

August Sebulonsen

Mestre lesing \cong Mestre livet

En kvalitativ studie om leselyst og skolebibliotek



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 August Sebulonsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Internasjonale undersøkelser identifiserer en nedgang i norske elevers leseferdigheter. Elevene leser mindre både på skolen og på fritiden. Dette gir utslag i lavere måloppnåelse i nasjonale ferdighetstester i lesing, og mer konkret peker PISA-undersøkelsen på at leseferdighetene hos hver femte femtenåring er så lave at de vil kunne få utfordringer i møte med fremtidig samfunn- og arbeidsliv (PISA, 2019, s. 6). Denne studien har med grunn i tre kvalitative intervjuer fått innsikt i hvordan norsklærere bruker skolebiblioteket for å fostre leselyst blant sine elever. En tematisk analyse av kvalitativ empiri viser at norsklærerne fremhever aktiv veiledning, høytlesing og timeplanfestet lesetid som viktige lesestimuleringstiltak. I det videre går det frem at samarbeid og forankring på tvers av skolen som enhet er en viktig faktor for å lykkes med leselyst. Til sist identifiserer studien tilgjengelighet på bøker som et viktig tiltak for å både eksponere, men også stimulere elevene til lesing for lesingens skyld.

Abstract

International surveys identify a decline in Norwegian students' reading skills. Students are reading less both in school and during their spare time. This is reflected in lower achievement in national reading proficiency tests, and more specifically, the PISA survey points out that the reading skills of every fifth fifteen-year-old are so low that they may face challenges in future society and work life (PISA, 2019, s. 6). Based on three qualitative interviews, this study has gained insight into how Norwegian teachers use the school library to foster a love of reading among their students. A thematic analysis of the qualitative data shows that Norwegian teachers emphasize active guidance, read-aloud sessions, and scheduled reading time as important measures to stimulate reading. Furthermore, the analysis highlights that collaboration and integration across the school as a whole are crucial factors for success in reading stimulation efforts. Lastly, this study identifies book accessibility as an important measure to not only expose students to books but also to stimulate their reading for the sake of reading.

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har både vært givende og krevende. Givende på den måten at det har gitt meg innsikt i et fagområde jeg brenner for. Krevende på den måten at det er et omfattende arbeid. Gjennom et rikt materiale har jeg fått innsikt i hvordan norsklærere jobber for å stimulere til leselyst blant sine elever ved bruk av skolebiblioteket, og resultatene opplever jeg som tankevekkende og stimulerende. Min tro på skolebibliotekets plass i opplæringen er sterkere enn noen gang, og vil i fortsettelsen være noe jeg hever høyt i min egen lærergjerning. Slik seg hør og bør vil jeg takke for støtten fra venner og bekjente, men dere under fortjener en ekstra stor takk:

Til Marit Loftsgarden, takk for gode råd og diskusjoner. Din stemme og genuine interesse har holdt meg på riktig kurs og har vært viktig i det å skulle få dette til. Dyktig er du!

Til informantene, takk for at dere stilte opp og delte deres kunnskap med meg. Jeg håper jeg har klart å formidle budskapet jeg og dere er helt enige om: skolebibliotek er viktig!

Til Kristine, dine bekymringer for om hvorvidt jeg var i rute eller ikke var tidvis helt berettiget. Du har av kjærlighet og omtanke gitt meg en «tupp i ræva» når det var nødvendig. Takknemlig for at du er en del av livet mitt!

Til Bestemor, takk for at du dekket mine grunnleggende behov i form av ubetinget kjærlighet, mat i magen og en god seng under masterens siste etapper. Du er god som gull!

Til familien, deres tro på meg og deres interesse for dette prosjektet har vært viktig for å mønstre motivasjon når det røyner på som mest. Ingen over og ingen ved siden av!

Til Charlen, Ingrid og Kristian, mine gode medstudenter gjennom fem års studier. Jeg er takknemlig for at skjebnen ville det slik at vi ble firkløveret som skulle stå sammen gjennom et utall arbeidskrav, eksamener og nå til sist masteren. Døra mi står alltid åpen for dere, og da vet dere også at en kaffetår ikke er langt unna!

August Sebulonsen

Mefjordvær, 31.05.2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag Abstract	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	6
1.1 Lesing i det 21. århundret. Om kontekst og aktualitet	6
1.2 Problemformulering.....	7
1.3 Disposisjon av avhandlingen	8
2 Skolebiblioteket	9
2.1 Skolebibliotekrikets tilstand	9
2.2 Om skolebibliotekets kjennetegn, oppgaver og pedagogiske funksjon	9
2.3 Tidligere forskning. Om skolebibliotekets læringseffekt.....	10
3 Teori om lesing	13
3.1 Nøkkelen til et aktivt medborgerskap. Om literacy og skolens rolle	13
3.2 Å lese – hva er det? Om leseferdigheter, leseforståelse og resepsjon	14
3.3 Ingen motivasjon – ingen lesing. Om lesemotivasjon.....	16
3.4 Å dra i samme retning. Om helhetlig lesesatsing.....	19
4 Metode	21
4.1 Vitenskapsteoretiske ståsted. Om sosialkonstruktivisme og fenomenologi.....	21
4.2 Om kvalitativ metode	22
4.3 Prosjektets deltagere. Om utvalg og informanter	23
4.4 Metodisk tilnærming. Om semi-strukturert intervju	25
4.5 Forberedelser. Om forarbeid og gjennomføring av intervju	27
4.6 Analyse av kvalitativ empiri. Om tematisk analyse.....	27
4.7 Reliabilitet og forskerrolle	32
4.8 Validitet.....	33
5 Resultater	34
5.1 Hvilke lesestimulerende aktiviteter beskriver norsklærerne som del av sin praksis?.....	34
5.1.1 Bibliotektimen	38

5.3 Hvordan beskriver norsklærerne viktigheten av samarbeid og forankring i arbeidet med leselyst?	41
5.3 Hvordan beskriver norsklærerne tilgang på litteratur som viktig i arbeidet med leselyst?	45
5.4 Oppsummering av funn	47
6 Diskusjon.....	49
6.1 Lesestimulerende aktiviteter	49
6.1.1 Bibliotektimen	52
6.2 Samarbeid og forankring	54
6.3 Tilgjengelighet	55
7 Avsluttende kommentar	58
7.1 Videre forskning.....	60
Litteratur	61
Oversikt over tabeller	65
Vedlegg.....	66
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	66
Vedlegg 2: Transkripsjon.....	67
Vedlegg 3: Utdrag fra analysetabell.....	69
Vedlegg 4: SIKTs (NSDs) vurdering av prosjektet	70
Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	71

1 | Innledning

1.1 Lesing i det 21. århundret. Om kontekst og aktualitet

Tidligere i arbeidslivet var det gjerne slik at en arbeidstaker utførte sin definerte jobb, med lite variasjon og krav om endring. Det tilhørte et klart mindretall å ha yrkesmessige kontakter utover det som gjorde seg gjeldende i en lokal kontekst, der behovet for kunnskap om andre kulturer, normer og verdier ikke gjorde seg like gjeldende og nødvendig som i dagens globale verden, med transnasjonale kontakter både i og utenfor arbeidstiden. I livets mange situasjoner klarte de aller fleste seg med lese- og skrivekompetanse med særlig begrenset dybde hva gjelder språk og sjanger (Roe, 2020, s. 11). I likhet med samfunnets øvrige teknologiske utvikling, har dette endret seg radikalt. Praktiske yrker krever en langt mer teoribasert kompetanse av arbeidstakeren nå enn tidligere, og retningen kan ikke lengre uten videre anbefales til elever som sliter med teoretisk fagstoff. I flere og flere yrker stilles det krav om stor fleksibilitet i møte med arbeidsoppgaver, og krav, påvirkning og trender utenfor arbeidsplassen gjør at arbeidsforholdene kan endre seg raskt. Arbeidslivet i det 21. århundret krever med andre ord en mangfoldig kompetanse. For å kunne vite om den øvrige kunnskapsutviklingen, og ikke minst få innsikt i den, er det nødvendig med god lesekompetanse.

I dette ligger en anerkjennelse av at lesingens betydning for den enkelte impliseres av samfunnets kulturelle, sosiale og økonomiske utvikling. Læringsbegrepet, spesielt i betydningen av livslang læring, har både endret og utvidet forståelsen for hvilke kriterier som må være til stede for å være en kompetent leser. Lesing kan ikke betraktes som en ferdighet som mestres en gang for alle i barneskolen. En god og livslang lesekompetanse defineres som en ferdighet som krever kontinuerlig pleie og utvikling i møte med et stadig mer komplekst tekstsamfunn (Roe, 2020, s. 51).

PISA-undersøkelsen av 2018 viser til en tydelig tilbakegang hva gjelder leseferdigheter hos norske elever sammenlignet med foregående undersøkelse (PISA, 2019, s. 6). Færre elever rapporterer at de leser på fritiden, samtidig er det en økende andel elever som bare leser når de må. Undersøkelsen peker på at det er opplevelseslesingen, som skjønnlitteratur og sakprosa, elevene velger å ikke bruke tiden på. Undersøkelsens mest bekymringsverdige funn avdekker at hver femte norske femtenåring har så lave leseferdigheter at det vil komme til å bli en utfordring i møte med fremtidig deltakelse i yrkes- og samfunnsliv (PISA, 2019, s. 7). I den sammenheng har forfatter Maja Lunde hevdet i landets største avis, VG, at når elevene ikke lærer å lese på en kvalitativt god måte, er det

noe fundamentalt galt med prioriteringen i skolen, og understøtter påstanden med at leseferdigheter avhenger av mengdetrening (Rosenlund-Hauglid, 2023, 25. mai)

«Ge mitt barn läshunger» fastslo Astrid Lindgren i sin tid (1956/2007). I fagspråket vil «läshunger» oftest erstattes med «motivasjon» eller «engasjement». Norsk læreren kan ha stor betydning i det å motivere elevene til å lese, og burde være den fremste til å påvirke elevenes lesevaner, engasjement og til å inspirere dem til frivillig lesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45). Joron Phil (2018) holder samtidig frem at bruk av skolebibliotek kan spille en avgjørende rolle i utvikling av leseglede og en kultur for lesing (s. 27). Å stimulere barn og unges lesing, leseglede og læring er et felles mål. I kontekst av denne oppgaven er det interessant å se på hvordan norsk læreren bruker skolebiblioteket for å stimulere til leselyst, og videre hvordan deres samarbeid på tvers av skolen som enhet kan realisere engasjerte lesere og fostre god kultur for lesing både i og utenfor klasserommet. For slik det går frem av PISA-undersøkelsen (2019, s. 7): det er et åpenbart behov for å skape mer interesse for lesing – både på skole og fritid.

1.2 Problemformulering

Gode leseferdigheter er en av nøklene for å oppleve mestring i skolen. Hvordan norsk læreren jobber for å tenne «lesegnisten» hos sine elever oppleves som svært relevant informasjon for både lærere, skoleledere og skoleeiere. Det er med funnene i PISA-undersøkelsen at oppgaven har til hensikt å utforske hvordan norsk lærere arbeider for å skape leseglade elever, som gir synergier langt utover det å finne glede i tekst digitalt eller trykt på papir. Jeg håper oppgaven i sin slutttilstand kan fungere som et insentiv for hvorfor og hvordan det bør satses på lesing gjennom bruk av skolebiblioteket som katalysator. Det er med dette som bakteppet at min masteravhandling har følgende problemstilling:

Hvordan arbeider norsk lærere med å skape leselyst ved hjelp av skolebiblioteket?

En kvalitativ undersøkelse av tre norsk læreres arbeid med leselyst gjennom målrettet bruk av skolebiblioteket.

1.3 Disposisjon av avhandlingen

For å kunne besvare problemformuleringen har oppgaven innledningsvis beskrevet dens posisjon i forhold til kontekst og aktualitet. Videre vil teori om skolebiblioteket og tidligere forskning om skolebibliotekets læringseffekt presenteres. Deretter omtales kunnskapsområder som representerer oppgavens teoretiske rettlede temaer og rammeverk, og avrunder slikt sett *innledningen*. *Metodedelen* redegjør for oppgavens metodiske-, organisatoriske-, analytiske- og logistiske aspekter, som samlet sett utgjør veien frem til et empirisk materiale og et utvalg temaer. Under *resultatdelen* presenterer studien funnene fremkommet i kvalitativ empiri gjennom et tematisk narrativ. Resultatene fra resultatdelen drøftes dernest under *diskusjonsdelen*. Avslutningsvis følger en sluttkommentar og undertegnede betraktninger av veien videre i feltet om lesing og leselest.

2 | Skolebiblioteket

2.1 Skolebibliotekrikets tilstand

Skolebiblioteket er lovfestet gjennom Opplæringslova § 9-2: «Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek» (1998, § 9-2). Videre heter det i Forskrift til Opplæringslova § 21-1 at: «Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal være tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen» (2006, § 21-1). Mari Hopland (2018), leder i Norsk Bibliotekforening Skole, hevder at uten å gi flere direktiver utover at «elever skal ha tilgang til skolebibliotek», er det påfallende at skolenes prioriteringer av innhold rundt om i landets skolebibliotek er svært varierende (s. 7). Nasjonalbiblioteket har i en årrekke kartlagt skolebibliotekene i norske grunnskoler, men etter endring i forskrift om bibliotekstatistikk, ble siste statistikk presentert i 2018. Statistikken fra 2018 understreker imidlertid de store ulikhetene mellom skolebibliotekene i Norge, der 1400 av Norges 2761 grunnskoler leverte skolebibliotekstatistikk til Nasjonalbiblioteket (Nasjonalbiblioteket, 2018). Av statistikken fremgår det at skolene har gjennomsnittlig avsatt 3 timer i uken til skolebibliotekar. Videre kan man se at 139 skoler ikke har skolebibliotek, men også at oppsiktsvekkende 1304 skoler ikke svarte på undersøkelsen. Hopland (2018) påpeker at selv om majoriteten av landets grunnskoler har skolebibliotek, betyr det ikke at det jobbes systematisk for å innlemme skolebiblioteket som del av skolens pedagogiske virksomhet (s. 7).

2.2 Om skolebibliotekets kjennetegn, oppgaver og pedagogiske funksjon

Hva er et skolebibliotek? I den eneste offentlige utredningen som utelukkende omhandler skolebibliotek, beskrives skolebiblioteket gjennom *rom*, *samling* og *funksjon* (NOU, 1981, s. 7). Dette har blitt den klassiske oppfatningen rundt hva et skolebibliotek er i norsk sammenheng (Hoel, Raftse & Sætre, 2008, s. 24). Skolebibliotekrommet kjennetegnes ved å være organisert med arbeidsplasser for enkeltelever og grupper, og har ofte tilmålte områder til lytting og kulturelle opplevelser (Hoel, Rafste & Sætre, 2008, s. 25). I dag er det også normalt å ha områder med tilgang til digitale ressurser. Selv om den oppdaterte læreplanen av 2020 inneholder en rekke læringsmål som kan knyttes opp mot skolebibliotekets virksomhet, er det ingen spissformuleringer om hverken skolebibliotekets innhold og hvilken funksjon det skal fylle. Mønsterplanen fra 1987 tydeliggjør derimot hva *samlingen* skal omfatte: «[...] alle typer lærebøker, medier og materiell som brukes i læringsarbeidet, og skjønnlitteratur og faglitteratur til studiearbeid og fritidslesing» (Kirke- og

undervisningsdepartementet, 1987, s. 58). Samling innebærer tilfanget av bøker og tidsskrifter, men også andre medier som musikk, lydbøker og film. IKT-tjenester inngår vanligvis også i samlingen. Dette kan være PC-er, kopimaskiner, programmer og annet utstyr. Når det gjelder skolebibliotekets *funksjon*, er dette først og fremst omtalt i veiledningshefter for skolebibliotek, L-97 har imidlertid følgende formulering: «skolebiblioteket skal ha ein sentral plass i opplæringa og tene som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell. Det skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvanar» (Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet, 1996, s. 78).

Hva som ligger i skolebibliotekets oppgaver og pedagogiske funksjon, kan tolkes på flere måter. Gloppe (1992) oppfatter funksjonen som skolebibliotekarens veiledning av elevene til å finne fram til materiell, bøker, kilder og til å få orientering om bøker. Samtidig holder han frem veiledning og samarbeid med lærere som en viktig faktor. Selve eksekuteringen av Fagfornyelsen 2020 bygger på sosiokulturelle- og konstruktivistiske læringsteorier, hvilket også er læringssynene som åpner opp for å bruke skolebiblioteket som læringsarena (Hoel, Rafste & Sætre, 2008, s. 29). Begreper som den proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1962, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70), stillasbygging (Bruner, 1966, i Wittek & Brandmo, 2014, s. 122) og problemløsning (Gijbels & Dochy, 2006, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 83) har inngått i skolens pedagogiske tankesett i flere år. Under disse parolene finner vi igjen begreper som modellering, metakognisjon og selvregulering. Skolebibliotekaren har mye å bidra med i å fylle overnevnte begreper med aktiviteter og innhold, og kanskje spesielt med tanke på å fremme læring i forhold til informasjonskompetanse, leseutvikling og sosial kompetanse (Hoel, Rafste & Sætre, 2008, s. 30).

