfaglig kompetanse er også en viktig rammefaktor for å kunne stimulere lese lysten i skolebiblioteket. Skolebibliotekaren må ha kunnskap om hva som finnes av litteratur, og på den måten kunne tilpasse til hver enkelt elev, både med tanke på nivå og innhold. De rammene og betingelsene som skolebibliotekarene i studien peker på, sammenfaller i stor grad med variablene i kartleggingsstudien til Barstad et al. (2007), som viser at rammer og betingelser for skolebibliotekene i Norge varierer fra skole til skole.

4.5 Skolebibliotekarers samarbeid med lærere

Ifølge Pihl (2018, s. 32) kan lærere og bibliotekarer samarbeide om elevenes lesing og læring. Gjennom et felles mål, som stimulering av barn og unges lesing, lese glede og læring, kan et slikt samarbeid spille en avgjørende rolle i utviklingen av elevenes leseengasjement. Slike partnerskap bør også omfatte et tett samarbeid med folkebiblioteket. I mitt prosjekt var det viktig å finne ut hvordan de ulike skolebibliotekarene samarbeider med lærerne på skolen, og hvilke erfaringer de har rundt et slikt samarbeid. Bidrar et slikt samarbeid til økt lese lyst blant elevene?

Jenna Kammer, Matt King, Allison Donahay og Heather Koeberl (2021) peker på flere ulike strategier som sikrer godt samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere. Funnene i studien, tyder på at dersom skolebibliotekarene selv tar initiativ til å sette i gang samarbeidet og sørge

for støtte fra rektor, er det større sjanse for suksess. I tillegg er det viktig med en felles visjon, holde jevnlige møter og dokumentere samarbeidet.

Anne på kombinasjonsbiblioteket har ganske mye samarbeid med lærerne og regner dem som en del av kollegiet sitt, selv om hun formelt sett ikke tilhører skolen. De samarbeider blant annet om å finne bøker som passer til den enkelte elev. I tillegg har de en plan for hvert årstrinn, som innebærer opplæring og bruk av biblioteket. Hun har også inne klasser til høytlesning, etter avtale med lærerne. Som nevnt i kapittel 4.4, samarbeider hun også med lærerne om å finne bøker som kan stå i fellesarealet utenfor klasserommene, der elevene kan låne en bok og lese når de har ei ledig stund.

Berit, som jobber på ungdomsskolen, har primært samarbeid med norsklærerne: [...] og så har jeg jo et samarbeid med norsklærerne, der jeg har gjort meg litt aktiv i forhold til biblioteket og knyttet meg til dem. Jeg kan jo ikke drive biblioteket alene med nesten 400 elever». Dette kommer frem helt i starten av intervjuet, når hun forteller om seg selv om skolebibliotekar. Det er tydelig at samarbeidet med norsklærerne er viktig for Berit, og hun føler seg mindre alene med den lille stillingsressursen hun har som skolebibliotekar, når hun knytter seg til dem.

Cecilie samarbeider med lærerne på flere ulike måter:

Skolebiblioteket er inkludert i årsplanene, og vi har et sånt årshjul der alle klassene legger inn temaene de skal gå gjennom hvert år, og dette er vi med på. Hvis temaet er insekter i en måned fremover for eksempel, så passer jeg på å holde tilbake bøker om insekter, slik at jeg vet at jeg har nok til det trinnet som skal ha om insekter. De har tidligere hatt om dinosaurer, og når det er så mange som ti prosent som er interesserte i bøker om dinosaurer, så må jeg ha femti bøker om dinosaurer. Enten lager jeg bokkasser, ellers så kommer de hit og deler på de bøkene som finnes.

I tillegg forteller hun om bibliotektimen, som ligger timeplanfestet hos alle klassene. I samråd med lærerne ber hun dem melde seg på hver høst og si hvilken time de ønsker, så syr de det sammen til slutt. Hun styrer timen:

Lærerne er med fordi de kjenner elevene og lesekunnskapene deres, det er det jo ikke jeg som gjør, selv om jeg gjør det etter hvert når jeg ser hva de låner. Når de har gått her i syv år, vet jeg sånn cirka hvor de ligger, men det er pedagogene som vet hvor de ligger i leseutvikling.

Skolebiblioteket er inkludert i årsplaner på skolen der Cecilie arbeider, og dette vitner om et godt samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere. Når hun sier at « [...] så mange som ti prosent [...] er interesserte i bøker om dinosaurer», kan det tyde på at elevene selv får velge dyr innenfor et tema, noe som er viktig for å skape leselyst. Elevene må få velge ut fra interesse og det de selv har lyst til å lese. Dette er i tråd med John T. Guthrie (2008), som peker på at styrking av engasjementet rundt lesing kan gjøres ved å legge vekt på variasjon og valgmuligheter. Elevene bør ha tilgang til et variert utvalg tekster, og gjerne tekster som elevene selv ønsker. Et tett samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere, gjør at utvalget blir treffende for elevgruppen. Dette er i tråd med Pihl (2018, s. 29), som hevder at i gode skolebibliotek samarbeider skolebibliotekaren med læreren om elevenes interesser og varierende forutsetninger. I tillegg skaffer skolebibliotekaren relevant skjønn- og faglitteratur til elevene i fag- og temaundervisning, akkurat slik som Cecilie beskriver over at hun gjør.

På skolebiblioteket der Dorit jobber, er de i startfasen med å inkludere skolebiblioteket i årsplaner for fag og leseprosjekter, og at temaene som klassene jobber med inkluderes i det som gjøres på biblioteket. Når vi kommer inn på hvordan hun legger til rette for elever som er glade i å lese, trekker hun frem at hun har et veldig godt samarbeid med lærerne:

Jeg føler at jeg har et veldig godt samarbeid med veldig mange lærere, så de kommer gjerne og spør eller sender ei melding hvis det er noe. Her om dagen fikk jeg forespørsel fra en lærer som hadde en veldig dyktig elev i engelsk, og hun lurte på om jeg hadde noe som kunne passe for en 5. klassing. «Vi trenger noe som er litt mer krevende enn det leksene er, har du noe som kan passe?» Jeg synes vi har en veldig fin dialog rundt enkeltelever også.

Det Dorit forteller, viser at de er godt i gang med et formalisert samarbeid mellom lærerne og skolebiblioteket. I tillegg viser utsagnet hennes også at hun som skolebibliotekar bidrar til å tilpasse undervisning og lekser til den enkelte elev i fag. Disse holdningene til et godt samarbeid med lærerne er i tråd med Pihl (2018) sine tanker om at skolebibliotekaren også kan samarbeide

med lærerne om undervisningsplanlegging (s. 29), der hovedmålet er at litteraturen treffer eleven.

Dorit forteller også at det er viktig at lærerne framsnakker tekst i alle sammenhenger, og at hun som skolebibliotekar har en annen rolle enn læreren når det gjelder å stimulere til leselyst. Et samarbeid mellom skolebibliotekaren og lærerne, vil gi en god leseopplæring som samtidig stimulerer leselysten:

Vi har noen lærere som tenker sånn: Åja, de skal lese, men da kan jeg gå og gjøre noe annet, for det er ikke så viktig. Det er jo veldig feil, og man kan jo snakke om det som en positiv aktivitet og som noe viktig, og hvorfor vi skal lese. Jeg tror en skolebibliotekar kan utfylle en lærer, som kanskje har mer fokus på innlæring av lesing og den kjedelige biten hvor man skal lese et ord og sånn, mens jeg er mer opptatt av den historien som blir fortalt.

Alle informantene samarbeider med lærerne på en eller annen måte, men Cecilie er helt klart den skolebibliotekaren som har det mest formaliserte samarbeidet med lærerne. Rammer og betingelser har helt klart betydning for samarbeidet, og vi ser at Berit, som har den laveste skolebibliotekressursen i studien, er den som samarbeider minst med lærerne. Hun har riktignok et samarbeid med norsklærerne. Et godt samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere, krever at det er satt av tid til dette, og ifølge Barstad et al. (2007) sier lærerne at de ønsker mer samarbeid med skolebibliotekaren, men at det ikke finnes stor nok timeressurs til arbeidet.