2.3 Tidligere forskning. Om skolebibliotekets læringseffekt

Forskere i England, Australia og USA har over flere år argumentert for skolebibliotekets læringseffekt gjennom ekstensive sammenligningsstudier med hovedfokus på måloppnåelse i ferdighetene lesing og skriving. Forskningen har hatt som mål å identifisere faktorer og sammenhenger mellom skolebibliotekenes tjenesteyting og elevvert elevmåloppnåelse. I norsk kontekst finnes det lite forskning på skolebibliotekets læringseffekt sammenlignet med forskning gjennomført internasjonalt. Det er imidlertid gjennomført noe. Multiplisitetsprosjektet, ledet av Joron Phil (2012), avdekket blant annet hvordan målrettede lesestimuleringstiltak og økte ressurser til skolebiblioteket resulterte i mer lesing blant elevene. Denne studien velger å kontekstualisere problemstillingen gjennom nyere amerikansk forskning. *Why school librarians matter: What years of research tell us* (2018) er en metaanalyse av 17 studier om skolebibliotek foretatt på denne siden av 2010-tallet. Artikkelforfatterne Keith C. Lance og Debra E. Kachel (2018) hevder at «Quality

school library programs are a powerful booster of student achievement that can make important contributions to improving schools in general and, in particular, closing the achievement gap among our most vulnerable learners» (s. 19). Metaanalysens empiriske grunnlag baserer seg på forskning foretatt i 34 delstater i USA i tidsrommet fra 2010 til studier som er under publisering (2023).

En antakelse i møte med de positive funnene som følge av skolebibliotek er at de i hovedsak tilfaller velstående skoler (privateide) med ressurssterke bibliotek. Forskerne har imidlertid hatt sterke kontrollkrav hva gjelder skoler og sosioøkonomisk forhold, og hevder at funnene ikke kan bortforklares av elevdemografi, skolens ressurstildeling, forholdstall lærer-elev eller lærernes kompetansenivå (Lance & Kachel, 2018, s. 15). Det er snarere tvert imot. En gjenganger i analysen av studiene er at fordelene som følge av et godt skolebibliotek er størst for de mest sårbare elevene. Dette gjelder elever med annen etnisk opprinnelse og elever fra lavinntektsfamilier, altså elevgrupper som typisk benytter seg av det offentlige skoletilbudet (Lance & Kachel, 2018, s. 15). I det videre skal jeg presentere metaanalysens mest sentrale funn om: bemannede bibliotek (I), skolebibliotekarens rolle (II) og samarbeid (III).

⇒ **Funn I: Bemannede skolebibliotek**

Etter gjennomgangen peker analysen på sammenhengen mellom kompetente og fulltidsansatte skolebibliotekarer og måloppnåelse i muntlighet, lese- og skrivetester som det mest markante og betydningsfulle funnet (Lance & Kachel, 2018, s. 16). I en av studiene fremgår det at 8% mer av elevmassen fikk høy måloppnåelse i lesing på skoler med fulltidsansatt skolebibliotekar, sammenlignet med de uten. På skoler med bibliotekassistent i tillegg til skolebibliotekar var prosentandelen økt ytterligere. På skoler med fulltidsansatt skolebibliotekar var det nesten tre ganger mer sannsynlig for elever å oppnå høy måloppnåelse i lesing, sammenlignet med elever på skoler uten skolebibliotekar (Lance & Kachel, 2018, s. 16). Den samme studien hevder også at tilstedeværelse av en kompetent skolebibliotekar har en langsiktig og kumulativ effekt. På skoler med fulltidsansatt skolebibliotekar var måloppnåelse i lesing konsekvent høyere for elever på alle nivå i grunnskolen, og andelen elever med høy måloppnåelse økte i overgangen fra grunnskole til ungdomsskole. Også andelen elever med lav måloppnåelse i lesing var mindre på skoler med fulltidsansatt skolebibliotekar (Lance & Kachel, 2018, s. 16).

⇒ **Funn II: Skolebibliotekarens rolle**

Lance og Kachel (2018) hevder at skolebibliotekarens selve tilstedeværelse blir assosiert med høyere måloppnåelse blant elevene, men understreker samtidig at synergiene ved et skolebibliotek har sitt utspring i handlingene skolebibliotekaren fyller sin stilling med (s. 17). Flere av studiene som er gjennomgått viser til høyere måloppnåelse på skoler der skolebibliotekaren inntar en instruktiv rolle, både i forhold til sine lærer-kolleger, men også selvstendig ovenfor elevene. Bindeleddet mellom skolebibliotekar og skoleledelse fremholdes også som et viktig funn i metaanalysen, og skolebibliotekets læringseffekt vises i størst grad på skoler der skolebibliotekaren har regelmessige møter med rektor og øvrig skoleledelse. Videre viser studiene at på skoler der rektor, administrasjon, lærere og bibliotekaren selv anser skolebibliotekaren som en lederskikkelse, en støttelærer, en lesemotivator og fasilitator for utviklingen av et pedagogisk forankret bibliotek, viser elever høyere måloppnåelse i både lesing og skriving (Lance & Kachel, 2018, s. 17). Analysen indikerer også at elever har positiv akademisk utvikling på skoler med bibliotek der mediesamlingen er oppdatert og har et bredt tilfang av medier (bøker, filmer og lydbøker), hvilket er et ansvar som tilfaller skolebibliotekaren. Studiene peker i tillegg på at det er en sammenheng mellom måloppnåelse og skolebibliotekets tilgjengelighet, hvor ofte elevene er på skolebiblioteket og hvor mye elevene låner til privat bruk (Lance & Kachel, 2018, s. 17).

⇒ **Funn III: Samarbeid**

Samarbeid trekkes frem som et sentralt funn i metaanalysen, og måloppnåelse blant elever i lesing og skriving er bedre på skoler der skolebibliotekaren samarbeider tett med lærere. Dette kan gjelde flere ting, men handler særlig om hvilke behov mediesamlingen har, anbefaling av litteratur og veiledning i litteraturformidling (Lance & Kachel, 2018, s. 18). Involvering av skolebibliotekaren i planlegging og i formuleringen av skolens faglige målsettinger holdes frem som et avgjørende funn i veiskillet mellom hva som er et skolebibliotek som bidrar i skolens pedagogiske praksis og ikke. Et annet funn omhandler forventet samarbeid. Dette innebærer at samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere er forankret i og forventet av skolens ledelse. Forskningen antyder at skoler med kultur for samarbeid mellom disse aktørene har en større andel høyt-presterende elever, og andelen lavt-presterende er mindre (Lance & Kachel, 2018, s. 18).

3 | Teori om lesing

I det følgende vil et utvalg av relevant teori om lesing presenteres. Først introduserer kapitlet begrepet «literacy», som forklares gjennom internasjonal overenstemmelse for hva som inngår i begrepet, men også hva det betyr i en nasjonal kontekst. Leseferdigheter, leseforståelse og resepsjon er de neste områdene som blir omtalt i dette kapitlet. Følgelig skisseres en overordnet forståelse for hva som skiller det tekniske fra det kognitive ved lesing. Motivasjon, i form av lesemotivasjon, er avgjørende i det å skulle lese for fornøynsens skyld, og følger dernest. Teorikapitlet avrundes med organisasjonsteori, da i lys av helhetlig lesesatsing.

3.1 Nøkkelen til et aktivt medborgerskap. Om literacy og skolens rolle

Literacy, eller tekstkompetanse, er snevert definert som individets evne til å lese og skrive. OECD (2007) definerer literacy som «understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society» (s. 10). Denne definisjonen anerkjenner at lesing er en krevende prosess, men at den samtidig muliggjør personlig utvikling i det å nå sine mål, utvikle ferdigheter og deltakelse i det demokratiske samfunnet. Barton (2007) fremholder at literacy er en del av hverdagen som vi hele tiden må forholde oss til, og at det omfatter «alle typer hendelser i dagliglivet der skrift spiller en rolle» (Barton, s. 35). I sin forståelse av begrepet vektlegger han at tekstkompetanse er en sammensatt ferdighet som utgjøres av ulike kulturelle praksiser som påvirkes av sosiale, politiske, historiske, materielle og ideologiske forhold. Samlet utgjør dette det han kaller *lokal tekstkompetanse*. Følgelig handler det om å være i stand til å beherske og anvende ulike tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet, og at en tilstrekkelig kompetanse er avgjørende i spørsmål om tilgang på informasjon, samfunnsdeltakelse og i konstruksjonen av maktstrukturer i samfunnet (Barton, 2007).

I den offentlige utredningen *Fremtidens skole* (NOU, 2015, s. 8) går det frem at en av skolens viktigste oppgaver er å gi elevene relevant tekstkompetanse, og et uttalt mål er at mestring av literacy er et viktig middel for å kunne oppnå læring. Literacy-begrepet kom inn i læreplanen i 2006 gjennom Kunnskapsløftet, og har siden blitt aktualisert gjennom de fem grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning og muntlige- og digitale ferdigheter (UDIR, 2021). Literacy handler i skolesammenheng om evnen til å reflektere over tekst, navigasjon i egen tekstproduksjon og evnen til å møte det sammensatte informasjonslandskapet med et kritisk blikk (Skjelbred, 2010). Der skolen tidligere var forbeholdt en mindre elite, med stor metodisk vekt på memorering og

gjengivelse av religiøse tekster, er skolens rolle i dag markant endret. I dag har alle tilgang på skole og høyere utdanning, og læringsmålene er blitt langt flere og langt mer omfangsrike. Elevens rolle har også utviklet seg, og i henhold til Overordnet del må skolen «gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (UDIR, 2017, s. 17). For å legge til rette for utvikling og i det å skape fremtidens aktive medborgere, må elevene nødvendigvis gjøres i stand til å ta del i kunnskapsutviklingen, men også gjøres i stand til å identifisere og avise falsifisert informasjon. Følgelig forsøkes skolen å innrettes slik at elevene behersker den utvidede forståelsen av literacy, og en konstant og avgjørende bestanddel i arbeidet med relevant tekstkompetanse, det er å mestre lesing.

3.2 Å lese – hva er det? Om leseferdigheter, leseforståelse og resepsjon

Å lese - hva er det? Lise Kullbrandstad (2022) beskriver det som «mange forskjellige ting – samtidig» (s. 69). Lesing er både en individuell ferdighet og en sosial og kulturell praksis. Hva vi leser, hva vi bruker lesingen til, hvilke situasjoner vi leser i og hvilke oppfatninger vi har av lesing, endrer seg gjennom livet. Endringene henger tett sammen med egne behov og med forandring i samfunnet – lesing er i kontinuerlig utvikling (Kullbrandstad, 2022). Kullbrandstad støttes av leseforskerne Lundberg, Herrlin og Thorbjørnsen (2009) som i forlengelsen hevder at lesing er ikke bare lesing – lesing er en ferdighet bestående av flere forhold som krever prioritet, interesse og pågangsmot fra den som skal lære seg å lese. Utviklingen av leseevnen omfatter dimensjoner som fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse. Sammen utgjør disse dimensjonene et samspill, men har også hver for seg et eget typisk forløp. Til tider har elevene kanskje en bratt stigende kurve langs en eller to av dimensjonene, men har stagnert i en av de andre. En slik oversikt over faser i leseutviklingen kan naturligvis ikke følges slavisk og mekanisk. Hver elev representerer et individuelt utviklingsforløp, dermed er utviklingen av leseferdigheten alt annet enn enkel og lineær (Lundberg, Herrlin & Thorbjørnsen, 2009). Der noen elever hopper over stadier i leseutviklingen, stagnerer andre i stadier gjennom hele skoleløpet. Dimensjonene fonologisk bevissthet, ordavkoding og leseflyt er tekniske leseferdigheter, men likevel helt nødvendig for å gi tilgang til dimensjonene leseforståelse og leseinteresse. På denne måten kan vi betrakte lesing som både en teknisk ferdighet, men også som en øvelse i kognitiv forståelse.

Leseforståelse er en kognitiv variabel i leselikningen. Leseforståelse er et resultat av flere samvirkende prosesser. For å være en dyktig leser må barnet mestre de tekniske dimensjonene ved lesing. Deri inngår avkoding, identifikasjon av talelydene i språket og evnen til å knytte disse til bokstaver med tilfredsstillende presisjon og flyt. Samtidig dreier det å være en dyktig leser seg vel

så mye om å forstå ord og ordkombinasjoner i tekst, det å gjenkjenne sjanger i tekst, identifisere kommunikasjonsformål og ikke minst evne til å lese mellom linjene. Leseforståelse kan defineres som å utvinne og skape mening gjennom interaksjon og engasjement i skrevet tekst (Snow, 2002). Når Snow (2002) beskriver hva det er å utvinne mening, handler det om at teksten setter rammer for hva som er gyldig i forståelsen av den. Selv simple tekster skrevet for elever i begynneropplæringen vil kunne tolkes og forstås på flere måter, likevel vil det være et begrenset antall forståelser innenfor det tekstens rammer tillater. Når det sies at leseforståelse innebærer meningsskapning, vises det til at forståelsen ikke bare utvinnes fra teksten, men at den også er et resultat av leseren aktive engasjement i teksten (Snow, 2002). Sagt på en annen måte, forståelsen oppstår i møtet mellom tekst og leser.

Resepsjonsteorier omhandler det som skjer med leseren i møte med tekst. Louise M. Rosenblatt var i 1938 antakelig først ut med å lansere resepsjonsteori som pekte i retning av at meningsskapningen, eller forståelsen, oppstår i møtet mellom tekst og leser (1995, s. 32-37). Rosenblatt hevder at et hvilket som helst narrativ, alt i spenningsfeltet fra poesi til novelle, bare er blekk på papir inntil leseren tilegner symbolene en meningsbærende funksjon. Det er når det skrevne ord, symbolene, lar leseren leve seg inn i litterære skikkelser og setter eget følelsesregister i sving eller får den som leser til å handle fantasifullt, at Rosenblatt hevder at man har oppnådd *litterær kunst* (2005, s. 62-63). Leseprosessen betegner hun som en spiralformet bevegelse mellom leser og tekst, der selve teksten vil bære preg av sosiale forhold og den kulturen den har oppstått i, samtidig som leseren vil være farget av sin sosiale og kulturelle bakgrunn. Lesing er dermed både å delta i og være i dialog med forfatterens univers og den kulturen som teksten er en del av, og dette vil påvirke hvordan leseren tolker teksten (Roe, 2020, s. 30). Anne Håland (2018, s. 51) oppsummerer kort og konsist at: «Det er forfatteren som har skrevet og skapt teksten, men det er vi som tolker den, og gir teksten mening».

For å lykkes i samspillet i leseprosessen, og underforstått oppnå litterær kunst, fordres en aktiv leser. Når vi leser skjønnlitteratur, blir vi «aktive medskapere» av tekst (Iser, 1974). En tekst kan aldri utrykke alt, og Wolfgang Iser (1974) hevder at en tekst alltid inneholder *tomme steder* som må fylles av leseren selv. Disse tomme stedene er mulighetsrom mellom linjene, der leseren inviteres til å skape mening gjennom å bidra med egen livserfaring og tidligere erfaring med bøker og tekst (Håland, 2018, s. 51). Når man leser skjønnlitteratur, vil man ofte kunne finne seg selv undrende til det man leser. En kan spørre seg hvorfor personene handler og agerer som de gjør, eller hvorfor de ikke velger å handle i det hele tatt. Det er gjennom undringen vi blir aktive medskapere av tekst og

engasjerte i lesingen. Hypotesedanning og forventninger til hva som skal skje, er også typisk ved lesing av skjønnlitteratur. Noen ganger vil vi oppdage at hypotesene stemmer, andre ganger vil de bli tilbakevist, eller *negert*, som Iser (1974) kaller det. Gjennom skjønnlitteraturen får vi også sjansen til å leve oss inn i ulike personers liv og skjebne, i gode og onde dager, hvilket Iser (1974) benevner som «wandering viewpoint». Det betyr at litteraturen kan gi leseren tilgang til ulike utsiktspunkter og ulike perspektiver. Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum (1990) hevder at nettopp denne evnen til å leve seg inn i andre personers livsverdener gjør skjønnlitteraturen unik som tekst. Ved å eksponeres for andres følelser, sorger, gleder og utfordringer kan vi utvikle empati med mennesker som er forskjellige fra oss selv. Dette kaller Nussbaum (1990) å utvikle *narrative emosjoner*, og understreker at et velutviklet demokrati er avhengig av at menneskene i det evner å utvise empati. Det er med andre ord ikke bare vår litterære kompetanse som drar veksler av å lese skjønnlitteratur, men så vel vår evne til å utvikle oss som empatiske mennesker.

3.3 Ingen motivasjon – ingen lesing. Om lesemotivasjon

Begrepet motivasjon er avledet av det greske ordet *movere* og speiler en forestilling om at det er «noe» som får oss til å utføre handlinger (Brandmo & Bråten, 2021, s. 213). Forskere har hatt mange ulike ideer om hva motivasjon er, og hva det skal defineres som – for eksempel som et iboende driv som må tilfredsstilles eller et behov som må dekkes. Fordi det fortsatt finnes ulike perspektiver på hva motivasjon er, vil denne oppgaven legge Geir Kaufmann og Astrid Kaufmanns (1998) definisjon til grunn: Motivasjon er de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse (s. 43).

Den amerikanske psykologen Albert Bandura har ved flere anledninger forsøkt å beskrive det lærende mennesket, og et av bidragene hans om læring, sosiale forhold og kognisjon, er teorien om mestringsforventning (1997). Om en setter teorien på prøve ved hjelp av lesing, vil det omhandle elevenes vurdering av egen lesekompetanse og om hvorvidt de vurderer seg selv i stand til å løse en gitt leseoppgave. Overordnet sier teorien at elever med høye forventninger om mestring velger mer krevende leseoppgaver, de er mer motstandsdyktige i møte med utfordringer i tekst og de oppnår bedre prestasjoner enn elever med lave forventninger om mestring (Bandura, 1997). Grunnleggende handler dette om at hvis en elev virkelig tror at hen kan mestre en oppgave, så vil eleven ofte være mer ambisiøs og vil ikke gi seg så raskt selv om oppgaven er krevende. Brandmo & Bråten (2021) utdyper at sammenhengen mellom høye mestringsforventninger og gode elevprestasjoner ofte utgjøres av at eleven har opparbeidet seg bedre ferdigheter, men også at de er mer utholdende i

lesingen. Følgelig holder også selve oppgaveutførelsen og produkt høyere kvalitet (s. 215). Elevens egenskap til å vurdere egne ferdigheter opp mot en gitt leseoppgave, henger tett sammen med elevens metakognitive forståelse. I leseforskningen er begrepet metakognisjon nært tilknyttet forståelsesforskningen, og benevnes også som å «lære å lære». Kullbrandstad (2022, s. 51) hevder i den forbindelse at elevenes evne til å anvende lesestrategier er avgjørende når elevene skal vurdere om en gitt tekst er for utfordrende eller hvorfor forståelsen deres svikter. Påstanden om at lesestrategier er avgjørende finner støtte i rammeverket for de grunnleggende ferdighetene, som understreker lesestrategienes plass i opplæringa: «bevisst bruk av hensiktsmessige lesestrategier [...] er derfor avgjørende for å utvikle funksjonell leseferdighet» (UDIR, 2017, s. 14). For å kunne identifisere forståelsessvikt må elevene kunne overvåke egen leseprosess og sette inn strategier når det er nødvendig (Kullbrandstad, 2022, s. 51).

Grunnlaget for mestringsforventninger i møte med en bestemt leseoppgave, har sitt utspring i elevens tidligere mestringserfaringer og er dermed nært knyttet til elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). Har eleven tidligere opplevd å mestre, fått glede av og erfart et indre engasjement for lesing, vil denne erfaring trolig bidra til å bygge positive forventninger om at tilsvarende oppgaver eller tekster også kan mestres senere. Når det er snakk om lesing, er god selvoppfatning med på å gjøre elevene villige til å ta sjansen på å gi seg i kast med stadig mer utfordrende tekster, og troen på å lykkes vil da etter hvert ha en selvforsterkende positiv effekt på selvoppfatningen deres (Roe, 2020, s. 41). Motsatt vil en elev som mislykkes i lesingen av tekst, kunne havne i en tilsvarende situasjon, bare med negativt fortegn. Tekster de møter på skolen oppleves bare vanskeligere og vanskeligere jo eldre elevene blir, og lesing blir dermed gradvis ytterligere tilknyttet dyaden nederlag og dårlig selvfølelse. Disse elevene sitter igjen med med negative forventninger om mestring av tekst (Brandmo & Bråten, 2021).

Motivasjon og engasjement er helt nødvendig for både evnen og viljen til å lese. Leselyst handler om at vi gleder oss til å få tid til å lese, at vi ikke klarer å gi slipp på teksten fordi den gir oss gode eller sterke opplevelser. En overhengende ambisjon i all leseopplæring er å få elevene motivert for og engasjert i lesing, slik at de møter teksten med forventning og interesse, og slik at de prioriterer tiden sin til lesing, selv om de ikke må (Roe, 2020, s. 38). I motivasjonsteori handler *verdivurdering* om hvordan personen verdsetter lesing, og hvorfor hen velger å lese (Schiefele & Schaffner, 2016). Hvis personen leser en bok, der vedkommende «ikke klarer å legge fra seg boka» fordi den kanskje er godt skrevet, spennende eller relaterbar, vil denne typen situert lesing være for fornøyselsens

skyld. Skulle personen derimot opp til eksamen, og vedkommende har et sterkt ønske om å prestere, vil det her være snakk om å lese for å ivareta ønsket om å prestere.

Disse to innfallsvinklene representerer ulike verdivurderinger av hvorfor vedkommende leser og kan knyttes til det M. Ryan og E. Deci kaller «intrinsic» og «extrinsic motivation» (2000). Enkelt oversettes disse begrepene til indre- og ytre motivasjon. Når lesingen oppleves som engasjerende og interessant og er til glede og eller nytte for den det gjelder, snakker vi om indre motivasjon. Denne typen motivasjon involverer ofte valgfrihet og fravær av kontroll, Ryan og Deci (2000) hevder at denne tilnærmingen er et svært godt utgangspunkt for læring. Der indre motivasjon ofte ledsages av friere rammer, handler ytre motivasjon i større grad om å gjøre noe for å oppnå et bestemt mål, og her aksepterer elevene en viss form for ytre regulering (Ryan & Deci, 2000). Et viktig poeng i det at elevene aksepterer ytre regulering, er at de er innforstått med hvordan og hvorfor reguleringen finner sted.

Teorier som omhandler indre lesemotivasjon, blir ofte brutt ned til komponentene *interesse* og *opplevelse*. Der *interesse* realiserer indre lesemotivasjon gjennom leserens interesse for et tema, knytter *opplevelse* indre lesemotivasjon til opplevelsen av selve lesesituasjonen (Schiefele & Schaffner, 2016). *Interesse* handler om at man opplever innholdet i det man leser som fengende, interessant eller spennende, og det nært beslektede begrepet *nysgjerrighet* funderer forståelsen om at man leser fordi leseren drives av en trang til å utforske for å kunne lære mer om det man er interessert i. I lesing av tekster som oppleves interessant, vil ofte positive følelser og en opplevelse av tilfredshet være biprodukter underveis i lesingen. Samtidig vil leserens ønske om å tilfredsstille sin egen nysgjerrighet, stadig lede hen på en søken etter litteratur og informasjon som ytterligere belyser temaet. Brandmo & Bråten (2021) peker på at dette er en kraftig motivasjon som motiverer den som leser til å gi seg i kast med alle typer tekst, i spenningsfeltet fra tegneserie til fagtekst, som tar for seg temaet hen er interessert i (s. 217). Formelig vil den som lar seg motivere av nysgjerrighet og interesse, oppnå en elevert forståelse i et tema eller fagområde (Brandmo & Bråten, 2021, s. 217).

Den andre komponenten i indre lesemotivasjon er knyttet til selve opplevelsen av å lese. Når vi snakker om *opplevelsen* av å lese, er det nærliggende å nevne begrepet *involvering*. Det er når den som leser engasjerer seg dypt i det hen leser, det være seg å leve seg inn i en forestillingsverden, innta karakterer eller perspektiver, og kan gli inn i en sfære der omgivelsene er likegyldige, at leseren er *involvert* i lesesituasjonen. Det er ikke lenger nødvendigvis det tematiske innholdet som

er den primære kilden til denne typen indre motivasjon, men leserens gode leseerfaringer fra tidligere og ønsket om å gjenskape disse. Guthrie mfl. (2013) har vist at lesere som drives av en indre motivasjon, ofte leser på en kvalitativt annen måte og oppnår samlet sett en bedre forståelse av innholdet sammenlignet med lesere som ikke er indre motivert. Å skulle tilpasse fagtekster til elevenes interesse kan være utfordrende, nettopp fordi elevenes interesser både er så mangt og sprikende. Brandmo & Bråten (2021) fremholder i den sammenheng at om man har mulighet til å la elevene velge litteraturen selv, vil det kunne bidra til å skape positive leseopplevelser. Samtidig bør man likevel være oppmerksom på at elever som leser lite, eller ikke i det hele tatt, får hjelp til å velge nivåmessig riktig litteratur (s. 218).

Lesemotivasjon henger tett sammen med elevenes muligheter til å oppleve autentiske leseopplevelser (Blikstad-Balas & Roe, 2020 s. 64)). Autentiske leseopplevelser viser til lesing av litteratur som har andre formål enn bare å informere om fagstoff. I forlengelsen av det kommenterer Jeffrey D. Wilhelm (2008) en tendens blant elever som peker på at de kun velger det kjente og kjære i litteraturens verden. Han hevder at hvis elevene skal få størst mulig utbytte av litteraturen som leses, må læreren aktivt eksponere elevene for litteratur de nødvendigvis ikke ville valgt selv. Dette for at elevenes valg av litteratur ikke skal begrense leseutviklingen (Wilhelm, 2008). I den sammenheng holdes aktiv litteraturformidling frem som en naturlig inngang i det å eksponere elevene for ulike typer litteratur. Litteraturformidling innebærer å samles rundt en bestemt tekst og utforske denne teksten i felleskap (Håland, 2018, s. 50). Dette resulterer også i at læreren i samarbeid med elevene får et bredere utgangspunkt for snakke om bøker, eller den litterære samtalen som Håland (2018, s. 64) kaller det. I fortsettelsen påpeker hun at samtaler rundt litteratur ikke må bli slik at det oppleves som en test av om hvorvidt elevene klarer å formidle noe klokt om det de har lest eller ikke. Lesemotivasjon kan handle om hvordan litteraturen gjøres tilgjengelig gjennom å gi elevene forutsetninger for å interagere med en tekst. I det ligger en erkjennelse om at elevene må gjøres i stand til å snakke om litteratur med et presist begrepsapparat i et felleskap (Håland, 2018, s. 65). Det er med bakgrunn i det at lesing også kan betraktes som en sosial praksis (Kullbrandstad, 2022, s. 54).

3.4 Å dra i samme retning. Om helhetlig lesesatsing

Lesing er et satsingsområde som aldri går ut på dato, og realiseres gjennom målrettet, kollektiv innsats over tid i alle ledd (Hjellup, 2018, s. 81). Fullan (2018) kaller en enhets kapasitet til kunnskapsutvikling og forpliktelse i utviklingsarbeid for *kollektiv kapasitet*. Kort oppsummert handler det om at alle drar i samme retning, fra skoleleder til de ansatte. I lys av denne studien

handler det om skolens evne til å prioritere lesing som satsingsområde. Hjellup (2018, s. 125) hevder at skolebibliotekets viktigste argument og bidrag til skolens ledelse bør være elevenes læring og hvordan det tett henger sammen med leselyst, leseutvikling og prioritering av skolebiblioteket. Kollektiv kapasitet vil i denne sammenhengen omhandle bred forankring i skolens ledelse og blant skolens ansatte om at lesing er noe som heves høyt. Eksempler på en gjennomgående satsing på lesing beskrives av Hjellup (2018, s. 108) som at elevene skal bade i bøker, mens Håland holder frem viktigheten av utstilt litteratur og hyppig utskiftning i utstillingene (Håland, 2018, s. 64) Det er umulig å lykkes med en helhetlig leseutvikling dersom ikke flertallet av de involverte jobber sammen om det (Fullan, 2018). Fullan (2018) fremhever to styrker ved god kollektiv kapasitet. Det første handler om at man gjennom god kollektiv kapasitet hele tiden får mer og lettere tilgjengelig kunnskap om effektiv praksis. Det andre handler om, og kanskje av enda større betydning, at samarbeid om et felles mål skaper engasjement.

4 | Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for forskningsmetodene som er anvendt for å undersøke problemstillingen: *Hvordan arbeider norsklærere med å skape lese lyst ved hjelp av skolebiblioteket?* Kapitlet begynner med å redegjøre for prosjektets vitenskapelige ståsted. Videre redegjøres valg av metode, samt grunnleggelse for hvorfor denne er valgt. Deretter beskriver kapitlet de organisatoriske og logistiske aspektene ved prosjektet. Deri inngår hvordan empirien er samlet inn og bestemmelse av utvalg, samt transkripsjon og analyse av innsamlet data. Avslutningsvis drøfter jeg egen forskerrolle, reliabilitet og validitet.

Forskningsdesignet fremstilles kort oppsummert i tabellen under.

(Tabell 1: Forskningsdesign, kort oppsummert)

Metode	Kvalitativ metode, semistrukturert-intervju
Utvalg	Tre norsklærere fra forskjellige skoler med ulik profil gjeldende størrelse og organisering
Materiale til analyse	Transkripsjon av intervjuer

4.1 Vitenskapsteoretiske ståsted. Om sosialkonstruktivisme og fenomenologi

Gleiss og Sæther (2021) oppsummerer at sosialkonstruktivisme i korte trekk handler om at kunnskap skapes gjennom interaksjon mellom mennesker. Hva menneskene tar med seg inn i interaksjonen, vil hvile på erfaringer og sansinger som samlet sett utgjør et menneskes virkelighetsoppfatning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). I dette ligger det antakelse om at ingen konstruerer sine oppfatninger alene, men gjennom interaksjon med andre. Metodiske valg i dette prosjektet omhandler interaksjon og samhandling mellom mennesker, og jeg mener derfor at viten og erkjennelse bør sees i lys av en sosialkonstruktivistisk forståelse.

Fenomenologien hevder at vitenskapelig kunnskap utgjør bare en av mange måter verden kan fremtre for oss på (Nyeng, 2012, s. 32). Gjennom å beskrive folks subjektive opplevelser fanger man også indirekte strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet. Et fenomen kan være det å være gammel, lykkelig eller for eksempel norsklæreren som arbeider for å skape lese lyst. Det er

ikke de subjektive opplevelsene isolert sett som er interessante, men de «objektive» forholdene som disse opplevelsene avslører dersom man gjennomfører et dyktig detektivarbeid i dem (Nyeng, 2012, s. 34). Som vitenskapsteoretisk optikk anvendes fenomenologi i dette prosjektet fordi de kvalitative metodene som brukes vektlegger det beskrivende. Følgelig skal jeg forsøke å se verden gjennom informantenes øyne og ønsker å stimulere til en åpenhet som skal gi meg data om virkeligheten slik den fremtrer for norsklæreren som er engasjert i den på et praktisk plan.

4.2 Om kvalitativ metode

Valg av metode er styrt av problemstillingen og hva som er formålstjenlig i undersøkelsen av den. I sin slutttilstand vil ikke prosjektet kunne presentere en universal algoritme som mekanisk skal følges av norsklærere i fremtiden, for skolebibliotek kan eksistere i spenningsfeltet mellom alt fra et nedstøvet lokale til en vitalisert læringsarena – de stedsavhengige variasjonene fra hver side av skalaen avviker i for stor grad til å kunne generalisere. Det som imidlertid er en farbar vei kan være å se på et utvalg skoler, med veldrevne skolebibliotek, isolert sett, for å kunne identifisere aktiviteter og momenter som øker elevenes leselyst. Skolene som er inkludert i dette forskningsprosjektet har skolebibliotek som imøtegår Norsk Bibliotekforenings kriterier for gode skolebibliotek, dette kommer jeg tilbake til senere.

Om antall timer brukt på skolebiblioteket eller utlånstall kunne svare på om hvorvidt norsklærerens tilnærming fostrer leseglede, ville nok en mer konfirmerende kvantitativ metode vært hensiktsmessig. Ønsker man derimot å finne ut av hvordan norsklæreren skaper en kultur for lesing og elever som henter hylleboka isteden for nettbrettet når de er ferdig med matteoppgavene, må man nødvendigvis komme nært på disse fenomenene for å fange opp flere av deres fasetter (Nyeng, 2012, s. 72). Empirien man samler inn er ikke frekvensdiagrammer eller annen form for statistikk, men informantens subjektive opplevelse. Målet med kvalitativ forskning er å undersøke et felt, mennesker eller fenomener der man ikke har klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man er avhengig av å samle inn rik og detaljert informasjon for å fange det man ikke har klare rammer for å forstå før man undersøker det (Høgheim, 2020, s. 129).

Kvalitativ forskning er ofte induktiv, man beveger seg fra det spesifikke til det generelle. En undersøker en konkret situasjon, menneske eller gruppe av mennesker for å kunne løfte frem mer generell kunnskap (Høgheim, 2020, s. 130). Dette gjorde seg også gjeldende for mitt prosjekt, der målsettingen var å identifisere komponenter som fostrer leselyst blant elevene gjennom bruk av skolebiblioteket. I møte med en problemstilling som ikke tilbyr faste variabler, og ei heller entydige

svar, trengte jeg en fleksibel metode, som samtidig åpnet for en dyptgående og detaljert datainnsamling. Dette ivaretas av kvalitative metoder, som ofte kjennetegnes av fleksibilitet (Høgheim, 2020, s. 129). Det lot seg vanskelig forutsi hva jeg kom til å møte på de utvalgte skolene og hos norsklærerne (informantene), dermed var en metode som ga handlingsrom og fleksibilitet underveis i prosessen viktig, ettersom nye momenter kunne komme fram under datainnsamlingen. For å finne svar på problemstillingen har jeg anvendt kvalitativt intervju som metode for innsamling av data, hvilket jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

4.3 Prosjektets deltagere. Om utvalg og informanter

I prosjektets begynnelse var det en utfordring å skulle bestemme hvilke kriterier som skulle legges til grunn for utvelgelsen av utvalget. Jeg hadde på forhånd en tanke om at biblioteket måtte være veldrevet og integrert i skolens bygningsmasse. Det ble etter hvert tydelig at dette var et definisjonsspørsmål. Hva må egentlig ligge til grunn for at et skolebibliotek er veldrevet? Er det ressursene tilknyttet biblioteket? Tilfanget av bøker eller hvor ofte bokstammen oppdateres? Størrelse? Jeg ble usikker på om problemstillingen hadde livets rett innenfor omfanget av masteroppgaven, inntil jeg drøftet problemstillingen med en bibliotekar på Folkebiblioteket i min egen hjemkommune. Bibliotekaren fortalte om Norsk Bibliotekforenings definisjonskriterier for et godt skolebibliotek, og hva disse gikk ut på. Under samtalen fikk jeg samtidig vite om en rekke skolebiblioteker rundt om i regionen som oppfylte disse kriteriene. Samtalen sørget for at prosjektets kurs var staket ut, og at innhenting av informanter var i gang.