4.6 Skolebibliotekarers perspektiver på samlingen i skolebiblioteket

Å ha ei oppdatert og rikholdig samling, finner man støtte i hos Chin Ee Loh, Sujia Gan og Sarah Mounsey (2022). I en casestudie om hvordan et skolebibliotek på en grunnskole støttet leselyst, fant de ut at det er viktig at skolebiblioteket er velfylt av bøker og har stadig tilførsel av ny litteratur. De fant også ut at det er viktig med utstillinger og boktips av både nye bøker og klassikere, slik at elevene utfordres til å lese nye titler og holde ved like leselysten (s. 940). Dette finner vi også støtte i hos Hjellup (2018), som mener at dagens barn trenger dagens litteratur (s. 106). Skolebiblioteket må følge med i tiden og alltid tilby det nyeste av litteratur for barn og unge. Hvis det er store variasjoner mellom det som finnes i bokhandelen og det som finnes i skolebiblioteket, bør man være bekymret for lesegledens framtid. Skolebiblioteket tar

gjærne vare på gårdagens litteratur, i motsetning til i bokhandelen, så med både gammel og ny litteratur tilgjengelig skal det være et godt utgangspunkt for leselyst, ifølge Hjellup (2018, s. 107).

Den samme holdningen til ny litteratur som Loh, Gan og Mounsey (2022) og Hjellup (2018), finner jeg også hos informantene i studien, men ulik størrelse på budsjettene gjør at enkelte av skolebibliotekene har reduserte muligheter til å fornye samlingen så mye og så ofte som de gjærne skulle ønske. Anne på kombinasjonsbiblioteket er opptatt av popularitet og pris når jeg spør hvilke kriterier hun har for innkjøp. Hun vektlegger hvilke bøker og serier som blir mest utlånt, og hvilke bøker flest etterspør, i tillegg til at hun selvfølgelig må ta hensyn til prisen. Hun prøver å handle bøkene på tilbud, og kjøper av og til bøker hun får til gjennomsyn fra Gyldendal. I tillegg er folkebiblioteket en del av kulturfondordningen.

Berit, som kombinerer det å være skolebibliotekar med å jobbe som blant annet norsklærer, har det minste budsjettet i studien på 12.000 kroner. Hun handler inn bøker kun basert på etterspørsel:

Jeg har jo tatt inn disse After-bøkene som alle jentene vil lese, for de har de ikke på folkebiblioteket. Ikke på engelsk. De tar de jo inn, men de står ikke på hyllene. Det er også andre bøker de etterspør, men det går mye i engelsk. Når de kommer og spør etter bøker fra bloggere og fotballspillere, til og med skuespill som de ikke har funnet på folkebiblioteket, da kjøper jeg de jo selvfølgelig inn. [...] Jeg har jo tatt inn [...] en del oversatte bøker, bøker knyttet til serier, ting som de er interessert i.

Berit er veldig opptatt av   lytte til hva elevene vil lese, og tar derfor gjærne inn oversatt litteratur og bøker som er knyttet til serier. Her gir Berit tydelig uttrykk for at det ikke er skolebibliotekarer som vet best hvilke bøker som er de riktige for elevene, og at utvalget av litteratur må gjenspeile interessen hos l nerne. Dette er et viktig prinsipp, ifølge Pihl (2018, s. 21), som viser til norsk og internasjonal forskning der barn og unge som f r velge bok selv fra et stort, interessant og variert utvalg av litteratur, og som f r tid til å lese selvvalgt bok på skolen, utvikler leseglede. Det er derfor viktig at Berit prioriterer å ta inn bøker som elevene selv har lyst til å lese, for å sikre at elevene utvikler leselyst. En slik form for medvirkning kaller Rasmussen (2016) for brukerinndragende formidlingsstrategi, som er kjennetegnet ved

deltakelse, innflytelse og dialog (s. 157). Elevene er selv med på å bestemme innholdet i formidlingen gjennom dialog, der eleven blir en aktiv deltaker i formidlingen og får innflytelse på form og innhold.

Cecilie jobber på det skolebiblioteket som per dags dato har det høyeste budsjettet i studien. Budsjettet er på 50.000 kroner og tilsvarer cirka 100 kroner per elev. I tillegg er de med i kulturfondordningen, som sikrer 120 bøker i tillegg hvert år, og som hjelper på utvalget. Engasjementet hennes, og viljen og ønsket om å finne rett bok til rett person, er tydelig gjennom intervjuet. Mottoet hennes er: «Hvis du ikke liker å lese, så har du ikke funnet den riktige boka», og dette budskapet henger oppe som en daglig påminnelse i skolebiblioteket. Hun kjøper inn bøker nesten hver uke, og er godt orientert i forlagsverdenen, som gjør at hun er «på hugget» med en gang hun ser nye bøker som er på vei ut:

Når jeg ser nye bøker som kommer på markedet, så ser jeg for meg elevene og hvem denne boka kunne passe for. Det er sånn det er. Med en gang har du elevene i bakhodet. Hvis det har kommet en ny lettlestbok, så tenker jeg at den hadde passet helt supert til den tredjeklassingen, eller den andreklassingen.

Cecilie er veldig opptatt av at skolebiblioteket skal ha et rikholdig utvalg av bøker og at det skal være ny litteratur tilgjengelig til enhver tid, slik at ungene har nok å velge mellom. Skal elevene få mulighet til å dyrke egne leserinteresser og valg, er det viktig at skolebiblioteket inneholder en rikholdig bok- og mediasamling med litteratur i ulike sjangre og vanskegrad, jamfør Skaret (2022, s. 10–11). Skolen må derfor ha en samling som i størst mulig grad reflekterer de enhver tid gjeldende leseinteressene hos elevene. Dette krever et romslig budsjett.

Cecilie holder seg også oppdatert, vet hva som finnes, og har oversikten slik at hun kan veilede elevene i valg av litteratur. Dette samsvarer med Pihl (2018), som hevder at dersom et skolebibliotek skal fungere godt, må man kunne tilby et bredt utvalg av litteratur til alle elevene. Måten Cecilie jobber på, for å legge til rette for leselyst i skolebiblioteket, er mulig når man har en tidsressurs som gjør at man er til stede på skolebiblioteket hver dag, og når man har et budsjett som sikrer muligheten til å kunne kjøpe inn ny og aktuell litteratur. Denne måten å jobbe på, står også på lista som Loh, Gan og Mounsey (2022) har utarbeidet for å hjelpe

skolebibliotekarer til å vekke leselysten hos elevene. Ifølge dem bør en skolebibliotekar blant annet holde seg oppdatert på de nyeste utgivelsene, vite hvilke interesser elevene har og hva de ønsker å lese, samt jobbe for å utvide repertoaret og gjerne lede dem over på nye sjangre og temaer enn det de har lest tidligere. Ikke minst sier de noe om at kvantitet er viktigere enn kvalitet (s. 942).

Dorit, som jobber på en ungdomsskole med rundt 800 elever, er ikke en del av kulturfondordningen som sikrer over 100 bøker gratis hvert år. Likevel er hun kreativ i hvordan hun kan få påfyll av bøker, da budsjettet er litt usikkert. Hun har blitt medlem av ei bytteside på Facebook, hvor det finnes brukte barne- og ungdomsbøker. Denne muligheten bruker hun for å skaffe seg noen ekstra eksemplarer av populære bøker som de allerede har i samlingen. Hun skulle ønske hun hadde flere lettlestbøker og bøker for de eldste. Hun kjøper alltid inn bøker etter etterspørsel. Dette kan være bøker innenfor tema som lærerne spør etter og erstatning av populære bøker eller komplettering av serier. Ifølge Hjellup (2018) er innkjøp av litteratur som utgis i serier lurt av flere grunner (s. 107–108). For det første kan det være en støtte i lesingen når man kjenner hovedpersonene og miljøet, og for usikre lesere kan akkurat det være nok til å mestre å lese boka på egen hånd. For det andre kan det være fengende også for de mer erfarne leserne å være i samme verden over tid. Mange elever blir hektet på serier, og det er bra for leseutviklingen som krever mengdetrening.