(**Tabell 2:** Oversikt over Norsk Bibliotekforenings kriterier for et godt skolebibliotek)

Norsk Bibliotekforenings kriterier for et godt skolebibliotek (2022, 8. august)	1	er en del av skolens pedagogiske planverk
	2	har kvalifisert bibliotekfaglig kompetanse
	3	åpent og bemannet i skolens åpningstider
	4	satt i sammenheng med læreplaner, en læringsarena på tvers av fag

	5	ligger i egnede lokaler i skolen eller i rimelig avstand fra skolen slik at biblioteket kontinuerlig kan benyttes i elevenes læring
	6	inneholder en relevant boksamling innenfor fag- og skjønnlitteratur, digitale verktøy og andre medier
	7	formidler litteratur tilpasset elevenes evner og deres måte å lære på, fremme språkutvikling og stimulerer til lesing gjennom å gi elevene gode leseopplevelser

For å kunne identifisere norsklærernes tilnærminger for å fostre leselyst blant sine elever, var det viktig for prosjektets validitet at utvalget besto av skoler med ulike egenskaper i kraft av seg selv og seg imellom for å kunne innhente mest mulig representativ empiri. Ettersom kriteriene fra Norsk Bibliotekforening ligger til grunn, er det klart at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Videre har jeg anvendt «purposefull sampling», eller formålstjenlig utvelgning, som sampling-strategi (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Formålstjenlig utvelgning legger føringer innenfor en gitt populasjon for hvem som «kvalifiserer» til deltagelse, der utvalget blir trukket innenfor målpopulasjonen på bakgrunn av noen bestemte kriterier (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Kvaliteten på utvalget, som er avgjørende for den ytre validiteten, må vurderes på grunnlag av måten de er valgt på og i tillegg til utvalgets størrelse (Nyeng, 2012, s. 118).

Selv om sannsynlighetsutvelgning anses som sampling-metoden som sikrer høyest grad av ytre validitet eller mulighet til å generalisere funn fra utvalg til populasjon (Høgheim, 2020, s.123), er det kriteriebaserte utvalget toneangivende for hvem utvalget representerer, og andre skolebibliotek som imøtegår disse kriteriene kan ansees som del av målpopulasjonen. Resultatene kan, med få unntak, implementeres i hvilket som helst skolebibliotek, så fremt det aktuelle skolebiblioteket er i målpopulasjonen. En slik forståelse forsvarer prosjektets ytre validitet og evne til generalisering. Jeg var tidligere inne på at spennet i populasjonen var for markant til å kunne løfte frem generell anvendbar kunnskap, dermed er resultatene som følge av dette prosjektet ikke overførbar til populasjonen i sin helhet. En påtagelig svakhet ved utvalget er at det begrenser seg til tre informanter. Sjansen tilregnes vesentlig når det gjelder avdekking av enkeltstående funn, som

dermed svekker muligheten til generalisering og validiteten i det helhetlige resultatet (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Samtidig anser jeg at tre informanter gir tilstrekkelig informasjon til å gjennomføre prosjektet på en tilfredsstillende måte. Samlet sett, i lys av overnevnte forhold, ble utvalget vurdert representativt for målpopulasjonen, men ikke for populasjonen som helhet.

Det var med utgangspunkt i tid til rådighet og masteroppgavens omfang at prosjektet ble bestemt begrenset til tre skoler og tre norsklærere. Skolene er lokalisert i Midt-Troms, fordelt på to kommuner. For å ivareta skolene og informantenes anonymitet, vil ikke nøyaktig elevtall oppgis. Skole A har kombinasjonsbibliotek, altså er det et samarbeid mellom skolen og folkebiblioteket. Dette er en fådelt skole med et elevtall på under 50 elever fordelt på 1. til 10. klasse. Blant informantene utmerker Skolen A seg som skolen med størst minoritetstetthet, og har et stort etnisk mangfold på tross av sitt relativt lave elevtall. Skole B har et rendyrket skolebibliotek. Skolen har i underkant av 100 elever i spenningsfeltet mellom 1. og 4. klasse. Skole B har også en høy andel minoritetsspråklige. Skole C er en fådelt skole med under 100 elever fordelt på 1.-10. klasse. Også skole C har kombinasjonsbibliotek. For å ivareta informantenes (norsklærernes) anonymitet, vil de i presentasjon av funn omtales under pseudonymene Åse, Hanne og Gro.

4.4 Metodisk tilnærming. Om semi-strukturert intervju

Kvalitative intervjuer er ofte innrettet for å kunne gi innsikt i «hva?», «hvordan?» og «hvorfor?» (Svenkerud, 2021, s. 93). Dermed kan kvalitativt intervju som metode bidra til å skape forståelse av hvordan verden oppfattes, og hvilke relasjoner som betyr noe, samt spille en viktig rolle i utviklingen av hypoteser og teorier. For å utforske hva norsklæreren gjør i praksis for å fostre leselyst blant sine elever gjennom bruk av skolebiblioteket, brukte jeg semi-strukturert intervju som metode. Et semi-strukturert intervju er en fleksibel metode for innhenting av data og ble vurdert hensiktsmessig i forhold til innhenting av svarene jeg ønsket skulle besvare problemstillingens mange nyanser.

Intervjuene ble gjennomført så snart tid og sted var avtalt med informantene. Intervjuguiden var avgjørende for å komme frem til den konkrete informasjonen jeg var ute etter, og bidro også til at intervjusituasjonen opplevdes ryddig. I utformingen av intervjuguiden var det viktig at spørsmålene var forankret i enten litteratur eller forskning om skolebibliotek. Følgelig startet prosessen i utarbeidelsen av intervjuguiden med innhenting av informasjon til det teoretiske grunnlaget, som til slutt endte med 14 spørsmål fordelt på tre overordnede tema: Strategi og planverk, bibliotekbruk og samarbeid. Kunnskap kan finnes et annet sted enn der du venter å finne den, og en mer ustrukturert

intervjusamtale gir en mulighet til å få svar på det du ikke visste du skulle spørre om (Svenkerud, 2021, s. 97). En fordel ved bruk av semi-strukturerte intervjuformer er at spørsmålene kan tilpasses den enkelte informant, og motsatt, etter hvert som intervjusituasjonen utspiller seg. Fleksibilitet er stikkordet, og metoden åpner for å kunne fange refleksjoner og betraktninger som ikke passer inn i ordlyden til spørsmålene som stilles. Spørsmålene er forsøkt formulert så åpne som mulig, særlig gjelder det for spørsmålene som involverte at informanten skulle redegjøre for egen praksis. I tillegg kunne oppfølgingsspørsmål stilles ved behov for å utdype eller konkretisere interessante momenter som dukket opp (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Åpenhet og tilpassing sikret gode refleksjoner under intervjuene, men ga også utslag i at intervjuene ble forskjellige. Etter å ha transkribert intervjuene, fremkom det likevel at intervjuene hadde en relativt standardisert form. Det er også et kjennetegn ved den semi-strukturerte intervjuformen, at den sikrer en viss struktur gjennom at informantene stilles de samme spørsmålene, ofte gjennom noen forhånds-formulerte spørsmål (Svenkerud, 2021, s. 95). Dette sørger også for en ledet overensstemmelse når det kommer til hvilke tematiske områder intervjuet skal romme. En klar fordel med dette, er at informasjonen informantene gir, lettere kan sammenliknes eller reproduseres (Svenkerud, 2021, s. 97). Lengden på intervjuene var i spenningsfeltet mellom 32 og 44 minutter.

Å gjennomføre intervju kan også være utfordrende fordi man ikke kan planlegge alt på forhånd. Til sammenligning består intervjuguiden av spørsmål som jeg på forhånd forestilte meg var dekkende i forhold til hva jeg ønsket å finne ut av. I møte med en problemstilling som ikke har et entydig svar og i valget av semi-strukturert intervju som metode, var det derfor ikke overraskende at intervjuene ble forskjellige. Det er det flere grunner til. Rekkefølgen på spørsmålene under intervjuene var eksempelvis lik, med unntak av i situasjonene der informanten foregrip spørsmål som var tiltenkt et senere tidspunkt i intervjuet. Dette medførte at noen spørsmål utgikk som følge av de allerede var besvart. Et annet moment som gjorde intervjuene avvikende fra hverandre, var informantens ulike vektlegging av hva de opplevde som interessant og viktig, dette i tillegg til informantens betraktninger som gikk utenfor rammene av intervjuguiden. Det var i disse tilfellene at oppfølgingsspørsmål gjorde seg gjeldende. Jeg hadde intervjuguiden foran meg, dette var en bevisst handling som gjorde at jeg lett kunne finne tilbake til intervjustrukturen etter å ha stilt oppfølgingsspørsmål som ikke var ført i pennen. I tillegg oppsto det situasjoner der informantens svar tydeliggjorde at det som egentlig var tiltenkte oppfølgingsspørsmål, ikke var nødvendig og ble dermed strøket. En utfordring ved bruk av kvalitative intervjuer er at kvaliteten på materialet i stor grad hviler på informantens evne til å svare oppriktig om tanker og meninger de blir spurt om

(Svenkerud, 2021, s. 92), og en mulig fare ved dette er at ting kan bli fremstilt i bedre lys enn hva realiteten egentlig tilsier. Gjennom å skape en god relasjon til informantene før, under og etter intervjuet, samt å etterstrebe at selve intervjusituasjonen bar preg av god samtaledynamikk og opplevdes komfortabel, har jeg forsøkt å nøytralisere et potensielt presentasjonspress blant informantene (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 91).

4.5 Forberedelser. Om forarbeid og gjennomføring av intervju

Før jeg kunne etablere kontakt med skoler som var i målpopulasjonen, måtte jeg få prosjektet godkjent av SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, inntil nylig NSD). Følgelig måtte jeg fylle ut et skjema, samt legge ved både informasjonsskrivet og intervjuguiden. Søknaden ble behandlet av SIKTs automatiske vurdering for prosjekter med lav risiko, og dagen etter mottok jeg svaret som konstaterte at prosjektet ikke var meldepliktig (vedlegg: 4). Deretter tok jeg kontakt med skoleledere på skoler som var i målpopulasjonen, med forespørsel om de kunne distribuere prosjektets informasjonsskriv (vedlegg: 5) til skolens norsklærere. Informasjonsskrivet inneholdt den informasjonen norsklæreren skulle behøve, og bekreftet også informantenes anonymitet ved deltagelse i prosjektet. For å stille mest mulig forberedt til intervjuene, valgte jeg å pilotere intervjuguiden på en medstudent. Piloteringen av intervjuguiden var god egentrening, samtidig avdekket den svakheter ved formuleringer, rekkefølge og andre momenter ved spørsmålene som jeg er tilfreds med at ble unngått i intervjuene med informantene (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Undersøkellesverktøyet Nettskjema og tilhørende Diktafon-applikasjon ble brukt som verktøy til opptak og lagring av intervjuene (Universitet i Oslo, 2022). Dette medførte et visst forarbeid i tilknytning registrering og oppsett av skjema. Før intervjuene gikk jeg kort gjennom prosjektets hovedlinjer og hva informasjonen de kom med skulle brukes til. I forkant ble også samtykkeskjemaet underskrevet, og i den anledning ble informantene oppfordret til å holde elever, skole og andre geografiske forhold anonyme.

4.6 Analyse av kvalitativ empiri. Om tematisk analyse

Empirimengden i dette prosjektet kumulerte til 112 minutter lydopptak fordelt på tre intervju. Intervjuene isolert sett var sammensatte som følge av et stort mangfold, kompleksitet og nyanser i informantenes svar, og måtte nødvendigvis analyseres gjennom en fleksibel metode (jf. Holloway & Todres, 2003). Kvalitative tilnæringer besørger ofte et svært mangfoldig og sammensatt empirisk materiale, og Braun og Clarke (2006) hevder at den tematiske analysen burde fremholdes som en fundamental analyse for behandling av kvalitativ empiri (s.78). Tematiske analyse er en

metode som identifiserer og analyserer mønstre i empiri, samt organiserer og beskriver metoden det empiriske materialet på en detaljert måte (Braun & Clarke, 2006, s. 79).

Den tematiske tilnærmingen til analyse av kvalitativ empiri egner seg godt til å identifisere momenter som står frem i materialet, og viser også på hvilken måte disse står i relasjon til problemstillingen og den øvrige empirien. Ved å bryte ned empirien og vurdere delene isolert sett, ble nye sammenhenger avdekket og det ble kastet nytt lys over det helhetlige materialet. Dette skapte et nytt tolkningsrom som gav innsikt i både spenninger og samsvarende momenter mellom informantenes språkliggjøring av egen praksis for å fremme leselyst gjennom bruk av skolebiblioteket. Sammenlignet med lignende analyser for kvalitativ empiri, skiller den tematiske analysen seg ut ved at den kan brukes uavhengig av teori og ståsted som er epistemologisk betinget (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Gjennom den epistemologiske friheten, kan den tematiske analysen anvendes som et fleksibelt og nyttig verktøy for å analysere et rikt og detaljert, men samtidig sammensatt, empirisk materiale (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Dette var et viktig moment i valg av analytisk tilnærming. Metodens evne til å tilpasse seg ulike epistemologiske tilnærminger gjorde det mulig å fritt kunne fokusere på det informantene holdt frem som viktig, og i så måte hvordan dette senere ble brukt som grunnlag for å identifisere tematiske mønstre i det empiriske materialet (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Å identifisere mønstre i det empiriske materialet foregikk på to måter – gjennom en semantisk og latent tilnærming (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 83). På det semantiske nivået ble beskrivelser og betraktninger om et tema identifisert på bakgrunn av problemstillingen og teorier om bibliotek, lesing og motivasjon. Følgelig ble mønstrene identifisert i materialets overflate, og kan dermed betraktes som en teoridrevet analyse av empirien. På det latente nivået fremkom det mønstre på tvers av informantenes beskrivelser, som åpnet opp for nye spørsmål og behov for å endre teorier som ble brukt i analysen. Den latente tilnærmingen avdekket blant annet hvor ulik oppfatning informantene hadde om skolebibliotekets rolle på et institusjonelt nivå, og gjorde dermed behovet for ny, dekkende teori gjeldende. Av dette fremgår det at eksekutøren av analysen aktiviseres på to ulike nivåer i møte med det empiriske materialet, hvilket også gjorde seg gjeldende for mitt arbeid.

Dette fremgår også av Braun og Clarkes gjennomgang av tematisk analyse – identifiseringen av mønstre, koder og tema må forstås i sammenheng med eksekutørens aktive rolle. Dette gjelder også hvordan eksekutøren velger å navigere i sitt materiale og i presentasjon av funn (2006, s. 85-86). Slik sett vil eksekutørens fortolkning og teoretiske forankring være rettleidende i utvelgelse av

mønster, koder og tema, der min oppgave som eksekutør forstås som middel for å danne sammenhenger mellom disse (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 83). Å utføre et forskningsarbeid kan oppleves som en solitær oppgave, likevel er tolkningene mine forsøkt validert gjennom å drøfte resultatet av analysen med veilederen for dette prosjektet, samt ved å følge analysealgoritmen i tematisk analyse presentert av Braun og Clarke (2006, s. 87-93). I det følgende skal jeg presentere de seks analysefasene i tematisk analyse, med forankring i mitt eget forskningsarbeid. Dette i den hensikt å tilføre transparens til prosessen fra rådata til et utvalg funn som presenteres i neste kapittel.

Fase I – kjenn ditt eget materiale godt

Intervjuene ble i kort tid etter gjennomføring transkribert, og baserer seg på lydopptakene som ble gjort under intervjuene. Disse utgjør det empiriske grunnlaget for den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Intervjuene ble løpende transkribert etter hvert som de ble gjennomført, og har i det lengste forsøkt å speile det muntlige språket i transkripsjonene. Dette gjelder i hovedsak setningsoppbygging, og jeg har bevisst forsøkt å legge den transkriberte teksten tett opptil informantens muntlige tale for å ivareta måten informanten opprinnelig uttrykte seg på (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 88). Språklig har jeg valgt å transkribere på bokmål, og ser dermed bort ifra informantenes respektive dialekter. Transkriberingen var tidkrevende, men ga meg også muligheten til å gå inn i det empiriske materialet på en helt annen måte enn i selve intervjuet (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Lydopptaket var avgjørende for å kunne omgjøre informantenes beskrivelser til skriftlig tekst. Lydopptaket sikret at sitater ble ordrette, fordi jeg kunne høre sekvenser i opptaket så mange ganger jeg behøvde. På den måten ble all informasjon inkludert i transkripsjonene, og ingenting ble borte underveis. Braun og Clarke (2006) hevder at transkriberingen handler om å få overblikk i datamaterialet, og at det dermed er første steg i en mer systematisk analyseprosess (s. 87).