Hun kjøper inn bøker som er med i leselystaksjoner i tillegg til å supplere fra folkebiblioteket. Dorit forteller at hun bruker folkebiblioteket aktivt for å utvide boksamlingen, og at hun har et godt samarbeid med de som jobber der. Hun har tidligere jobbet på folkebiblioteket, og har god kjennskap til hvilken litteratur som finnes der. I tillegg har de samme biblioteksystem, Bibliofil, som gjør at hun kan bestille depoter derfra, samt bøker til enkeltelever. Hun er innom der minst én gang i uka, for å hente og levere bøker. Om dette sier hun:

De merker nok godt at skolebiblioteket har tatt mer av barnelånerne fra dem, men det er jo likevel positivt, for nå blir bøkene mye mer lånt ut enn det de ble før. Jeg merker likevel at mine tidligere kolleger rynker litt på nesa når jeg stikker av med store bunker med bøker, men det er jo ikke noe vits i at de står på hylla der. Jeg vil nok si at jeg låner tusenvis av bøker i løpet av et år fra folkebiblioteket. Folkebiblioteket ligger i sentrum av bygda, men der er det få av elevene våre som bor. Så elevene er avhengige av å bli

kjørt dit, og det er ikke så lett for dem å komme seg dit selv. De elevene som tidligere lånte mange bøker på folkebiblioteket, vil heller at jeg henter bøkene for dem slik at de får dem på skolen.

Det er interessant at kollegene til Dorit på folkebiblioteket rynker på nesa når hun kommer dit og låner med seg store bunker med bøker til elevene på skolen. De føler nok at hun har stjålet noen lånere fra dem, men de burde jo heller se positivt på det, siden bøkene nå blir lest. Med et slikt samarbeid med folkebiblioteket, sørger Dorit for at samlingen på skolebiblioteket utvides, og elevene får tilgang til mer litteratur, som igjen er positivt for leselysten, jamfør Pihl (2018).

Et variert tilfang av litteratur for barn og unge er viktig på et skolebibliotek, ifølge Svein Slettan (2023, s. 107). Utfordringen ligger derimot i skolebibliotekenes budsjett, som ofte kan være et hinder for ny tilførsel av ny og aktuell litteratur som elevene interesserer seg for. Da blir det ekstra viktig med et godt samarbeid med folkebiblioteket, slik eksempelet med Dorit viser, som kan bidra til et større utvalg av litteratur på skolebiblioteket.

4.7 Betydningen av skolebiblioteket som «venterom»

I dette delkapitlet setter jeg fokus på betydningen av skolebiblioteket som «venterom». Betydningen av å ha et «venterom» var i utgangspunktet ikke et tema i intervjuene, men flere av informantene i studien nevner disse «vandrerne», som tidvis stikker innom skolebiblioteket. Dette er elever som på en eller annen måte synes det er vanskelig å være på klasserommet eller på skolen generelt. Skolebibliotekarene i studien påpeker at skolebiblioteket er et viktig rom for alle, også for de elevene som trenger et pusterom. Jeg har derfor valgt å ta med et eget delkapittel om dette. Hva er det som gjør at elevene ender opp på skolebiblioteket?

Rafste (2001) beskriver skolebiblioteket som et «porøst rom». Skolebiblioteket åpner i større grad enn klasserommet for en veksling mellom undervisnings- og fritidsrelatert bruk. Skolebiblioteket skiller seg klart fra andre rom i skolen, både fysisk, fordi rommet ser annerledes ut, men også sosialt, fordi elevene oppfører seg annerledes der, og det finnes færre regler og sanksjonsmuligheter.

Berit forteller at hun er en person som kan selge ei bok på vei fra arbeidsrommet til biblioteket, og mener dette er en effektiv måte å jobbe på. Hun er direkte på dem:

Vi har jo noen elever som av og til er ute av undervisningen, fordi de trenger en pause, og så er de jo forberedt på at de skal bli arrestert på det, men så tar jeg heller den: «Du, skal vi gå og finne ei bok til deg?» «Ja?».

Her viser hun et konkret eksempel på hvordan hun kan få vandrende elever til å bli med henne på biblioteket for å låne bøker, fremfor å henge i gangene. Ifølge Rafste (2001) blir skolebiblioteket et «alibi» for eleven, uten å avdekke for medelever at de er alene eller føler seg ensomme. Berit klarer å få med seg eleven til biblioteket ved å være direkte, og kanskje fordi hun unngår å spørre om hvorfor eleven er ute av klasserommet. Berit blir «en annen voksen», et begrep som Bergan og Fredwall (2023, s. 193–194) bruker. «En annen voksen» innebærer en voksen person på skolen som kan være en god støtte for elevene. Skolebibliotekaren skal ikke gi karakterer, men inneha en rolle som tar initiativ til aktiviteter som styrker det psykososiale miljøet på skolen.

Når jeg ber Cecilie fortelle om skolebiblioteket hun jobber på, forteller hun entusiastisk at bibliotekrommet er cirka 100 kvadratmeter og har stoler og bord som også brukes av SFO-barn og 1. klassinger til bespisning. De får mat i kantina hver dag. I tillegg har biblioteket en stor sofa som rommer 20 barn. Det er trivelig med en koselig atmosfære, og puter og pledd er tilgjengelig. Elevene kan kose seg med ei bok i sofaen med pledd over føttene og kosedyr i fanget. Cecilie er veldig opptatt av hvordan bibliotekrommet ser ut:

Leselyst handler om hvordan vi har det og hvordan det faktisk er på skolebiblioteket [...] De storkoser seg i sofaen, og jeg sier ingenting om de legger føttene på bordet. Det er greit, så lenge de leser. De har selvsagt valgt boka selv, det er det ikke jeg som har presset på dem. Blir det stille, så skjønner jeg at hen likte boka. Det med hvordan det ser ut er veldig viktig. Akkurat nå har jeg røde gardiner fordi det nærmer seg jul, og i tillegg har jeg masse julepynt som er laget av gamle bøker. Julekuler og lys har vi også, for det må vi ha. Vi må ha det koselig. Det skal føles som å komme hjem, sette seg i godstolen og lese ei bok. Vi har fått tilbakemelding fra mange om at de aldri har sett et bibliotek som har det så hjemmekoselig.

Cecilie forteller at skolebiblioteket ser helt annerledes ut enn et vanlig klasserom, og her gjelder andre regler, for når noen legger bena på bordet blir det hverken kommentert eller korrigert. Ifølge Rafste (2001, s. 317) gir skolebiblioteket som sosialt system både signaler om bruk gjennom møblering, utstyr og materiell, i tillegg til at elevene interagerer med systemet og skaper sine egne rom. Cecilie ser sammenhengen mellom hvordan det ser ut på skolebiblioteket og hvordan de trives. Hvis elevene har det koselig rundt seg og føler seg som hjemme, kan kose seg med ei bok og blir helt stille, da tolker hun det dithen av de har funnet ei bok de liker, og leselysten er et faktum.

På skolebiblioteket der Cecilie jobber, bruker de elever som har behov for et lite avbrekk som bibliotekassistenter. Hun har også noen «vandrere» som hun henter inn fra gangen, i likhet med Berit:

De har kanskje mer behov for å være her enn å gå i gangen. Akkurat nå har jeg ei jente på 7. trinn som kommer og går litt som hun selv vil. Er det et friminutt der hun ikke klarer å gå ut, så kommer hun hit og rydder hos meg, og hun er kjempeflink! Så har jeg tre gutter fra samme klasse på 5. trinn som er superflinke, som har behov for å gå seg en tur, og de samarbeider om å sette på plass bøker. [...] Det er godt og praktisk for meg, og det er i tillegg veldig godt for ungene. De får mestringsfølelse og oppdager at de kan noe, og de får veldig mye skryt. Jeg trenger ikke vite noe om hvorfor de går i gangene, dette er friplassen deres, så jeg spør aldri om hvordan de har det. Hvis de en dag bare har lyst til å sitte i sofaen for å lese er det også greit, men som regel kommer de for å jobbe. Har de derimot lyst til å prate, så tar vi oss tida til det også. Biblioteket blir friplassen deres.

Cecilie har god erfaring med å benytte elever som har bruk for et lite avbrekk i undervisningen som bibliotekassistenter. De får mestringsfølelse og skryt, noe de kanskje ikke får i like stor grad i klasserommet. I tillegg er det en friplass for dem der ingen stiller spørsmål, hvis de ikke selv tar initiativ til det. Skolen der Cecilie jobber, har valgt å gi Cecilie ei kombinasjonsstilling slik at hun får fylt stillingen sin 100 prosent. Hun arbeider som skolebibliotekar i skolebibliotekets åpningstid, og fungerer som barne- og ungdomsarbeider resten av tida. Dette innebærer ikke at hun er assistent i en klasse, men at elevene kommer til henne på biblioteket ved behov. Denne ordningen synes Cecilie fungerer godt. Bibliotekrommet blir et rom for mange og ulike aktiviteter innenfor en løsere struktur enn i klasserommet, jamfør Rafste (2001). Ifølge Bergan og Fredwall (2023, s. 199) kan skolebiblioteket være en svært viktig arena for

elever som synes det kan være vanskelig å være på skolen. For skolevegrere kan skolebiblioteket være en trygg og mulig vei tilbake i skolen, og etter hvert til klasserommet.

Den nybygde skolen som Dorit jobber på har over 800 elever, og de arbeider fortsatt med å få oversikt over hvor alle elevene er til enhver tid. Derfor er det ganske styrt hvordan de kan låne bøker. Dette har litt med brannsikkerhet å gjøre også. Likevel er Dorit der hele dagen, og døra er åpen. Hun vil gjerne at de avtaler med lærerne hvis de ønsker å låne utenom de fastsatte timene, bare så hun vet at de ikke har stukket av fra klassen:

Det er mange elever som sliter med å fungere i en klasse, som vandrer litt rundt på egen hånd. I starten, da jeg ikke kjente noen her så var det litt sånn ok, hvordan forholder jeg meg til dette her, men nå kjenner jeg nesten alle elevene, og de kjenner meg. Nå er det litt mer sånn hvis noen kommer, så vet jeg som regel om dette er en som egentlig skulle vært i klassen sin eller om det er en som har fått lov av læreren. [...] Så tenker jeg at de elevene som gjerne kommer dumpende inn på biblioteket gjerne har et behov for å snakke med en voksen person, og jeg blir en sånn person som alle kjenner. Ofte er det et behov for å si hei til noen, så jeg prater litt med dem, og så pleier jeg å foreslå at de kan låne ei bok og gå tilbake til klassen.

Dorit tar seg tid til, i dette konkrete eksempelet, å prate litt med eleven, før hun foreslår at han kan låne seg ei bok og gå tilbake til klasserommet. Dorit, Cecilie og Berit erfarer at mange elever vandrer i gangene og har behov for en tur ut av klasserommet av ulike årsaker. Dette gjelder et fåtall elever, men har stor betydning for de det gjelder. Disse elevene vil gjerne bli sett, og trenger noen ganger en voksenperson å snakke med. Ifølge Bergan og Fredwall (2023, s. 188) kan skolebiblioteket være et rom for livsmestring ved at det er et annerledes rom, et fristed som hverken er klasserommet eller hjemme, og der man kan møte en bibliotekar som hverken er lærer eller forelder.

Rafste (2001) omtaler det informantene beskriver over, som betydningen av skolebiblioteket som «venterom» (s. 305). For noen elever kan betydningen ligge i det å ha et «alibi», der de unngår å avsløre for medelever at de er alene eller at de selv unngår å føle seg alene. For andre elever kan betydningen ligge i det å ha «et sted å være», som et oppholdssted for uforpliktende handlinger. Slik jeg forstår informantene er motivasjonen til elevene for å stikke innom skolebiblioteket å slå av en prat med noen. Venterommet blir et trygt oppholdssted der ingen

blander seg bort i hva elevene gjør, så lenge det ikke er noe som blir fysisk ødelagt. Denne bruken av skolebiblioteket gjelder for en liten andel av elevene, men har stor betydning for de det gjelder.

4.8 Skolebibliotekarers utdanningsbakgrunn

I kartleggingen av skolebibliotek i grunnskole og videregående skole fra 2007 (Barstad et al., s. 48–50) finner vi at skolebibliotek i grunnskolen i gjennomsnitt har kvalifisert personale, som i dette tilfellet defineres som bibliotekfaglig utdanning med minimum 30 studiepoeng, 2,4 timer per uke. Dette viser at den tilgjengelige bibliotekfaglige ressursen i snitt ikke er så stor. De sentrale delene av landet har vanligvis den beste tilgangen. 72 prosent av grunnskolene har mindre enn syv timer til den samlede personalressursen, som er satt av til skolebibliotekararbeid, og merk at her snakker vi om en personalressurs som ikke har krav om fagkompetanse. Kun fem prosent av grunnskolene har skolebibliotekansvarlig tilsatt på heltid. Dette gjelder i hovedsak de største skolene. Ved 18 prosent av grunnskolene har ikke skolebibliotekansvarlig andre oppgaver ved skolen. Jo mindre skolen er, jo vanligere er det å ha ei såkalt kombinasjonsløsning, der funksjonen som skolebibliotekansvarlig er koblet til andre oppgaver. Det vanligste er at skolebibliotekansvarlig kombinerer denne funksjonen med det å være lærer. Samtidig som det er stor forskjell på hvor stor personalressursen på det enkelte skolebibliotek er, er det også stor forskjell på skolebibliotek med tilgang på bibliotekfaglig utdanning. I grunnskolen er ni prosent av de skolebibliotekansvarlige fagutdannet bibliotekar.

De to mest sentrale oppgavene for en skolebibliotekansvarlig, er ifølge Barstad et al. (2007) å administrere og organisere skolebiblioteket, samt være ansvarlig for bok- og medievalg. Det å drive litteraturformidling og stimulere til leselyst er også ansett som en viktig oppgave, men blir sterkest vektlagt på skoler der den skolebibliotekansvarlige har bibliotekfaglig kompetanse. Dette skyldes nok også at de små skolene som ofte ikke har skolebibliotekansvarlige med bibliotekfaglig kompetanse, bruker mye tid på administrativt arbeid, slik at det ikke blir nok tid til å drive med andre oppgaver. I studien min har informantene mine ulik utdanningsbakgrunn, og jeg var interessert i å høre om dette kunne ha betydning for hvordan de arbeidet med leselyst i skolebiblioteket.

I metodekapitlet 3.1.4, er utdanningsbakgrunnen til alle skolebibliotekarene gjort grundig rede for, men kort oppsummert er Anne utdannet adjunkt og har tatt tilleggsutdanning innenfor lettlestlitteratur. Berit er utdannet adjunkt, uten noen bibliotekfaglig utdanning, mens Cecilie er utdannet barne- og ungdomsarbeider og har erfaring fra bokhandel. Etter at hun begynte som skolebibliotekar har hun tatt bibliotekfag som privatist. Dorit er utdannet bibliotekar, og har tidligere jobbet som bibliotekar på folkebiblioteket i kommunen. Bakgrunnen til skolebibliotekarene i studien var tema tidlig i intervjuene, men kom opp igjen på slutten av intervjuet med Cecilie. Hun er den skolebibliotekaren i studien som jobber på en av de største skolene, og som har den nest største bibliotekressursen. Cecilie poengterer flere ganger gjennom intervjuet at man må tørre å tenke at man ikke trenger å være pedagog for å jobbe på et skolebibliotek. Det viktigste er at man kjenner til bøker, forlagene og leselysten til ungene:

Man må gjerne kombinere det, og da er pedagogutdanning gull verdt altså, men da bør man også ha utdanning innenfor bibliotekfag. Man kan ikke bare sette seg inn i et skolebibliotek og tro at man kan noe om bibliotek som nyutdannet lærer. Det er ikke sånn det fungerer. Her skal du kunne mye som har med bibliotek å gjøre, før du i det hele tatt skjønner hva som foregår.