Fase II – utarbeidelse av innledende koder

Innledningsvis i analyseprosessen identifiserte jeg beskrivende aspekter i empirien, og opprettet koder som aspektene respektivt ble underlagt. Kodene hadde til hensikt å kategorisere aspekter ved empirien som kunne ses i relasjon til forskerspørsmålet (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 88). For å validere min egen fortolkning av empirien, ble de respektive transkripsjonene gjennomarbeidet fire ganger for å sikre et nøyaktig resultat og for å etterstrebe at momenter ikke ble utelatt. Denne prosessen resulterte i en bevegelse fra teoridrevet til empiridrevet koding, ettersom en stadig bedre

kjennskap til empirien forsterket informantenes perspektiver. Empiriske koder refererer i mitt tilfelle til ord som informantene selv brukte og som de anså som viktige. Utdrag fra arbeidet med den empirinære kodingen vises tabellen under.

(Tabell 3: Eksempel på empirinær koding i analyseprosessen)

I	Dataekstrakt	Empirinære koder
A	Ja, altså det å snakke med ungene ¹ , høre hva de tenker om seg selv, hva de liker ² , det å spørre ungene hvordan en bok var ³ , bry seg ⁴ om hva de selv tenker om seg selv og lesinga, det tror jeg kan stimulere til leselyst, altså det å være opptatt av ⁵ og finne ut av ⁶ «hvem er jeg selv».	Snakke med elevene ¹ Interesseområde ² Opplevelse ³ Bry seg ⁴ Være opptatt av ⁵ Selvransakelse ⁶
A	Så, det å presentere bøker ¹ , vi skal hele tiden ha bøker på klasserommet ² til utstilling ³ og at vi hele tiden bytter ut ⁴ dette, at det ikke er noe som står over lang tid, at vi har vibbene ute ⁵ for å kjenne om vi treffer ⁶ med de bøkene vi velger å presentere til ungene, for hvis vi ikke treffer, så treffer vi ikke heller på det å øke leselysten.	Presentere bøker, veilede ¹ Bøker på klasserommet, tilgjengelighet ² Utstilling av litteratur, tilgjengelighet ³ Utskiftning av litteratur, tilgjengelighet ⁴ Vibbene ute ⁵ Treffe med litteraturen ⁶
A	Men også å fortelle ¹ det man selv har lest og hva andre har lest. Det kommer for eksempel noen og sier at «ja, jeg vet at noen på mellomtrinnet som synes denne boka er kjempebra», sant, så man kan spre det ² andre har sagt om bøker.	Samtale om litteratur ¹ Elevene sprer gode leseopplevelser ²

Fase III – utarbeidelse av temaer

I denne fasen starter prosessen med å kartlegge relasjonen mellom kodene, temaer og mellom temaenes ulike nivåer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Temaene tok form underveis i arbeidet med kodingen av det empiriske materialet. Jo dypere jeg kom i materien, desto tydeligere utkrystalliserte mulige temaer seg. Dette gjorde seg gjeldende gjennom både gjentakelser i datasettet, men også i ekstrakter på tvers av datasettet som ble oppfattet som sammenfallende eller motsigende (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 83). I denne prosessen ble et forskerblikk anvendt som samsvarer med både den induktive og deduktive tilnærmingen. Induktiv på den måten at kodene og temaene ble utarbeidet med grunn kun i datasettet, uten noen tilknytning til forutbestemte temaer og dermed data-drevet («bottom-up» jf. Braun & Clarke, 2006, s. 83). Deduktiv på den måten at det likevel forelå et forskerspørsmål og et utvalg teori som var rettleidende og preget analyseprosessen («top-down» jf. Braun & Clarke, 2006, s. 83). Temaene, som presenteres i kapittel 3, er drøftet med veileder for å kunne identifiserer temaenes begrensninger og hvordan de skulle forstås. Dette for å minimere svakheten ved bruk av deduktive tilnærminger, som i noen grad kan begrenses av eksekutørens førforståelse.

Fase IV og V – overblikk og kritisk vurdering av tema

Etter at temaene var fastsatt, ble empirien nok en gang gjennomgått for å identifisere hvilke deler av datasettene som kunne ses i relasjon til utvalget temaer jeg hadde kommet frem til. Videre ble hvert enkelt tema behandlet isolert sett, for å se om innholdet i temaene gjenspeilet beskrivelsene i det helhetlige datasettet (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 91). Hvordan jeg jobbet mot å fastsette temaene, eller prosessen «define & refine» som Braun & Clarke (2006) kaller det, vises i vedlegg 3: utdrag fra analysetabell.

Fase VI – presentasjon av funn

Empiri som i størst mulig grad belyser forskerspørsmålet presenteres ved hjelp av eksempler fra datasettet. Videre analyseres disse i oppgavens siste del ved hjelp av teori og tidligere forskning i kapittel 6.

4.7 Reliabilitet og forskerrolle

Reliabilitet handler om hvor robust eller konkret en måling er, eller med andre ord, om de innsamlede dataene er pålitelige, tillitsvekkende eller troverdig (Nyeng, 2012, s. 105). Følgelig stilles spørsmål rundt prosjektets pålitelighet gjennom måten empirien er samlet inn på og om hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). For å begrunne påliteligheten i dette prosjektet har jeg presentert flere aspekter ved hvordan en rekke valg jeg har gjort har ledet frem til et utvalg empiri og resultater. I den sammenheng har jeg redegjort for valgene som ligger til grunn i utvelgelsen av utvalget, for intervju som metode og tilhørende gjennomføring, samt analysens hva og hvordan. Jeg har redegjort for momenter som kan betraktes som styrker og svakheter ved innsamlingen av empiri i den hensikt å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent, samt for å åpne for at andre kan vurdere de valgene jeg har tatt (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Intervjuene ble transkribert for å sikre at all informasjon ble tatt med i analyseprosessen. Samtidig er lydopptakene forsøkt transkribert på en måte som skal sikre at de er mest mulig tro mot de muntlige utsagnene fra intervjusituasjonen. Dette er for å ivareta nøyaktighetene i arbeidet som er foretatt, og for å styrke prosjektets evne til reproduksjon (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Den kvalitative metoden var tidlig i prosjektet valgt som foretrukket metode for innhenting av data. Dette var et bevisst valg. I den sammenheng er det nærliggende å tro at om en annen person skulle foretatt intervjuet på en annen dag, ville resultatet kunne peke i andre retninger av materialet og resultatene jeg har kommet frem til. Med bruk av intervju som metode, betraktes forskeren som hovedinstrumentet i innhenting av empiri (Svenkerud, 2021, s. 93). Dette gjør seg gjelde også i mitt prosjekt ved at det er jeg som har formulert intervjuguiden og slikt sett gitt retning for hvilke områder innenfor rammen av problemstillingen som skulle utforskes. Likevel har den valgte metodiske tilnærmingen sikret at alle informantene har blitt stilt de samme spørsmålene, og oppfølgingsspørsmål ved behov. Dette er momenter som kan styrke prosjektets reliabilitet. Likevel er overnevnte forhold typiske argumenter mot bruk av eksplorerende forskning som vitenskapelig tilnærming, og selv om jeg i det lengste har forsøkt å beskrive valg som er tatt, anerkjenner jeg at prosjektet alltid vil ha en subjektiv dimensjon, eller *researcher-bias*, som realiseres av eksekutøren (jf. Høgheim, 2020, s. 168).

4.8 Validitet

Validitet, eller gyldighet, kan defineres som kvaliteten på innsamlet data og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Den ytre validiteten kan sies godt ivaretatt dersom prosjektets funn er relevante for populasjonen som problemstillingen forutsetter (Høgheim, 2020, s. 82). Prosjektet baserer seg på tre intervjuer gjennomført med norsklærere på tre skoler med integrert skolebibliotek. Slik jeg har vært inne på tidligere, har utvalget svakheter ved at det ikke er representativt for den helhetlige populasjonen av skolebibliotek. Likevel ansees den ytre validiteten godt ivaretatt gjennom målpopulasjonen, som utgjøres av skolebibliotek som oppfyller kravene fra Norsk Bibliotekforening. Dermed vil funn som identifiseres i dette prosjektets analyse inneha potensiale til generalisering, selv om stedsavhengige variasjoner i noen grad vil være rettlede (jf. Høgheim, 2020, s. 82). Problemstillingen setter søkelys på hvordan norsklærere med tilgang på gode skolebibliotek bruker det for å fostre leselyst blant sine elever. For den øvrige populasjonen som ikke har tilgang på de samme fasilitetene, vil prosjektet kunne presentere momenter som kan være lurt å tenke hvis skolen man jobber på ønsker å satse på bibliotek. Gjennom intervjuene fikk jeg samlet inn mye informasjon om hvordan det jobbes med leselyst gjennom bruk av skolebiblioteket på de respektive skolene. I oppgavens siste del blir dette materialet drøftet og tilført gyldighet ved å sparres opp mot det teoretiske innholdet presentert innledningsvis.

5 | Resultater

Dette kapitelet tar for seg analysen av datasettet og dets tilhørende funn. Overordnet tema for dette prosjektet er hvordan norsklærerne stimulerer til leselyst ved hjelp av skolebiblioteket. Følgelig har dette kapitelet til hensikt belyse problemformuleringen ved hjelp av tre tematiske områder som har sitt utspring i den tematiske analysen av det empiriske materialet og som undertegnede mener i størst grad belyser problemformuleringen (jf. kapittel 4). Basert på informantenes beskrivelser av hvordan skolebiblioteket brukes for å stimulere til leselyst, struktureres kapitlet etter følgende tema – aktivitet, samarbeid og utforming. I analysen inngår hvilke aktiviteter norsklærerne gjennomfører ved hjelp av skolebiblioteket, herunder knyttes et underkapittel som omhandler bibliotektiden. Videre presenteres funn fra informantenes beskrivelser av samarbeidet med skolebibliotekaren, øvrig kollegium og skoleledelse. Til sist presenteres beskrivelser av hvilken rolle tilgang på litteratur utgjør i stimuleringen av elevenes leselyst. I kapitelets fortsettelse presenteres studiens funn gjennom et tematisk narrativ.

5.1 Hvilke lesestimulerende aktiviteter beskriver norsklærerne som del av sin praksis?

I analysen av materialet går det frem at informantene jobber relativt likt med tanke på hvilke aktiviteter som gjennomføres. Etter hvert som man kommer tettere på materialet bunner ulikhetene i stedsavhengige nyanser som omhandler tidsbruk og selve bruken av skolebiblioteket. Empirien viser imidlertid at skolebiblioteket spiller en aktiv rolle i aktiviteter som omhandler lesing, samtidig holder informantene frem at skolebiblioteket bare er et rom inntil læreren fyller det med innhold eller aktivt velger å benytte seg av det. Åse uttrykker blant annet at: «Det er ikke tilfeldig hva vi gjør når vi er på biblioteket [...] vi skal både presentere bøker, vi skal snakke om bøker og vi skal hjelpe ungene å finne riktig nivå»

Sitatet indikerer at Åse har en tydelig formening om hvordan skolebiblioteket er forankret i skolens pedagogiske praksis. Hanne deler Åses syn på hva som skal skje på biblioteket, og sier:

Jeg tenker at den der med å hjelpe til med å finne riktig bok er kjempeviktig. De fleste klarer helt fint å finne en bok alene, men så er det jo om den boka de har valgt gir de noe tilbake.

(Hanne)

Informanten kobler elevenes lesing til det å ha et mål med lesinga. Hanne beskriver det som «kjemp viktig» å veilede elevene til litteratur som passer deres nivå, fordi boka skal gi elevene noe tilbake i form av å skape positive leseopplevelser gjennom å mestre ordavkoding og forstå innholdet. Gro eksemplifiserer hvordan dette kan gjøre seg gjeldende i praksis:

Jeg kjenner jo elevene mine [...] jeg har for eksempel en gutt som har vanskelig for å finne roen på en stol, men han synes det er kjempespennende med jakt, natur, elg og da er jeg selvfølgelig på jakt etter bøker med nettopp disse tingene. (Gro)

Det Gro beskriver her oppfattes som et tydelig fokus på å motivere elevene til lesing med grunn i det som engasjerer elevene. Informanten forklarer i det videre at «noe man liker å gjøre, gjør man ofte mer». Dette styrker budskapet om å treffe elevenes interesseområder i lesinga. I informantens beskrivelser som omhandler leseaktiviteter er veiledning til nivåmessig riktig litteratur gjennomgående, og blir derfor pekt på som et funn i denne studien.

Det er ikke alltid at valgfrihet er nok for å inspirere til lesing. I samtlige av informantens beskrivelser fremgår det at de har elever i hele spenningsfeltet mellom den aktive leseren til elever som vil gjøre alt annet enn å lese. Hanne eksemplifiserer dette når hun beskriver en hvordan den sistnevnte delen i spenningsfeltet kan gjøre seg gjeldende: «Nja, jeg gidder ikke å lese, det er kjedelig». Alle informantene beskriver lignende situasjoner. Informantene holder frem at det er spesielt i møte med disse elevene at det er viktig å bli eksponert for ulike typer litteratur, og vektlegger aktiviteten høytlesing og det å gi rom for lesing som gode innfallsvinkler. Hanne eksponerer eksempelvis elevene sine for ulike typer litteratur i tidsrommet da det ikke er et annet faglig mål på timeplanen:

[...]det finnes så mange bøker som elevene aldri ville valgt å lese selv. Og det er der jeg kan bruke spiseøkta daglig i klassen for å ta opp aktuelle temaer fra forskjellige bøker med forskjellige sjangre. Får de bare hørt litt, så plutselig tenner de på en bok og sier «ja, den hørted artig ut, den vil jeg lese selv», ikke sant. (Hanne)

Informantens beskrivelse aktualiserer et annet aspekt som omhandler selve opplevelsen av å lese. Det å bli lest for, mens elevene spiser en velfortjent matbit og drikker saft før de skal ut å luften seg er en måte å legge til rette for en god leseopplevelse. Åse leser også for sin klasse i spisefri, og

forklarer hvordan hun tar bilder av bokens sider og viser de på storskjerm fremme i klasserommet mens elevene spiser:

Du ser med en gang på elevene om de er investert i historien eller ikke, ja, eller ... ja, jeg ser for eksempel når jeg leser høyt i spisefri at de sitter der med en brødskive i hånda og kaster lange, tankefulle blikk mot smart-boarden der jeg viser bildene fra boka. (Åse)

På den måten sørger Åse for å gi elevene sine gode forutsetninger for å kunne involvere seg i høytlesingen når de leser bøker med flere modaliteter. I forlengelsen av dette, gjør Åse et poeng ut av at høytlesingen tilbyr noe som lesing individuelt kan begrense:

Det jeg også synes er så bra med høytlesing er at alle stiller likt [...] elevene som strever med å kode ordene og leseflyten får akkurat de samme forutsetningene for å ... ja, forståelsen hindres liksom ikke, den der at de opplever en fortelling sammenhengende uten at det skal «hakke sånn» fordi de sliter med de tekniske sidene ved lesing. (Åse)

I språkliggjøringen av hvorfor informanten synes det er fint med høytlesing, vektlegges det å kunne investere seg selv i en fortelling, uten at det stilles krav til den enkelte elevs forutsetninger for å lese. I gjennomgangen av det empiriske materialet, oppfattes operasjonaliseringen av aktiviteten høytlesing blant informantene som et sentralt lesestimuleringsiltak, og aktiviteten betraktes derfor som et funn i studien.

Elevene har også avsatt tid til å lese individuelt. Felles for de tre informantene er at de har timeplanfestet lesetid i form av «lesekvart». Det foreligger lokale variasjoner, men felles for de er at dagen alltid starter med lesing. Informantene vektlegger mengdetrening og rutine som hovedårsakene til at de organiserer dagen slik. Gjennomsnittlig bruker informantene 22,5 minutter hver morgen til lesing. I løpet av et skoleår på 151 dager kumulerer lesekvarten gjennomsnittlig 3397 minutter lesetid for informantenes elever. På spørsmål om dette er vel anvendt tid, svarer Gro:

Som jeg bruker å si til elevene mine «skal du bli god i fotball, så nytter det ikke bare å se fotball på TV, du er nødt til å sparke fotball», på akkurat samme måte er det med lesing, skal du bli god å lese, ja da må du faktisk lese. (Gro)

Gro kontekstualiserer hva det betyr å bli god å lese på en virkelighetsnær måte, og kommuniserer på samme tid at prioritert egeninnsats er en grunnleggende forutsetning. Samtidig er hun tydelig på at hun selv spiller en sentral rolle som pådriver i det å skulle motivere elevene sine til å faktisk bruke tiden til lesing og «ikke sitte å se ut av vinduet». I mengdetreningen får elevene øvelse i de tekniske sidene fonologisk bevissthet og ordavkodning. Dette er deler av leseferdigheten som må være på plass før elevene etablerer en sammenheng mellom teksten og deres egen forståelse, og det krever tidsprioritering, engasjement og pågangsmot, beskriver informanten. Hanne begrunner også svaret sitt med at timeplanfestet lesetid sikrer mengdetrening, og utdyper i sitt svar skolens rolle som utjevner av sosiale forskjeller:

Jeg tenker jo at det er jo så viktig å minske de forskjellene som er mellom elevene, der du har unger som har blitt lest for siden de var baby og hele veien og har blitt lest for hver kveld, bok etter bok etter bok, sant [...] de leder jo sinnsykt når de skal begynne å skrive egne tekster, i forhold til de ungene som aldri blir lest for. Sånn at den prioriteringen [...] det er å legge til rette for at alle elevene kan møte de her opplevelsene, det her med å lære om seg selv, lære om andre og få brukt fantasien sin gjennom lesing, samtidig som de får lesetrening. (Hanne)

I tråd med budskapet i overordnet del og tanken om den norske enhetsskolen, kobler informanten «lesekvarten» til at skolen skal minske sosiale forskjeller mellom elevene. Det er på bakgrunn av at lesekvart sikrer mengdetrening og utjevner elevenes erfaringsbase med tekst, at aktiviteten pekes på som lesestimulerende og dermed også et funn i denne studien.

(**Tabell 4:** Oppsummering av funn, delkapittel 5.1)

Hvilke lese-stimulerende aktiviteter beskriver norsklærerne som del av sin praksis?		
Oppsummering av funn.		
<i>Funn 1:</i>	<i>Funn 2:</i>	<i>Funn 3:</i>
Aktiv veiledning som aktivitet	Høytlesing som aktivitet.	Lesekvart som aktivitet
Mestringsforventning. Boka elevene velger skal være passe vanskelig, den skal gi noe tilbake.	Eksposering av elevene for litteratur de ikke ville valgt selv. Elevene har like forutsetninger for å nyte historien.	Elevene får mengdetrening Løfter elevene med minst erfaring med tekst. Utjevner faglige forutsetninger.

5.1.1 Bibliotektimen

Samtlige av informantene gjennomfører bibliotektime ukentlig. Bibliotektimen er en overordnet aktivitet som rommer flere aktiviteter, og vies derfor et underkapittel. I det første sitatet innledningsvis beskrev Åse hvilke aktiviteter som skjer på biblioteket: presentere, snakke om og finne litteratur på skolebiblioteket. I korte trekk kan bibliotektimen hos de tre informantene oppsummeres slik. I det videre presenteres en konkretisering av innholdet i bibliotektimen hos de tre informantene.

Gro, i likhet med både Åse og Hanne, forklarer hvordan bibliotektimen starter med en samling: «når vi kommer hit og går inn, så går de alltid først og setter seg i sofaen». Ut fra informantenes beskrivelser er det i hovedsak to grunner til at bibliotektimen begynner med samling, der den første handler om å ta ned aktivitetsnivået og for, ifølge Hanne, å unngå: «Da kan det fort bli ganske kaotisk [...]Det handler om å gi elevene forutsigbarhet, men også om å få en god inngang til timen». I sine beskrivelser av inngangen til bibliotektimen forklarer informantene hvordan biblioteket oppleves som annerledes-rommet med mange forskjellige ting som gjør at det kan være lett å miste fokus.

Det andre handler om hvilke aktiviteter som naturlig gjennomføres når klassen er samlet. Det å veilede elevene mot å kunne forstå seg selv i møte med litteraturen og jobbe med litteraturformidling, beskrives av informantene som en sentral del av bibliotektimen. Informantene har noe ulik tilnærming til hva det fokuseres på i fasen av samlingen som omhandler «det å forstå seg selv i møte med litteraturen», mye på bakgrunn av de aldersmessige føringene elevgruppene deres gir. Gro, som er tilsatt på 1. og 2. trinn, jobber eksempelvis mye med de tekniske sidene av boken:

[...] med de minste kan det handle om, til å begynne med ikke sant, litteratur, hva er forskjellen på sakprosa og skjønnlitteratur. Det handler om hva er en tittel, hva er en forfatter, sant, disse tekniske tingene og for at elevene skal lære seg å bruke disse begrepene.
(Gro)

På bakgrunn av informantens beskrivelse oppleves en sentral del av litteraturformidlingen som det å gi elevene et begrepsapparat som gjør de i stand til å reflektere rundt hva det var med boka som gjorde at de valgte den i utgangspunktet og det å samtale rundt innhold og virkemiddel i bøkene de har valgt. Følgelig betraktes begrepsinnlæring som et funn i studien. Åse, som er tilsatt ved 3. og 4.

trinn, sier: «Da jobber vi mye med lesestrategier, når vi tar en bok ser vi på forsiden, snur den, ser på baksiden, rett og slett før-lesing»

Åse peker på et sentralt poeng når hun beskriver lesestrategier som en del av den faglige forankringen. Av informantenes beskrivelser går det frem at i litteraturformidlingen er det et overveiende fokus på å modellere hvordan man kan vurdere om en bok er passende eller ikke. Informanten forklarer at bare ved å betrakte elementene på bokomslaget isolert sett, kan elevene komme langt på vei i vurderingen om boken passer for dem eller ikke. Hanne supplerer:

Som oftest snakker vi om hva som gjør at en bok er god å lese eller ikke [...] Vi ser på fremsiden, baksiden og ser inni hvor mange sider, hvor mange bilder er det i den og så det der med å starte å lese på en bok bare for å se på innledningen, er det noe som frister.
(Hanne)

Informantene beskriver en samling som både fremmer faglig forankret innhold, samtidig som litteraturformidlingen fra lærer og elevene seg imellom vies betydelig tid til. Den overhengende ambisjonen i samlingen gir inntrykk av å skulle gjøre elevene i stand til å forstå tekstenes oppbygging, vurdere litteraturens vanskelighetsgrad og det å kunne se seg selv i forhold til litteraturen. Gro forklarer på billedlig vis hva dette innebærer: «det blir nesten sånn snøballeffekt, når vi har fått ungene på gli og vi får ungene til å danne en forståelse for seg selv, for sine interesser og leseferdigheter, da begynner ballen å trille». I lys av dette holdes lesestrategier som aktivitet frem som et funn i denne studien.

Når informantene skal forklare delen av samlingen som omhandler litteraturformidling, beskriver de aktiviteten som en presentasjon av bøker som de (lærerne) har forberedt på forhånd. Gro sier: «Jeg kan vise dem serier, jeg kan presentere bøker for dem, jeg kan lese høyt for dem, de kan fortelle om det de har lest». I den sammenheng kommenterer Åse at å treffe med innholdet i litteraturformidlingen er avgjørende for å stimulere til leselyst:

Så, det å presentere bøker og det med at vi har vibbene ute for å kjenne om vi treffer med de bøkene vi velger å presentere til ungene, for hvis vi ikke treffer, så treffer vi ikke heller på det å øke leselysten. (Åse)

Hanne vektlegger at det å «rett og slett friste» elevene er en hovedmotivasjon i hvorfor hun prioriterer litteraturformidling med sin klasse: «så får de etterpå muligheten til å låne de bøkene jeg har presentert eller låne andre bøker som vi har på biblioteket». Til forskjell fra å eksponere elevene for litteratur gjennom høytlesing i spisefri, oppfattes litteraturformidlingen i bibliotektimen som en annen type eksponering der eksponeringen operasjonaliseres gjennom høytlesing av for- og bakside, samt forhåndsbestemte utdrag fra bøkene som lærerne har valgt å presentere for sine elever. Det er med grunn i det at litteraturformidlingen innenfor rammen av bibliotektimen er identifisert som et funn i denne studien.

Når samlingen er unnagjort, beskriver informantene at resten av økta brukes til at elevene selv skal ut i skolebibliotekets lokaler på jakt etter litteratur. Informantene beskriver hvordan fokuset dreier seg over fra litteraturformidling og arbeid med bøker i helklasseformat, til det å skulle finne bøker gjennom en mer en-til-en tilnærming. Åse forklarer: «jeg spør ungene «hvilken del av biblioteket er passelig vanskelig for deg?». Når eleven, enten selvstendig eller i samråd med læreren, har funnet frem til riktig avdeling, forklarer informanten at da kan fokuset dreies over til den enkelte elevs interesseområde. Gro poengterer i den samme konteksten hvor viktig det er å veilede elevene til bøker som «de har glede av». I veiledningen av elevene som har valgt litteratur langt over deres ferdighetsnivå, bruker hun innfallsvinkelen «okei, hvorfor hadde du løst å lese denne boka?». På denne måten får informanten oversikt over hvilke faktorer som gjorde at eleven valgte nettopp den boka, og kan i det videre vise mer passende nivåmessig litteratur med samme tema.

Oppsummerende beskriver Hanne det slik:

Da kan jeg si «her er det tekst som du klarer å lese» [...]for hvis du først av skal låne en bok om elefanter, så kan det være greit at noen av elementene, utenom bildene, i boka kan være noe å lære av, altså kan du lese noe også. (Hanne)

En-til-en veiledningen, som skal utvikle elevenes navigasjonsevne på skolebiblioteket for å finne litteratur som står i stil med ferdighetsnivå og interesseområde, oppfattes som sentralt i det å skulle stimulere til leselyst, og fremholdes derfor som et funn i studien.

(Tabell 5: Oppsummering av funn, underkapittel 5.1.1)

Bibliotektimen			
Oppsummering av funn: aktiviteter			
<i>Funn 1:</i>	<i>Funn 2:</i>	<i>Funn 3:</i>	<i>Funn 4:</i>

Arbeid med litteraturbegreper som aktivitet	Arbeid med lesestrategier som aktivitet	Litteraturformidling som aktivitet	Arbeid med navigering på skolebiblioteket som aktivitet
Eksplisitt arbeid med litteraturbegreper for å gi elevene et relevant begrepsapparat for å kunne snakke om bøker.	For å oppøve elevenes metakognitive strategier i møte med tekst. Modellere hvordan man vurderer en bok som passende eller ikke.	Presentasjon av bøker. For å eksponere for ulike typer litteratur, samt friste elevene til å gi seg i kast med ulike typer bøker.	Selvstendigjøring av elevene på skolebiblioteket. Hvor finner elevene litteratur som passer sitt nivå.

5.3 Hvordan beskriver norsklærerne viktigheten av samarbeid og forankring i arbeidet med leselyst?

Informantene går langt i å fremheve samarbeid og forankring som viktige faktorer i det å skulle stimulere til leselyst. I intervjuene kan samarbeid imidlertid identifiseres på flere nivå. Det første nivået sier noe om samarbeidet mellom norsklæreren og skolebibliotekaren. Et aspekt som aktualiserer seg i informantenes beskrivelser er skolebibliotekarens rolle som indirekte veileder. Hanne beskriver hvordan hennes begrensede kjennskap til bokstammen kan være utfordrende i møte med elever som i utgangspunktet ikke vil lese. Hun sier: «Bibliotekaren er jo nøkkelen, særlig til de elevene som ikke liker å lese [...] for det er alltid noen som ikke liker å lese»

Informantene beskriver skolebibliotekaren som en som vet alt om bøkene inne på biblioteket. Spisskompetanse inne på skolebiblioteket handler om å vite om hva som står hvor. Gro forteller at det er ingen som evner bedre å «finne rett bok til rett tid» enn skolebibliotekaren. Hun fortsetter:

Skolebibliotekaren har jo tatt i alle bøkene som er inne på biblioteket, sant, både sortert, scannet og kategorisert bøkene. Og har vi ikke inne boka, så kan skolebibliotekaren ta kontakt med folkebiblioteket og fjernlåne den. (Gro)

Åse forteller om hvordan skolebibliotekaren er behjelpelig i det å skulle planlegge litteraturformidling, men også i det å anbefale litteratur som kan brukes i en mer faglig sammenheng. Hun sier:

Jeg synes vi har kommet mer på sporet i forhold til det der med å tenke at biblioteket er en kilde til å hente litteratur, spesielt skjønnlitterært [...] nå har jeg nettopp fått fjernlånt fem eksemplarer av tegneserieboken «Riegel», som skal brukes i undervisning. (Åse)

På bakgrunn av informantenes beskrivelser av samarbeidet mellom dem selv og skolebibliotekaren, oppfattes skolebibliotekarens rolle i det å skulle stimulere til leselyst som vesentlig. Både i det å skulle finne relevant litteratur som kan forankres i fag, men også som en sentral veileder i bøker når norsklærerne opplever at deres egen kompetanse, spesielt innen skjønnlitteraturen, ikke strekker til. Det er med grunn i det at samarbeidet mellom de to aktørene i skolen fremholdes som et funn i denne studien.

På nivået som omhandler samarbeid kollegaene seg imellom er informantene enige i at leseopplæringen burde være bredt forankret blant skolens ansatte, og at leseopplæringen er et felles prosjekt. Det fremkommer imidlertid noe strekk i laget når det kommer til hva som er den ønskede situasjonen og hva som faktisk skjer i praksis. Den mest signifikante forskjellen mellom informantenes beskrivelser fremkommer i spørsmålet om de opplever lystlesing som et tverrkollegialt ansvar. Videre oppfattes ulikheten i beskrivelsene å bunne i hvorvidt skolene velger å gå planmessig til verks eller ikke i det å skulle satse på lesing. Hanne forteller:

Nei, jeg tror at det er fortsatt sånn at det er norsklæreren som tar seg av det, dessverre. Selv om lesing er en grunnleggende ferdighet og noe som alle skal gjøre, så er det nok sånn at det er norsklæreren som står for den største delen [...] Vi har en lesestimuleringsplan, men det er en skrivebordsplan, ja, den ligger i en skuff og brukes ikke. (Hanne)

Informanten forklarer at hun opplever at det er så mye på pensum i andre fag, at det ikke blir tid til å jobbe eksplisitt mot leselyst og leseglede. Samtidig forteller hun at «hylleboka» brukes i alle fag, og som regel når elevene er ferdig med det som var tiltenkt. Dermed kan arbeid med lesing og eksplisitt arbeid med leselyst oppfattes noe personavhengig. Gro forteller at hun skulle ønske det med lesing og lystlesing var forankret i større grad blant sine kollegaer, og peker på en viktig faktor i det å skulle arbeide frem en vedvarende kultur for lesing:

Det er det der med den kontinuiteten, ja, vi har hatt stor utskiftning de siste årene, men vi som enda henger igjen, vi har den oppfatningen. Og jeg ser jo at vi jobber veldig mot at vi skal få med oss flere av lærerne på denne tankegangen. (Gro)

«Tankegangen» handler om lesingens plass i opplæringa og «kontinuitet» oppfattes fremhevet som et nøkkelord i det å skulle stimulere til leselyst. Informantene forteller hvordan man må unngå at lesing blir et tilfeldig innslag i skolehverdagen. På Gro sin skole styrer de etter kommunens plan for skolebibliotek, men har ikke en lokal plan tilpasset sin skole og sitt bibliotek. Åse forteller om hvordan den vedtatte lesestimuleringsplanen på hennes skole sørger for systematikk og samarbeid i leseopplæringa. Hun trekker spesielt frem at dette med å gå planmessig frem, sikrer en bred kollegial forankring:

Planen går på hvordan vi møter ungene med bøker, hvordan vi skal jobbe systematisk med gjennom skoleåret i forhold til det, hvordan vi skal jobbe her på huset og hvordan vi voksne skal ha kompetanseheving for å kunne være gode leseveiledere [...] vi kommuniserer mer på voksenplan, og alle vet hva vi mener når vi snakker (om lesing) og dermed så er det det mer et «vi» enn enkeltperson og hvordan han eller hun gjør det. (Åse)

Informantene er noe delt i spørsmålet om tverrfaglig forankring i arbeidet med leselyst. Av intervjuene fremgår det at skolene er tilknyttet planer for hvordan det skal jobbes med skolebiblioteket, men at disse aktualiseres i spenningsfeltet mellom skrivebordsplan til en levende og vitalisert plan som gir retning i arbeidet med lesing på skolen som helhet. Det er med grunn i dette at planmessig samarbeid fremheves som et funn i denne studien.

Det siste nivået identifisert i datasettet, er hvordan skolens ledelse signaliserer bruk av tid. Også her går det frem at informantene er enige i hvordan det burde være, men at realiteten speiler en annen virkelighet. Åse formulerer seg slik: «Eier, rektor som skoleeier, er pådriver og mener at dette er noe vi skal gjøre her, hvis ikke blir det en «skuffeplan» og det funker ikke». Informanten beskriver viktigheten av at fokuset på lesing og leselyst må bunne i et initiativ og en prioritering som kommer ovenfra, og slikt sett påvirke alle ledd nedover i organisasjonen. Åse poengterer at det skal ikke være noen tvil om hvordan man jobber i forhold til lesing på skolen hun jobber ved, og nytilsatte skal kunne vite hva som forventes av dem. Hun begrunner dette med kontinuitet. Hanne beskriver

hvordan skolen ofte skifter satsingsområder, og at det vanskeliggjør en gjennomgripende satsing på lesing, hun sier:

En leder for skolen må ha et fokus, og dermed har det fokuset som har vært på lesing ... det har på en måte blitt borte, ja. For å få en lesestimuleringsplan til å fungere så må alle i ledelsen og alle lærere og skolebibliotekar føle at de har nok tid og at de vet hva som skal skje og når det skal skje, da ville det funket. (Hanne)

... «alle» de voksne må ha en forståelse om hva som forventes av dem i leseopplæringa. Utskiftning i lærerbestanden er en uregjerlig variabel i lesestimuleringen av elevene. I hvilken grad skolen klarer, som Gro ordlegger seg, å «gjennomsyre» virksomheten, hviler sterkt på ledelsens prioriteringer. Samtidig erkjenner hun at signalene må gå begge veier, dialog mellom skoleleder og hens ansatte er viktig i det å dreie skolens satsingsområder mot lesing og lesestimulering. Hun sier: «vi jobber på for å få satsingsområdet lesing mer inn her på skolen, det betyr at kollegiet kurses i struktureringen på skolebiblioteket og i struktur på bibliotekstimen»

Informantene er klare på at lesing som grunnleggende ferdighet er et opplæringsansvar som tilfaller på tvers av fag og kollegium. En viktig faktor i dette arbeidet er at skoleleder må være den som tar initiativ og gir retning for hvordan lesestimulering skal praktiseres på den enkelte skole. Med bakgrunn i spennet mellom informantenes beskrivelser av skoleleders vektlegging av lesing og lesestimulering, holdes forankring i skoleledelse frem som et funn i denne studien.