Cecilie mener at man bør prioritere bibliotekfaglig utdanning foran pedagogikk, når man skal ansette skolebibliotekarer. Har man tilgang til begge deler er det det aller beste, men det å være skolebibliotekar er et eget fag, og man bør ha bibliotekfaglig kompetanse. Grunnen til at hun sier dette, kan ha noe med hennes egen utdanningsbakgrunn å gjøre. Slik jeg tolker henne gjennom hele intervjuet, er det lærerne hun sikter til når hun snakker om skolebibliotekarer med pedagogisk utdanning, for de har gjerne ei kombinasjonsstilling der de er skolebibliotekansvarlig og jobber som lærer. I læreryrket har man en læreplan og kompetansemål man må forholde seg til. Cecilie ser på det som ei utfordring å ha ei slik kombinasjonsstilling, fordi man som lærer må gjennom tekster som elevene ikke nødvendigvis finner interessante for å nå ulike kompetansemål i læreplanen, samtidig som man vet at elevene må få velge litteratur selv for å stimulere leselysten. Dette gjør at skolebibliotekaren, som både er lærer og skolebibliotekar, kommer i ei interessekonflikt. I det ene øyeblikket må elevene lese tekster de hverken finner interessante eller ønsker å lese, mens de i neste øyeblikk får velge litteratur fritt. Hva gjør dette med leselysten og elevenes forhold til skolebibliotekaren?

Anne trekker også frem at læreren og skolebibliotekaren har adskilte roller, og sier at «lærerne vil gjerne at elevene skal lese litt for tunge forfattere». Dette gjelder spesielt klassikere. Hun mener at dette kan føre til at de dreper leselysten blant elevene. I tillegg nevner hun at etter at tegneserier byttet navn til grafisk roman, har det blitt akseptert av lærerne å lese tegneserier. Hun mener også at lærere i stor grad ønsker at elevene skal lese skjønnlitteratur. Ifølge Anne er det litt forskjell på lærerne og henne som skolebibliotekar, da hun i større grad er opptatt av at de får lese det de interesserer seg for. Dersom man skal kombinere disse rollene, kan dette skape utfordringer som skolebibliotekar. Kan skolebibliotekaren påvirke elevene i å velge litteratur som av læreren blir sett på som «riktig»? Dorit nevner også dette skillet mellom lærere og skolebibliotekarer: «Skolebibliotekarer har en annen rolle enn lærerne når det gjelder å stimulere til leselyst». Videre peker hun på at lærere har mer fokus på innlæring av lesing, mens hun som skolebibliotekar er mer opptatt av historien som ligger bak». Både Anne, Dorit og Cecilie trekker frem at det er et motstandsforhold mellom lærerne og skolebibliotekarene som kan skape utfordringer når samme person skal fylle begge rollene.

Ifølge Rogde et al. (2020, s. 149) finner man at de fleste skolebibliotekarene er lærere uten bibliotekfaglig tilleggsutdanning eller ufaglærte, uansett skolestørrelse, men i min studie gjelder dette kun for Berit. De andre informantene synes dette er problematisk, og mener det kan påvirke skolebibliotekarens arbeid med leselyst i skolebiblioteket.

5.0 Drøfting

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke skolebibliotekarers perspektiver på leselyst i skolebiblioteket. I dette kapitlet skal jeg presentere hvilke svar på problemstillingen jeg har kommet frem til. Problemstillingen min var: Hvordan reflekterer skolebibliotekarere rundt hvilke måter leselyst kan stimuleres på i skolebiblioteket gjennom egne litteraturformidlingspraksiser? I tillegg hadde jeg fire forskningsspørsmål som skulle bidra til å finne svar på problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet mitt var: «Hvilke forståelser har skolebibliotekarere av begrepet leselyst?» Det andre forskningsspørsmålet mitt var: «Hvordan oppfatter skolebibliotekarere skolebiblioteket og sin egen rolle i arbeidet med å utvikle elevens leselyst?» Det tredje forskningsspørsmålet mitt var: «Hvilke erfaringer trekker skolebibliotekarere fram som stimulerer leselysten i skolebiblioteket?», mens det tredje og siste forskningsspørsmålet var: «Hvilke oppfatninger har skolebibliotekarere rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket?» Jeg har valgt å dele inn drøftingskapitlet i fire, der forskningsspørsmålene mine har fått hvert sitt delkapittel.

5.1 Hvilke forståelser har skolebibliotekarere av begrepet leselyst?

Informantene mine har en nokså enhetlig forståelse av at leselyst handler om at man har lyst til å lese, men flere av dem utdyper begrepet til å handle om noe mer, som blant annet indre motivasjon, selvutvikling, gode opplevelser med litteratur og et rikholdig utvalg av bøker å velge mellom. Leselyst er et komplekst begrep, som også gjenspeiles i faglitteraturen, jamfør kapittel 2.1. Alle ser på skolebiblioteket og sin rolle som skolebibliotekar som viktig i arbeidet med å utvikle leselyst eksplisitt, og det forteller oss at de ser en klar sammenheng mellom den jobben de gjør i skolebiblioteket og elevenes lyst til å lese bøker. De ser at det er viktig at elevene har tilgang til en skolebibliotekar som er opptatt av bøker, fremsnakker lesing, og som kan hjelpe dem med å finne den riktige boka.

5.2 Hvordan oppfatter skolebibliotekarere skolebiblioteket og sin egen rolle i arbeidet med å utvikle elevenes leselyst?

Når det gjelder informantenes forståelser av hvilken rolle selve skolebibliotekrommet har i utviklingen av leselyst, vektla de betydningen noe ulikt. Rafste (2001) peker på at skolebiblioteket har andre sosiale koder enn på for eksempel klasserommet, som gjør at de

bestemmer selv hva, hvor og hvordan de vil lese. Skaret (2022) finner at den fysiske utformingen spiller en viktig rolle for elevenes trivsel på skolebiblioteket, som igjen kan bidra til å skape leselyst. Det kan være flere grunner til at informantene mine vektla betydningen av selve skolebibliotekrommet forskjellig. Både romstørrelse, budsjett, størrelsen på samlingen og personalressursen kan ha betydning for hvordan bibliotekrommet ser ut. Et skolebibliotek på en skole med mange elever krever en stor samling bøker, og med et lite bibliotekrom kan det være utfordrende å få plass til for eksempel en sofa. Videre kan et bibliotek med et begrenset budsjett prioritere vekk interiør til fordel for nye bøker, og et bibliotekrom uten områder som innbyr til lesing er vel ikke et bibliotek? Sist, men ikke minst, er personalressursen avgjørende. De skolebibliotekene som har liten ressurs, bruker mesteparten av tida si på rydding i hyller og registrering av bøker, og det blir lite tid til å innrede rommet og gjøre det koselig. Dette sier oss at noen betingelser og forutsetninger må være på plass for at skolebibliotekrommet skal fungere best mulig og stimulere til leselyst.

5.3 Hvilke erfaringer trekker skolebibliotekarer fram som stimulerer leselysten i skolebiblioteket?

Skolebibliotekarenes erfaringer i skolebiblioteket som stimulerer leselysten, handler i stor grad om ulike litteraturformidlingspraksiser. Informantene trakk i all hovedsak frem høytlesning og bokpresentasjoner som to velfungerende litteraturformidlingspraksiser, som de selv har erfart har stimulert leselysten. Alle informantene er opptatt av litteraturformidling, og mener det er nøkkelen for å få elevene til å låne mer bøker. Dette indikerer at elevene trenger hjelp til å finne ut hva de skal lese. Det kan være vanskelig å orientere seg på biblioteket på egen hånd, og kanskje vet de ikke helt hvor de skal lete. Her kommer skolebibliotekarens rolle inn. Elevene trenger en skolebibliotekar som gjør litteraturen synlig for dem, og som vil gjøre det enklere for dem å velge litteratur når de vet litt mer om hva bøkene handler om og hvem de kan passe for. De skolebibliotekarene med bibliotekfaglig kompetanse i studien vektlegger litteraturformidling aller mest. Dette har nok sammenheng med at de skolebibliotekarene med bibliotekfaglig kompetanse ofte jobber på større skoler og har større stillingsressurs, jamfør Barstad et al. (2007). Disse har altså mer tid til å bruke på litteraturformidling. Dette forteller at rammer og forutsetninger hindrer de minste skolene med minst tidsressurs til skolebibliotekarene å drive litteraturformidling, til tross for at skolebibliotekarene ser på sin egen rolle som svært viktig i arbeidet med å skape leselyst.