(Tabell 6: Oppsummering av funn, delkapittel 5.2)

I hvilken grad har samarbeid noe å si for stimulering av leselysten blant elevene?		
Oppsummering av funn: samarbeid		
<i>Funn 1:</i> Samarbeid mellom lærer og bibliotekar	<i>Funn 2:</i> Planmessig forankring	<i>Funn 3:</i> Forankring i skolens ledelse
Litteraturveiledning på voksenplan. Elevveiledning i skolebiblioteket.	Informantene har planer tilknyttet sitt bibliotek, men disse operasjonaliseres ulikt. Levende og vitaliserte planer sørger for forankring og felles forståelse i leseopplæringen.	Å satse på lesing oppstår ikke av seg selv. Det må bunne i en prioritering fra skoleledelsen. På denne måten står skolens ansatte

		på felles grunn i leseopplæringen.
--	--	------------------------------------

5.3 Hvordan beskriver norsklærerne tilgang på litteratur som viktig i arbeidet med leselyst?

«Det skal «ose» at det er viktig å lese og at vi har det tilgjengelig, for tilgjengelighet er jo viktig» konstaterer Åse. Gjennomgående i resultatdelen, og spesielt med hensyn til underkapittelet som omhandler aktivitet, forstås tilgangen til litteratur som en forutsetning og en faktor som opererer i kulissene i det å skulle stimulere til leselyst. I sine beskrivelser forklarer informantene at det er viktig at skolebibliotekaren kan fungere som «serviceperson» og «tilrettelegger» i forhold til det med å ha en oppdatert og relevant bokstamme. Hanne sier at:

Så det at bibliotekaren kan være den service-personen er veldig viktig, og det å kunne legge til rette for at det blir «lett å lese» [...], og da mener jeg det med å legge til rette for at man skaffer og har bøker som er interessant for ungene. (Hanne)

Informanten fremhever at skolebibliotekaren er den fremste til å kunne inspirere til lesing. Det skal være «lett og lese» forklarer informanten, og i det ligger en anerkjennelse om at det tar tid å skulle tilrettelegge slik at elevene får tilgang på litteratur som treffer både deres ferdighetsnivå og interesseområde. Tidsklemma er et fenomen som samtlige av informantene nevner, og det er mye som skal finnes tid til i en travel lærerhverdag. Det er i forlengelsen av det at skolebibliotekarrollen gjør seg gjeldende, nettopp på grunn av vedkommende sin spisskompetanse i forhold til hvilke bøker som egner seg distribuert til elevene. Åse supplerer: «Vi er nødt til å ha en oppdatert, relevant bokstamme for å kunne tilby kvalitet i opplæringa».

Det er i den sammenheng at informantene hever høyt at skolebibliotekaren er en forutsetning i det å skulle kunne tilby relevant litteratur og autentiske leseopplevelser i opplæringen der lesing er hovedaktiviteten. Følgelig tolkes det dithen at kvaliteten og i hvilken grad aktivitetene er lesestimulerende, står i nær tilknytning til tilgangen på litteratur. Skolebibliotekaren pekes på som katalysator i lesestimuleringen av elevene, både i det å forberede og anbefale litteratur norsklærerne, og oppfattes slikt sett som et vesentlig bidrag i tilgjengeliggjøringen av ny og relevant litteratur for elevene. På bakgrunn av dette fremholdes dette som et funn i studien.

Det andre funnet innenfor dette tematiske området handler om å eksponere elevene for litteratur der de naturlig oppholder seg i løpet av en skoledag. Informantene har utstilt litteratur, og Gro forklarer at «det å omgi seg med litteratur skal være en naturlig del av hverdagen». Informantene forklarer at en stor del av å lesestimuleringen handler om å gi elevene sine innblikk i hva som faktisk finnes av litteratur. Derfor stilles litteratur ut på klasserommet, i vinduene ut mot skolegården og i korridorene på skolen. Hanne forklarer hvordan forsiden er et blikkfang for elevene, og det kan spille en vel så stor rolle som selve innholdet i boka. Hun sier: «Unger er veldig sånn at de leser forsiden på bøker [...] De leser av og til kanskje ikke på baksiden, de vet ikke hva boken egentlig handler om, men forsiden forsiden er viktig»

Informanten forklarer hvordan hun kopierer forsiden på nye bøker, laminerer dem og stiller de ut i vinduet mot skolegården. Gro støtter Hannes betraktninger og tilføyer:

Vi har frontene ut, ja, det er veldig viktig for at vi skal stimulere ungene til lesing. Du får sjelden lyst til å lese en bok av å se ryggen på den, ja [...] vi må vise hva som er her, og det gjør man gjennom å gjøre litteraturen tilgjengelig for dem ved å sette bøkene med frontene ut. (Gro)

Et viktig aspekt som fremheves av informantene er at elevene må få muligheten til å la seg fenge av bøker i en sammenheng der læreren ikke er pådriver for det, men at de selv stopper opp for å se «hva som er nytt». Åse kommenterer under samme kontekst:

Det er plassert hyller på alle klasserom, sånne billedhyller der det er lett å fronte bøker [...] og jeg ser så stor forskjell, bøkene som er frontet leses mye mer enn bøkene som bare står med bokryggen ut. Og da er det jo også viktig at bøkene som blir plukket ut til å frontes, byttes ut jevnlig og at det kommer nye bøker. (Åse)

Tilgjengelighet fremheves som sentralt i arbeidet med å skape lese lyst. Utstillinger på elevenes oppholdssteder oppfattes som et sentralt lesestimulerings tiltak. Det er med grunn i det at tilgjengelighet gjennom utstilling betraktes som et funn i denne studien.

(Tabell 7: Oppsummering av funn, delkapittel 5.3)

<p>I hvilken grad beskriver informantene tilgjengelighet til litteratur som viktig i arbeidet med lese lyst?</p>

Oppsummering av funn: tilgjengelighet	
<i>Funn 1:</i> Skolebibliotekaren tar pulsen på ny litteratur.	<i>Funn 2:</i> Utstilling av ny og relevant litteratur på elevenes oppholdsarealer
Skolebibliotekar kartlegger og distribuerer ny litteratur til utstillinger på klasserom, skolegård og korridorer.	Norsklærerne eksponerer elevene for litteratur på elevenes naturlige oppholdsarealer i løpet av en skoledag.

5.4 Oppsummering av funn

I gjennomgangen av datasettet, fremkommer det at informantene har et relativt likt aktivitetsrepertoar. Aktivitetene som eksplisitt identifiseres som lesestimulerende er aktiv veiledning til riktig bok (ifm. nivå og interesseområde), høytlesing og lesekvart. Det første funnet handler om at elevene skal lese bøker som gir de noe. Det andre omhandler å eksponere elevene for ulike typer litteratur som de ikke nødvendigvis ville valgt selv, og gjerne i settinger som skaper gode leseopplevelser uavhengig av ferdighetsnivå. Det tredje funnet under aktivitet henviser til lesekvart. Der peker informantene på mengdetrening som hovedårsak, og et bi-produkt som fremheves er at avsatt lesetid utjevner de faglige forutsetningene elevene tar med seg hjemmefra.

Bibliotektimen er en hovedaktivitet som rommer flere aktiviteter. Starten på bibliotektimen er samling, der informantene beskriver aktiviteter med den hensikt å hjelpe elevene til å forstå seg selv i forhold til litteraturen. To av funnene viser til oppøvelse av elevenes begrepsapparat og arbeid med lesestrategier. Litteraturformidling pekes på som et annet funn, der hensikten er å presentere ulik type litteratur, samtidig som norsklæreren modellerer lesestrategi. Det siste funnet i peker på selvstendigjøring av elevene inne på skolebiblioteket, her har undervisningen dreid fra helklasseformat til en-til-en veiledning.

Samarbeid fremholdes som en sentral forutsetning for å lykkes med lesestimulering og leselyst på flere nivåer. Et funn peker på at norsklærerens samarbeid med skolebibliotekaren er vesentlig i det å legge til rette for leselyst. Dette gjør seg gjeldende ved at skolebibliotekaren indirekte kan veilede elevene til interessant og nivåmessig riktig litteratur gjennom litteraturformidlingen som foretas. I funnet ligger også dette med skolebibliotekaren spisskompetanse på hvilken litteratur som utgjør bokstammen, og vedkommende sin evne til å veilede elever når norsklæreren føler at hans kompetanse ikke strekker til. Videre peker funnene på noe strekk i laget når det kommer til forankring og samarbeid i kollegiet. Her går det fram av empirien at uten en planmessig strategi,

blir den satsingen på lesing og leselest i stor grad redusert til en personavhengig virksomhet, og da tilfallende norsklæreren. Til sist peker funn på initiativ og prioritering fra skoleledelsens side som en viktig forutsetning for å lykkes med lesestimuleringstiltak.

En oppdatert og relevant bokstamme fremholdes av informantene som en viktig forutsetning for å lykkes med leselest, derav tilgjengelighet. Et funn peker på skolebibliotekaren som fasilitator i det å skaffe til veie litteratur som er relevant for lærernes faglige praksis, men ikke minst den skjønnlitterære biten i det å finne litteratur som treffer elevene. Det andre funnet viser til det å eksponere elevene for litteratur gjennom bokutstillinger på elevenes naturlige oppholdsarealer, herunder klasserom, korridorer og i vinduer ut mot skolegården.

6 | Diskusjon

I det følgende skal funnene diskuteres opp mot problemformuleringen og i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Diskusjonen struktureres etter de tematiske områdene: aktivitet, samarbeid og tilgjengelighet. Denne studien gir innsikt i hvilke lesestimulerende aktiviteter norsklærerne bruker, hvordan samarbeid og forankring gjør seg gjeldende i lys av det å skulle skape leselyst blant elevene og hvordan tilgjengelighet til litteratur påvirker arbeidet mot å skape en vedvarende kultur for lesing.

6.1 Lesestimulerende aktiviteter

Informantene er relativt omforent i hvilke aktiviteter de bruker for å stimulere til lesing. Hovedfunnet peker på aktiv veiledning av elevene for å finne frem til riktig litteratur med hensyn til nivå og interesseområde. Litteraturen skal «gi noe tilbake», sier en av informantene. Dette samsvarer med Brandmo & Bråten (2021), som holder frem at en forutsetning for å øke elevenes motivasjon i lesing, er å gi elevene gode erfaringer med tekst. Gjennom aktiv veiledning og kjentskap til sine elever, har norsklærerne gode forutsetninger for å høyne sannsynligheten for at gode tekstopplevelser eleverer elevenes selvoppfatning i møte med tekst (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018). I tråd med Banduras (1997) teori om mestringsforventning, fremholder informantene aktiv veiledning som en måte de kan bidra til å skape forventninger hos elevene. Dette skal resultere i at elevene skal tørre å gi seg i kast med ulike tekster som endrer seg i takt med elevenes alder og interesseområder. Gjennom datasettet henviser informantene konsekvent til at litteraturen må være «passe vanskelig», og ikke «lett nok». I dette ligger en forståelse om at skal elevene oppnå et utbytte av lesingen, må innholdet utfordre elevenes lesenivå, hvilket står på felles grunn med det Brandmo & Bråten kaller gode tekstopplevelser (2021).

Nøkkelen i det å lykkes med aktiv veiledning oppfattes ut fra informantenes beskrivelser som kjennskap til sine elever. Klarer lærerne å legge til rette for at elevene får oppleve mestring og erfart et indre engasjement for lesing, vil det gi en selvforsterkende effekt i elevenes selvoppfatning (jf. Roe, 2020). Dette aktualiseres gjennom at elevene får større og større tro på egne ferdigheter, og gir seg i kast med stadig mer utfordrende tekster. Litteraturmøter kan gi selvforsterkende effekter på selvoppfatningen så lenge eleven mestrer lesinga, dermed foreligger det også et antonymt utfall. Om norsklæreren ikke veileder godt, eller om elevene er alene om å velge ut bøker, er det

nærliggende å tro at elever velger tekster som overskrider deres eget ferdighetsnivå, og ender opp med det Bråten (2021) beskriver som negative tekstopplevelser.

I informantenes beskrivelser fremgår elevenes interesseområde som sentralt i veiledningen. Dette henspiller på den delen av verdivurderingen som gir gjenklang i elevenes interesser og i det å finne litteratur som pirrer nysgjerrigheten (Shiefele & Schaffner, 2016). Gjennom informantenes beskrivelser går det frem at det overgripende målet med veiledningen er å fostre en indre motivasjon for lesing. Denne indre motivasjonen kan faglig begrunnes ved at Guthrie mfl. (2013) har vist at indre motivasjon gir kvalitativt bedre lesere og bedre forståelse. Får man under veiledningen til å lede elevene mot litteratur som de selv har vært med på å velge ut, ivaretas også valgfriheten Ryan og Deci fremhever som et svært godt utgangspunkt for læring (2000).

Aktivitetene informantene beskriver som lesestimulerende er naturlig nok ikke utelukkende basert på valgfrihet. En viss kontroll materialiseres gjennom tidsrammer og aktiviteten som gjennomføres. Tanken bak dette er at aktiviteter som reguleres i noen grad av lærerne, skal resultere i et ønske som stammer fra elevene selv om å ville lese. Prosessen mot en indre motivasjon for lesing, ledsages dermed i dette tilfellet av en viss form for regulering, noe Ryan og Deci hevder elevene aksepterer, så fremt de er innforstått med hvorfor reguleringen finner sted og målet med reguleringen (2000). Dette gjør seg eksempelvis gjeldende i informantenes beskrivelser ved at timeplanfestet lesetid faktisk skal brukes til lesing, og ikke til «å se ut av vinduet». Blikstad-Balas og Roe (2021) fremhever læreren som den fremste til å skulle motivere elevene til lesing, og informantene har beskrevet hvordan de fasiliterer til leselyst gjennom et utvalg aktiviteter de gjennomfører.

Høytlesing er en aktivitet samtlige av informantene henviser til, og som de begrunner som lesestimulerende av flere grunner. Det første handler om å eksponere elevene for litteratur de ikke nødvendigvis ville valgt selv. Om elever på barneskolen utelukkende skulle lese bøker som favnet innenfor det de selv oppfatter som deres eget interessefelt, eksempelvis «jakt, natur og elg», vil de heller ikke få impulser fra annen type litteratur. Dette kan begrense elevenes utvikling i forhold til litteraturen, men så vel i deres forståelse av tekstens samfunnsfunksjon. Jeffrey D. Wilhelm (2008) anerkjenner at det er et dilemma når elevene skal velge bøkene selv, og at en tydelig tendens er at elevene velger kjente og kjære bøker, som helst å ikke utfordrer elevens egne interesser. I lys av literacy-begrepet skal elevene kunne navigere i et allsidig og sammensatt tekstlandskap (Skjelbred, 2010), dermed må elevene også kunne eksponeres for litteratur som favner andre tematikker enn nødvendigvis hva førstevalget deres tilsier. For slik en av informantene sier, «plutselig tenner de»,

dermed kan elevene introdusere for temaer og emner de ikke viste de var interessert i før de ble eksponert for det.

I forlengelsen av dette er det naturlig å kommentere det andre poenget informantene fremhever i høytlesingen. Lesing som ferdighet kan betraktes som en prosess bestående av flere forhold, og utgjøres av en rekke ulike dimensjoner (Lundberg, Herrlin & Thorbjørnsen, 2009). I innlæringen av leseferdigheten har elevene individuelle læringsforløp i betydning av at utvikling og stagnasjon innenfor de ulike dimensjonene hender uavhengig av hverandre. Også resepsjonsbetingede gevinster fra lesing står i nær tilknytning til elevenes forutsetninger for å forstå teksten. Dette er elementer i den individuelle lesingen som kan begrense en god leseopplevelse, men som avvæpnes i høytlesingen. Informantene beskriver høytlesingen som en lavterskel lesestimulerings tiltak, fordi behovet for de lesetekniske dimensjonene ved lesing, som gir tilgang til dimensjonene leseforståelse og leseinteresse, ivaretas av læreren. Elevens lesetekniske begrensninger nulles med andre ord ut.

Spisetid løftes frem som en arena der høytlesing som aktivitet brukes, og dette aktualiserer et annet aspekt i elevenes verdivurdering som omhandler selve opplevelsen av å lese (Brandmo & Bråten, 2021). Det å bli lest for, mens elevene spiser en velfortjent matbit og drikker jus før de skal ut å luften seg er en måte å legge til rette for en god leseopplevelse. Dermed kan innholdet i fortellingen åpenbare seg på en annen måte når elevene blir lest for, og gir elevene gode forutsetninger for å oppøves i den resepsjonsbetingede delen av lesing. Slik sett er det nærliggende å tro at elevenes evne til å meningsskaping gjennom interaksjon (Snow, 2000), det å fylle mulighetsrommet mellom linjene, innta ulike «wandering viewpoints» (Iser, 1974), samt i det å utvikle narrative emosjoner (Nussbaum, 1990) har et bredere nedslagsfelt i et klasserom med elever som har ulike forutsetninger for å interagere med tekst. Det skulle vanskelig bevises hva som går gjennom hodene på elevene når de «kaster lange, tankefulle blikk mot smart-boarden», men at det innebærer en form for interaksjon mellom elevene og teksten, levnes det ingen tvil om. Å skulle oppnå litterær kunst (Rosenblatt, 2005) er mye lettere for elevene når det, som en av informantene sier, ikke «hakker sånn».