5.4 Hvilke oppfatninger har skolebibliotekarer rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket?

Skolebibliotekarenes oppfatninger rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket, er nokså samstemte. Informantene peker på tilgjengelighet, nok tid for skolebibliotekarene, samling og budsjett som viktige rammebetingelser og forutsetninger som må være til stede for å kunne legge til rette for leselyst i skolebiblioteket. Dette sammenfaller med det som kom frem i kartleggingsstudien til Barstad et al. (2007), som viser store forskjeller mellom ulike variabler på norske skolebibliotek.

Skolebibliotekarene peker på at tilgjengelighet til skolebiblioteket er viktig. Tilgjengelighet til skolebiblioteket åpner for fleksibilitet, og nærhet til skolebiblioteket gir rom for at eleven i større grad kan styre bibliotekbesøk på egen hånd, og veksle mellom undervisningsrelatert- og fritidsrelatert bruk, jamfør Rafste (2001). De elevene som ikke har et eget skolebibliotek, og sikrer ei skolebibliotekordning gjennom samarbeid med folkebiblioteket i kommunen, må planlegge bibliotekbesøk i god tid, dersom folkebiblioteket ligger langt unna. Ved å ha skolebiblioteket tilgjengelig i samme bygg, har elever (og lærere) mulighet til å låne bøker ved behov, uten at det krever så mye planlegging i forkant.

Skolebibliotekarenes tidsressurs er den aller viktigste forutsetningen for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket, ifølge skolebibliotekarene i studien. Skolebibliotekarene i studien med minst ressurs, har som primær oppgave å rydde og sette på plass bøker i hyllene, samt registrere bøker ut og inn. De skulle gjerne sett at de hadde en større ressurs, slik at de kunne prioritert litteraturformidling i større grad. Det lille av litteraturformidling de får tid til, ser de er viktig for elevene og deres utvikling av leselyst. Elevene låner flere bøker og etterspør litteratur i større grad, og litteraturformidling er viktig for å stimulere leselysten. Litteraturformidling hjelper elevene å få en oversikt over hva de har å velge i og gjør bøkene tilgjengelige for elevene. Selv de skolebibliotekarene som jobber på de største skolene med størst ressurs i studien, skulle gjerne sett at de hadde en enda større ressurs på biblioteket. Dette begrunner de med at i tillegg til at de bruker mye tid på litteraturformidling, er det tidkrevende å holde seg oppdatert på ny litteratur og finne riktig bok til riktig elev.

Funnene i studien peker også på at samlingen og budsjettet i skolebiblioteket er en viktig forutsetning for å kunne tilrettelegge for leselyst. Skolebibliotekarene er avhengige av å kunne tilby et bredt utvalg av litteratur i ulike sjangere og ulik vanskegrad, dersom elevene skal kunne finne noe som de interesserer seg for, og som de har lyst til å lese. Informantene er nemlig opptatt av å lytte til hva elevene selv ønsker å lese, og at det er rom for elevenes ønsker i budsjettet. Denne holdningen viser at det ikke er de voksne som vet best hva som er den riktige litteraturen for barn, og at samlingen bør reflektere leseinteressene hos elevene. Dette bekreftes langt på vei i en dansk lesevanundersøkelse fra 2017, der elever på 3. – 7. trinn ble spurt om hva som kan få dem til å lese mer. 46 prosent av elevene sier at de ville lese mer dersom de fikk lese om noe de interesserer seg for, mens 29 prosent ville lese mer hvis de fikk velge tekster eller bøker i skolen selv (Hansen et al. 2017, s. 19).

Så hvorfor bevilges det ikke mer penger til skolebibliotek? Det kan være mange årsaker til det, men hovedårsaken ligger nok i at det ikke er lovfestet at alle skal ha et eget skolebibliotek. En allerede trang kommuneøkonomi gjør at oppgaver som ikke er lovpålagte kuttes, og skolebiblioteket blir derfor en salderingspost. Pengene må komme fra sentralt hold, og øremerkes skolebibliotek. En annen grunn til at skolebibliotek ikke prioriteres i større grad rundt om i kommunene, kan være at politikerne ikke vet nok om hva en skolebibliotekar er og hvilke oppgaver hen har. Dette må de få kjennskap til. Dersom man lykkes i å få lærere, ledelsen ved skolen og politikere til å se hvor viktig det er med et velfungerende skolebibliotek, vil bevilgningene komme deretter. Utfordringene er imidlertid at skal man komme dit, må man ha en skolebibliotekressurs av en viss størrelse. Når politikerne ikke ser noen nevneverdig gevinst av å satse på skolebibliotek, bevilger de heller ikke mer penger, og dette blir en negativ utvikling.

6.0 Konklusjon

I den nasjonale bibliotekstrategien for 2020-2023, *Rom for demokrati og dannelse*, står det blant annet at «skolebibliotek skal være et sted for leselyst og leseglede for alle elevgrupper». Hva karakteriserer skolebibliotekarers perspektiver på det å stimulere til leselyst i skolebiblioteket? Skolebibliotekarene som deltok i studien har stor tro på skolebibliotekaren som tilrettelegger for stimulering av leselyst i skolebiblioteket, blant annet gjennom litteraturformidling, men er i varierende grad opptatt av skolebiblioteket som et rom som innbyr til lystlesing. Ikke alle har et velfungerende bibliotekrom, noe som kan tyde på plassmangel eller at ledelsen ikke ser behovet, mens andre igjen bruker mye energi på å få bibliotekrommet til å se koselig ut. Dette sier oss at variasjonene der ute er store.

Informantene i studien er samstemte om at det er gjennom litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket skolebibliotekarere i størst grad kan bidra til å stimulere leselysten. Dette forutsetter at man har nok tid til formidling. Utfordringen ligger i at det er opp til hver enkelt kommune hvordan de ulike skolebibliotekene skal være, og resultatene blir at de minste skolene og de minste skolebibliotekene i Utkant-Norge blir skadelidende. Dette stemmer langt på vei med det som Barstad et al. (2007) finner. Store skoler sentralt i de største byene har de største og mest velfungerende skolebibliotekene. Disse har igjen gjerne skolebibliotekarere med bibliotekfaglig kompetanse og høyere stillingsressurs enn andre steder i Utkant-Norge.

Spørsmålet er hvordan vi kan møte utfordringene, slik at skolebibliotek i hele Norge kan bli betydningsfulle arenaer for å tilrettelegge for utvikling av leselyst? Vi må fortsatt jobbe for en lovfestet rett til skolebibliotek for elevene, og kriterier for hva et skolebibliotek skal være, men inntil det er på plass må vi se oss rundt etter noen gode samarbeidspartnere. Et godt samarbeid med lærere og folkebibliotek kan være ei god løsning, og kanskje spesielt viktig for skolebibliotekarere med lav stillingsressurs. Et samarbeid med lærere vil gjøre det enklere å treffe med utvalget av litteratur for elevgruppa. Dersom man samarbeider med folkebiblioteket, kan man skaffe ekstra litteratur slik at man har flere eksemplarer av samme bok, og kanskje kan bibliotekaren ved folkebiblioteket bidra med litteraturformidling?

Med bakgrunn i funn i denne oppgaven, vil jeg argumentere for å løfte frem en diskusjon om kriterier for hvordan et skolebibliotek skal være, hvor stor stillingsprosent en skolebibliotekar må ha, og et minimumsbudsjett per elev som er stort nok til å fornye og holde samlingen oppdatert. Ny opplæringslov ble vedtatt i starten av juni 2023, men heller ikke denne gangen ble skolebibliotek en lovfestet rett for alle elever. I høringsforslaget til departementet, foreslo de å videreføre kravet om skolebibliotek i loven, men ta forskriftshjemmelen inn i loven. Til slutt valgte de å videreføre reglene om skolebibliotek likevel, men valgte å ikke ta forskriftshjemmelen inn i loven. Dermed blir reglene videreført som i dag. I ei tid der vi stadig leser i media at barn og ungdom leser for lite og mangler leselyst, skulle en tro at flere så behovet for ei lovfesting av skolebibliotek. Med en lovfestet rett til skolebibliotek for alle, med en skolebibliotekar med bibliotekfaglig utdanning tilgjengelig hver dag hele uka, og med et romslig budsjett som sikrer ei rikholdig samling av litteratur der alle finner bøker de interesserer seg for og har lyst til å lese, er grunnlaget for leselyst lagt.

6.1 Veien videre

Oppgavens bidrag til ny kunnskap på dette feltet, kan være at rammebetingelser fortsatt har stor betydning for velfungerende skolebibliotek. Resultatene kan eventuelt følges opp videre dersom man skulle få en lovfestet rett til skolebibliotek i framtida. Forhåpentligvis vil en lovfestet rett også gi noen kriterier som sier noe om hva et skolebibliotek skal være.

Et element som kunne vært interessant å forske på er elevperspektivet i leselystssammenheng. Hvordan forstår elever begrepet leselyst, og hvordan ser elever på skolebiblioteket og skolebibliotekarens rolle i arbeidet med å stimulere leselysten? Hvilke forutsetninger mener elever må være på plass for å kunne oppnå leselyst?

Litteraturliste

- Balling, G. & Vestergaard, L. (2022). Børns læselyst – en analyse af de seneste 20 års kulturpolitiske argumenter og strategier i Danmark. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 25(3), 272–292. <https://doi.org/10.18261/nkt.25.3.8>
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge: Kartlegging av skulebibliotek i grunnskole og vidaregåande opplæring*. (Arbeidsrapport nr. 204). Høgskolen i Volda / Møreforskning. <https://www.moreforsk.no/publikasjoner/rapporter/samfunn/skulebibliotek-i-norge-kartlegging-av-skulebibliotek-i-grunnskule-og-vidaregaande-opplaring/1075/156/>
- Bergan, C. & Fredwall, I. E. (2023). Skolebiblioteket - et annerledes rom. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 189–199). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, C. & Fredwall, I. E. (2023). 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. (2023). Lesing og lesestimulerende arbeid på skolebiblioteket. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 59-82). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, C. & Fredwall, I. E. (2023). Skolebiblioteket som læringsarena. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking, opplevelse* (s. 13–18). Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED496343>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Det Norske Akademi for språk og litteratur. (2023, 13. september). *NAOB: Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/formidle>

- Dolatkhah, M. (2013). Skolbibliotek och läsfrämjande: Tre problemområden I L. Limberg & A. Hampson (Red.), *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap* (112–141). BTJ Förlag.
- Duchain, M. A. & Mealey, D. L. (1993). Remembrance of books past... long past: Glimpses into aliteracy. *Reading Research and Instruction*, 33 (1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/19388079309558140>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§21-1>
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Gagen-Spriggs, K. (2020). An Investigation into the Reasons Students Read for Pleasure. *School Libraries Worldwide*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.29173/slw8261>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Guthrie, J. T. (Red.). (2008). *Engaging adolescents in reading*. Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 601–634). Springer.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Tænketanken Fremtidens Biblioteker. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter-2/boerns-laesevaner-2017-overblik-indblik/>
- Hedemark, Å. (2011). *Barn berättar: En studie av 10-åringars syn på läsning och bibliotek*. Svensk bibliotekforening. <https://docplayer.se/7821441-Barn-berattar-en-studie-av-10-aringsars-syn-pa-lasning-och-bibliotek.html>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hjellup, L. H. (2018). Nøkler til leseglede og lesekultur. I L. H. Hjellup (Red.), A. Håland, J. Pihl & A. Svingen, *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 101–138). Cappelen Damm Akademisk.

- Hjellup, L. H. (2018). Bibliotektimen: et evig kaos eller en time med magi? I L. H. Hjellup (Red.), A. Håland, J. Pihl & A. Svingen, *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 155–161). Cappelen Damm Akademisk.
- Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K., & van Dalen, T. (2013). The library at school: Effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics*, 14(2), 142–156. <http://dx.doi.org/10.1108/PMM-05-2013-0013>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur – litteraturformidling og lesestimulering. I L. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49–68). Cappelen Damm Akademisk.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C. & Jones, J. S. (2015). Motivation: Approaching an elusive concept through the factors that shape it. *The Reading Teacher*, 69(2), 239–247). <https://doi.org/10.1002/trtr.1365>
- Kammer, J., King, M., Donahay, A. & Koeberl, H. (2021). Strategies for Successful School Librarian and Teacher Collaboration. *School Library Research*, (24), 1–24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1292862>
- Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2019, 2. september). *Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023 – Rom for demokrati og dannelse*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/18da5840678046c1ba74fe565f72be3d/nasjonal-biblioteksstrategi-endelig-uu.pdf>
- Kucirkova, N., Littleton, K. & Cremin, T. (2017). Young children’s reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge journal of education*, 47(1), 67–84.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Studentlitteratur AB.
- Loh, C. E., Gan, S. & Mounsey, S. (2022). What Do Children Want to Read? A Case Study of How One Primary School Supported Reading for Pleasure. *Journal of Library Administration*, 62(7), 931–945. <https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2117955>

- Lund, H. R. (2022). Flyktig og foranderlig: Identifikasjon af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om literacy*, (31), 6–16. <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-31-laeselyst/>
- Lund, H. R. & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Pædagogisk indblik: Børns læselyst* (13). Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/boerns-laeselyst>
- Merga, M. K. (2020). What is the literacy supportive role of the school librarian in the United Kingdom? *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(4), 604–614. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/0961000620964569>
- Merga, M. K. & Ferguson, C. (2021). School librarians supporting students' reading for pleasure: A job description analysis. *Australian Journal of Education*, 65 (2), 153–172. <http://dx.doi.org/10.1177/0004944121991275>
- NOU 1981: 7. (1981). *Skolebibliotekjtenesten*. Kunnskapsdepartementet. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013080806033
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?q=skolebibliotek&ch=7#kap42-4>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I Line Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Pihl, J., van der Kooij, K. S. & Carlsten, T. (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Sense Publishers.
- Press, M., Henenbers, E. & German, D. (2009). Nonfictions Read Alouds: The Why of and How To? *California Reader*, 45(1), 36–43.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=38>
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

- Rasmussen, C. H. (2016). *Formidlingsstrategier: En grundbog om kulturinstitutioners formidling*. Samfundslitteratur.
- Regjeringen. (2023a, 14. april). *Formålet med leselyststrategien*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/formalet-med-leselyststrategien/id2971622/>
- Regjeringen. (2023b). *Om arbeidet med leselyststrategien*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/id2971536/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ridderstrøm, H., Skjerdingsstad, I. & Vold, T. (2015). Kulturformidlingens hva, hvordan og hvorfor – Teoretiske perspektiver. I H. Ridderstrøm og T. Vold (Red.), *Litteratur- og kulturformidling: Nye analyser og perspektiver* (s. 15-37). Pax forlag.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing: 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse*, (s. 107–134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Rogde, K., Federici, R. A., Vika, K. S., Bergene, A–C., Pedersen, C., Denisova, E. & Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til skole-Norge*. (NIFU Rapport 2020:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2660412>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67 <https://doi:10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaret, A. & Ørjasæter, K. (2019). Litteraturformidling for barn og unge finner sted: Bidrag til en teoriutvikling. I K. Ørjasæter og A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.

- Skaret, A. (2022). Skolebiblioteket som mulighetsrom for å skape leselyst. I K. Lofström (Red.), *Børn i centrum av litteraturformidling – forskning og praksis*, 8–31. Kulturministeriet.
- Skjerdingstad, K. I. & Linhart, S. H. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek – møte mellom teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tveit, Å. K. (2019). Fristed og forvandlingsrom. I K. Ørjasæter & Skaret, A. (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Unrau, N. J. & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260–284. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.684426>
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. Teacher College Press.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (Red.). (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.

Meldeskjema

Referansenummer

605186

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

En kombinasjon av kjønn, utdanningsbakgrunn, arbeidssted og bostedskommune.

Prosjektinformasjon

Tittel

Leselyst i skolebiblioteket

Sammendrag

Formålet med prosjektet er å se nærmere på skolebibliotekarers tanker, refleksjoner og erfaringer omkring leselyst i skolebiblioteket. Hvordan tenker de om det å tilrettelegge for leselyst for barn og unge, og hvilke erfaringer med leselyst har de fra skolebiblioteket? Denne studien vil innbefatte intervju av tre-fire skolebibliotekarer og deres refleksjoner og oppfatninger rundt sin egen rolle som skolebibliotekar.

Hvorfor er det nødvendig å behandle personopplysningene?

Det vil være naturlig å se på sammenhengen mellom kjønn, utdanningsbakgrunn og størrelse på skolebibliotek når man skal analysere og drøfte skolebibliotekarenes refleksjoner og erfaringer rundt leselyst. I tillegg kan det være fornuftig med en geografisk spredning i prosjektet.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Ørjevatn, kristin.ørjevatn@grane.kommune.no, tlf: 91395509

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Anne Skaret, anne.skaret@inn.no, tlf: 62517681

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Skolebibliotekarere

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekrutteringen av utvalget vil foregå ved å bruke eget nettverk, samt gjennom en invitasjon om å delta i prosjektet til skoler med skolebibliotek i utvalgte fylker. Førstegangskontakten med utvalget opprettes gjennom en henvendelse til avdelingsleder/postmottak. I valg av fylker vil reisevei være avgjørende.

Alder

23 - 67

Hvilke personopplysninger skal du behandle for utvalg {{i}}? 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Intervjuguide.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan informeres utvalget?

Skriftlig (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake ved å ta direkte kontakt med prosjektleder / student Kristin Ørjevatn.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

De registrerte kan kontakte prosjektleder / student Kristin Ørjevatn, evt. veileder Anne Skaret eller personvernombud Anne Sofie Lofthus ved Høgskolen i Innlandet for å håndheve rettighetene sine.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Personverntiltak

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Private enheter

Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

20190125+retningslinje+for+opptak+og+bearbeiding+av+intervjuer+i+studentprosjekter.doc
x

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

Universitetet i Oslo

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Varighet

Prosjektperiode

15.11.2021 - 31.12.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

b added5e805

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Leselyst i skolebiblioteket”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske skolebibliotekarers perspektiver på leselyst blant barn og unge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvilke tanker, refleksjoner og erfaringer skolebibliotekarer har om og med leselyst i skolebiblioteket. Hvordan tenker de om det å tilrettelegge for leselyst for barn og unge, og hvilke erfaringer med leselyst har de fra skolebiblioteket? Denne studien vil innbefatte intervju av tre-fire skolebibliotekarer og deres refleksjoner og oppfatninger rundt sin egen rolle som skolebibliotekar.

Problemstilling: Hvordan tenker skolebibliotekarer om det å stimulere til leselyst i skolebiblioteket?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke perspektiver har skolebibliotekarer på leselyst?
- Hvilke erfaringer har skolebibliotekarer med aktiviteter som stimulerer leselysten i skolebiblioteket?
- Hvilke oppfatninger har skolebibliotekarer rundt hvilke forutsetninger som må være til stede for å tilrettelegge for leselyst i skolebiblioteket?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene er basert på en strategisk utvelgelse blant skolebibliotekarer der man velger informanter det kan være hensiktsmessig å intervju. I dette prosjektet er det strategiske utvalget gjort med bakgrunn i maksimal variasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Sier du ja til å delta må du gjennomføre et intervju der du svarer på en rekke spørsmål om din jobb som skolebibliotekar, hvordan du reflekterer rundt din rolle som skolebibliotekar og leselyst. Du vil også få generelle spørsmål om skolebiblioteket du jobber ved. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak av samtalen via en egen app som heter Nettskjema-Diktafon og ta notater underveis. Appen hindrer mellomlagring på smarttelefonen, og strømmer lyden direkte til et sikkert lagringsområde. Alle intervju blir transkribert i etterkant. Intervjuene lagres direkte i en sky hos Høgskolen i Innlandet som er passordbeskyttet gjennom feide-pålogging. Disse opplysningene blir kun brukt under prosjektperioden og slettes ved prosjektslutt. Intervjuet vil ta cirka 45 minutter, og dersom du ønsker det kan du få tilsendt en tematisk oversikt over spørsmålene på forhånd.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved Høgskolen i Innlandet er det veileder Anne Skaret og student Kristin Ørjevatt som vil ha tilgang til opplysningene dine. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personvernopplysninger om deg, vil jeg erstatte navnet ditt og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det skal ikke være mulig å identifisere deg i prosjektet. Skolebibliotekarers tanker, erfaringer og refleksjoner rundt skolebiblioteket vil bli publisert. Det som blir publisert er i anonymisert form i en form av en masteroppgave.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni 2022. Etter denne datoen vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Veileder: Anne Skaret ved Høgskolen i Innlandet
Tlf. 62 51 76 81
Mail: anne.skaret@inn.no
- Student: Kristin Ørjevatt
Tlf. 91 39 55 09
Mail: kristin.orjevatt@grane.kommune.no
- Personvernombud: Anne Sofie Lofthus
Mail: personvernombud@inn.no
Tlf. 61 28 82 77

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Skaret
Forsker/veileder

Kristin Ørjevatn
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Leselyst i skolebiblioteket*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

- Kan du beskrive deg selv som skolebibliotekar? (få med stillingsprosent)
- Kan du fortelle meg hvor lenge du har jobbet som skolebibliotekar?
- Jeg er nysgjerrig på hvilken utdanningsbakgrunn du har, kan du fortelle litt om det?

Forutsetninger

- Kan du fortelle meg litt om skolebiblioteket ved denne skolen?
- Når er skolebiblioteket åpent?
- Hvor stor del av åpningstiden er bemannet?
- Jeg er veldig interessert i å høre om hvor ofte elevene kommer på besøk, og om de kan komme på eget initiativ eller om besøket må være avtalt på forhånd. Kan du fortelle litt om det?
- Hvordan er skolebiblioteket organisert?
- Hva er tanken bak en slik organisering?
- Hva består samlingen av?
- Hvor ofte kjøpes det inn nye bøker?
- Hvilke kriterier ligger til grunn for valg av ny litteratur?
- Er skolebibliotek inkludert i årsplaner for fag?
- Bruker dere noe av fellestida til å snakke om skolebibliotek?
- Hvilke suksessfaktorer ved dette skolebiblioteket vil du trekke frem?
- Hva anser du som utfordringer ved dette skolebiblioteket?

Leselyst og aktiviteter

Jeg synes leselyst i forbindelse med skolebibliotek er veldig interessant. Det finnes jo ingen fasit på hva leselyst er eller hvordan man skal jobbe for å gi elevene leselyst, og nettopp derfor er jeg veldig interessert i å høre skolebibliotekarers erfaringer og tanker rundt dette.

- Hva legger du i begrepet leselyst?
- Hvilke tanker gjør du deg rundt din rolle som skolebibliotekar i arbeidet med å skape leselyst?
- Har du noen konkrete erfaringer med aktiviteter du har gjort, som du tror har skapt leselyst?
- Hva gjør du helt konkret for å få elever til å bli glade i å lese?
- Hvordan veileder du elevene i valg av litteratur?
- Hvordan møter du leseglade lesere, og hvordan møter du elever som ikke er så glade i å lese?
- Hvilke forutsetninger tenker du at må være til stede for å skape leselyst?
- Hvilke oppfatninger har du av litteratur på skjerm?
- Kan det være en måte å jobbe med leselyst på?

- Hvilke utfordringer ser du i skolebibliotekarers rolle i å skape leselyst?
- Hvilke muligheter ser du?

Avslutningsspørsmål

- Hvilke tanker har du om framtidens skolebibliotek?
- Hvilke digitale muligheter ser du?

- Er det andre ting du vil si noe om?