Funnene peker også på «lesekvart» som en lesestimulerende aktivitet. Lesekvart er timeplanfestet lesetid hver morgen før ordinær undervisning begynner, og tar utgangspunkt i litteratur elevene har valgt selv. I løpet av et skoleår gjør lesekvarten hos informantene et betydelig inngrep i tiden som egentlig er tiltenkt annen undervisning. Mengdetrening holdes frem som en hovedårsak til prioriteringen av denne aktiviteten. «For å bli god å sparke fotball, nytter det ikke bare å se på

fotball på TV» lyder mantraet til en av informantene. Poenget er at skal du bli god å lese, må du faktisk lese. Lundberg, Herrlin og Thorbjørnsen hevder at lesing er et samvirke av flere pågående prosesser, og at de lesetekniske dimensjonene i dette samvirket er avgjørende for å helhetlig mestre lesing som ferdighet (2009). Følgelig rettfærdiggjøres prioriteringen av tid, for ordavkodning, leseflyt og presisjon er faktorer i lesing som må beherskes for å mestre lesing (jf. Lundberg, Herrlin & Thorbjørnsen, 2009).

Det andre funnet som aktualiserte seg i forbindelse med lesekvart og mengdetrening, peker på at aktiviteten utjevner faglige forutsetninger som følge av elevenes sosiale bakgrunner. Forskning viser at det er spesielt elevene i nedre del av det sosioøkonomiske siktet som har størst utbytte av skolebiblioteket og mulighetene som åpner seg som følge av det (jf. Lance & Kachel, 2018). Dette støttes opp av funn i materialet. I samråd med overordnet del skal skolen som institusjon utjevne sosiale forskjeller blant elevene (Overordnet del, UDIR, 2017), og i forlengelsen av det fremhever en av informantene hvordan tekstefaringer spiller inn i det elevene skal begynne å skrive egne tekster. Dermed begrunnes aktiviteten også av resepsjonsbetingede momenter, ettersom elevenes repertoar i form av fantasi, kreativitet og innlevelse pekes på som veksler elevene drar som følge av aktiviteten (jf. Litterær kunst, Rosenblatt, 2020).

6.1.1 Bibliotektimen

Bibliotektimen er en sentral del av leseopplæringen på informantenes skoler. I gjennomgangen av materialet har ulike lesestimuleringstiltak blitt identifisert. Aktiv litteraturformidling er et sentralt element i bibliotektimen hos informantene. I kraft av seg selv kan det være utfordrende for bøker å innby til lesing. Men i det bøkene formidles på en eller annen måte, vekkes det ofte en større interesse og nysgjerrighet. Informantene forklarer hvordan de leser titlene høyt, leser på baksiden og hvordan de fabulerer i samråd med elevene sine rundt hva boka kan handle om på bakgrunn av omslagets elementer. Videre forteller informantene at de leser utdrag fra bøkene som presenteres for å inspirere elevene til videre lesing. Til forskjell fra spisefri, er dette en anledning for læreren til å eksponere elevene for ulik litteratur i et annet format. I stedet for å lese høyt fra en bok, kan flere bøker presenteres og hjelpe elevene til å se annen litteratur, og dette gjør seg særlig gjeldende for de som er minst interessert i litteratur og tekst (Wilhelm, 2008).

Lesestrategier vektlegges som en viktig ferdighet i det å skulle skape leselyst. Presentasjonen av bøker handler ikke bare om å eksponere og inspirere elever til å prøve seg på forskjellige typer litteratur, men så vel om å modellere ovenfor elevene hvordan de skal «forstå seg selv i forhold til

litteraturen». Å betrakte omslaget er første steg i elevenes vurdering i om hvorvidt en bok er passende for deres nivå. Et uttalt mål blant informantene er at elevene selv skal kunne gjøre en vurdering i forhold til om bøkene de kikker på passer for dem eller ikke. «rett og slett før-lesing» sier en av informantene. Dette er en strategi informanten forsøker å innlemme i elevenes verktøykasse for å kunne gjøre dem i stand til å kunne oppleve mestring (Bandura, 1997, Brandmo & Bråten, 2021). Målet er å gjøre elevene til aktive lesere, som identifiserer svikt i egen forståelse, og som har et strategiapparat for å prøve å løse utfordringer de møter på i tekst (Kullbrandstad, 2022). Motsatt vil en passiv leser ikke registrere at vedkommende har problemer med teksten, og eleven vil da ikke kunne avgjøre om boken «gir de noe tilbake» eller ikke. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter finner vi formuleringer om bruk av hensiktsmessige lesestrategier i forhold til målet med lesingen (UDIR, 2017). Følgelig handler det ikke bare om den skjønnlitterære teksten. I møte med andre fag, ulike typer tekst og etter hvert som elevene vokser til vil målet med lesingen endre seg. På den måten gjør også lesestrategier seg gjeldende i det Barton (2007) kaller lokal tekstkompetanse.

En av informantene beskriver hvordan hun arbeider med begrepsinnlæring med sine elever. Dette for at elevene skal kunne forstå, diskutere og presentere litteraturen leses, men også for å forberede elevene på en mer komplisert litteraturformidling etter hvert som de blir eldre. Dette kan betraktes som inngangen til å det å oppfatte lesing som en sosial praksis (Kullbrandstad, 2021). Det å kunne dele egen leseopplevelse kan være et godt lesestimuleringsiltak både for den enkelte elev, men også ovenfor medelever, det fordrer imidlertid at elevene har et presist og relevant begrepsapparat (Håland, 2018). Man skal imidlertid trå varsomt i deling av litteraturopplevelser. Håland (2018) poengterer at for enkelte elever kan deling av egen litteraturopplevelse kunne oppleves som en test eller prøve, dermed kan lesestimuleringsgevinsten raskt forsvinne ved at man til stadighet må si noe klokt om teksten man har lest.

Bibliotektimens avsluttende del kan betraktes som en prøvelse for elevene i det å finne passende litteratur. Informantene kobler elevenes metakognitive strategier tett opp mot selvstendighet inne på biblioteket. «Det blir nesten sånn snøballeffekt» sier en av informantene. Når elevene lykkes i det å forstå seg selv i forhold til litteraturen, og her inngår interesseområder og eget ferdighetsnivå, vil de kontinuerlig kunne utfordre seg selv og få mye gratis mengdetrening. Dermed forstås arbeidet med begreper og lesestrategier som vellykkede lesestimuleringsiltak når elevene navigerer til de delene av biblioteket som samsvarer med deres interesse- og ferdighetsnivå. I dette arbeidet kobles

informantene inn som viktige veiledere – for å «lære å lære» er en ferdighet som tar lang tid å mestre (jf. Metakognisjon, Kullbrandstad, 2022).

6.2 Samarbeid og forankring

Forskning viser at et bemannet skolebibliotek gir utelukkende positive synergier i læringsarbeidet (Lance & Kachel, 2018). Informantene beskriver et samarbeid med skolebibliotekaren som letter deres egen lærerhverdag. «Bibliotekaren er jo selve nøkkelen» sier en av informantene. I hovedsak fremheves skolebibliotekaren som en fagperson på bøker, og som innehar en spisskompetanse i mediesamlingen. Følgelig er bokstammen oppdatert, og skolebibliotekaren kan anbefale og distribuere nye bøker til norsklærernes utstillinger på klasserom, til litteraturformidling eller direkte veilede elevene til bøker som fenger dem. Slik sett står det på felles grunn i det Gløppe (1992) og tidligere plandokumenter (M-87, L-97) legger i skolebibliotekets pedagogiske funksjon.

Informantenes beskrivelser finner også støtte i funn fra skolebibliotekforskning som peker på at anbefaling av litteratur, og veiledning i litteraturformidling er kjennetegn på et skolebibliotek og skolebibliotekar som oppfyller sin pedagogiske funksjon (Lance & Kachel, 2018). I Informantenes beskrivelser av samarbeidet med skolebibliotekaren, fremkommer det at informantene oppfatter skolebibliotekaren som «service-person» og «tilrettelegger». Forskning antyder at på skoler der lærere samarbeider tett med skolebibliotekaren, og der skolebibliotekaren inntar en instruktiv rolle ovenfor lærer-kolleger, er andelen høyt-presterende elever høyere enn på skoler uten (Lance & Kachel, 2018).

I det kollegiale samarbeidet for lesing og leselyst går det frem at det er noe strekk i laget mellom informantene. Visjonen for leseopplæringa er samtlige informanter enige i, men hvordan dette realiseres i skolehverdagen er noe ulikt. Det kollegiale samarbeidet om lesing er i spenningsfeltet mellom å oppfattes som personavhengig på den ene siden, til samarbeid på team på midten og til en helhetlig kollegial innsats for lesing på den andre siden. Forskjellen på det tverrfaglige samarbeidet på skolene informantene jobber på, synes å ha grobunn i hvorvidt skolen jobber systematisk og planmessig mot lesing. Den helhetlige kollegiale innsatsen for lesing beskrives ivaretatt av planen som sier noe om «hvordan vi skal jobbe systematisk [...], hvordan vi skal jobbe her på huset og hvordan vi voksne skal ha kompetanseheving for å kunne være gode leseveiledere» ifølge den ene informant. Det informant beskriver her er i tråd med det Fullan (2014) kaller for kollektiv kapasitet. Det handler om at alle drar i samme retning, og vektlegges som viktig i det å produsere flere kompetente voksne som jobber i fellesskap. Skal en skole lykkes i lesestimuleringstiltak må utviklingsarbeidet være systematisk og målrettet, samtidig som det skal fremme læring mellom

lærerne (Fullan, 2014). «Norsklæreren står for den største delen [...] Vi har en lesestimuleringsplan, men det er en skrivebordsplan» forteller en av informantene. Det er umulig å lykkes med en helhetlig satsing på lesing dersom ikke flertallet av de ansatte jobber sammen om det, og den største styrken ved å bygge kollektiv kapasitet, i kontekst av denne studien, er at systematisk samarbeid genererer engasjement for lesing (Fullan 2014)

Kollektiv kapasitet lar seg vanskelig realisere uten en tydelig forankring i skolens ledelse. Informantene fremhever lesing som satsingsområde med bunn i skolens ledelse som avgjørende i å lykkes i lesestimulerings tiltak, bibliotekbruk og i det å skape leselyst. På bakgrunn av informantenes beskrivelser, avdekkes det også her sprikende beskrivelser mellom informantene. ««En leder for skolen må ha et fokus, og dermed har det fokuset som har vært på lesing ... det har på en måte blitt borte» forklarer en av informantene. Hjellup (2018) hevder at skolebibliotekets viktigste argument og bidrag til skolens ledelse bør være elevenes læring og hvordan det tett henger sammen med leselyst, leseutvikling og prioritering av skolebiblioteket. Dette finner også støtte i forskning, som viser at dess mer ressurser som tilknyttes skolebiblioteket, desto større blir andelen høyt-presterende elever innen lesing og skriving (Lance & Kachel, 2018). «Eier, rektor som skoleeier, er pådrivere og mener at dette er noe vi skal gjøre her», en av informantene beskriver hvordan skoleledelsen aktivt prioriterer og gir retning for lesing som satsingsområde. Dette legger føringer for hva som forventes i forhold til lesing på informantens skole, og får faglig støtte av forskning som peker på at skoleledelse som forventer samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren, har større andel høyt-presterende elever innenfor lesing og skriving, og lavere andel lavt-presterende innen lesing og skriving (Lance & Kachel, 2018).

6.3 Tilgjengelighet

Tilgjengelighet er et nøkkelord i lesestimulering og dannelsen av leselyst blant elevene. Kort oppsummert kan informantenes beskrivelser sies å handle om å treffe elevene med oppdatert litteratur på steder der de naturlig, rent fysisk, oppholder seg. «Unger er veldig sånn at de leser forsiden på bøker [...]» forklarer en av informantene, før hun fortsetter og legger til at forsiden er ofte begynnelsen på leseprosessen. Det er ikke størrelsen på skrifta, om setningsoppbyggingen er for vanskelig eller for lett, men det er blikkfanget forsiden utgjør som innleder leseprosessen. Følgelig er en sentral del av lesestimuleringen å fronte mest mulig bøker – på klasserom, i korridorer og i vinduene ut mot skolegården. Å stille ut bøker er også en passiv form for litteraturformidling, og en av informantene holder frem at «det å omgi seg med litteratur skal være en naturlig del av hverdagen». I den sammenheng hevder Hjellup (2018) at elevene nærmest bør

bade i bøker, og at disse burde plasseres i umiddelbar nærhet til elevene og være et naturlig innslag i elevenes skolehverdag, og treffer slikt sett også påstanden fra en av informantene som sier at utstilling er viktig for at elevene skal få med seg «hva som er nytt». Et annet moment som fremmes av en av informantene, er at frontede bøker lånes ut mye mer enn bøker som bare står med ryggen ut. Dette befester forståelsen om at tilgjengeliggjøring av bøker har noe for seg. I likhet med informanten, fremholder Håland (2018) at disse bøkene må byttes ut med jevne mellomrom.

Bibliotektimen er tidligere fremholdt som en arena der oppøvelse av elevenes metakognitive evner står i fokus. Likevel er det også den tydeligste prioritering i det å gi elevene den mest omfattende eksponeringen og tilgangen til litteratur. På biblioteket er det samlet tusenvis av fortellinger. En rik og oppdatert bokstamme i samråd med tankegangen om å fronte mest mulig bøker, gir elevene et godt utgangspunkt for å finne noe som kan fenge dem. Dette finner også støtte i forskning, som peker på tilgjengelighet til skolebibliotek som en faktor i høyere måloppnåelse blant elevene. Hvor ofte elevene er på biblioteket og hvor mye de låner til privat bruk er elementer som danner sammenhengen mellom tilgjengelighet og elevert måloppnåelse (Lance & Kachel, 2018).

Informantene beskriver skolehverdagen som innholdsrik, og viser til at tidsklemma ville gjort det mer utfordrende å skulle få til god litteraturformidling med elevene sine dersom skolebibliotekaren ikke kunne fungert som «service-person». Lance og Kachel holder frem i metaanalysen at på skoler der skolebibliotekaren inntar en instruktiv rolle ovenfor sine lærerkolleger, viser tendenser av høyere måloppnåelse blant elevene (2018). På bakgrunn av informantenes beskrivelser forstås norsklæreren som personen som gir tilgang til bøker overfor elevene, mens skolebibliotekaren oppfattes som den som gir læreren tilgang. Gjennom anbefalinger og litteratursamarbeid sparer skolebibliotekaren læreren mye tid i planlegging og litteratursøk. Det er til og med tid norsklæreren kanskje ikke ville prioritert, ettersom det krever mye tid og planlegging. En av informantene sier: «vi er nødt til å ha en relevant og oppdatert bokstamme», og i det arbeidet er skolebibliotekaren viktig (jf. Lance & Kachel, 2018).

Slik informantene beskriver hva det vil si å danne leselyst, oppfattes tilgjengelighet til bøker på to måter. Der den første omhandler den fysiske tilgangen på bøker, handler den andre om måten der man betrakter mestring av leseferdigheten som en nøkkel for å åpne tekstuniverset. Dermed kan tilgjengelighet også peke tilbake på elevenes muligheter til å faktisk ta innover seg det de faktisk leser. I en slik forståelse vil aktivitetene norsklærerne ha som mål å gi elevene tilgang til tekstuniverset. Lesemotivasjon forutsetter mestring (Brandmo & Bråten, 2021). Skal norsklærerne

få elevene «på gli» er det essensielt å beherske grunnleggende lesetekniske ferdigheter. Disse ferdighetene oppøves gjennom mengdetrening, som Maja Lunde (2023) mener får for liten prioritet i dagens leseopplæring. Informantene i denne studien går likevel langt i å stimulere både delene av leseferdigheten som er teknisk- og resepsjonsbetinget gjennom ulike leseaktiviteter. Den litterære samtalen og veiledet lesing holdes eksempelvis frem av informantene som en gode tilnærming for å gi elevene et dypere innblikk i det de leser, ved at de (lærerne) strekker elevenes leseforståelse enda lengre ved å støtte opp som den kompetente andre. Dette er sentrale tanker i sosiokulturell læringsteori, og den litterære samtalen kan forstås som et middel for å bringe elevene inn i flytsonen, eller i den proksimale utviklingszone slik Vygotskij (1962, i Skaalvik & Skaalvik, 2018) omtaler den. Gjennom et lærerens «voksenblikk» kan elevenes tilgang til litteraturen utvides.

7 | Avsluttende kommentar

Hvordan arbeider norsklærere med å skape leselyst ved hjelp av skolebiblioteket? Informantenes skolebibliotek fremstår velfungerende, ikke bare på bakgrunn av måten de er valgt ut på, men også i informantenes egne beskrivelser av sine skolebibliotek. Dette har gitt gode forutsetninger for å belyse problemstillingen. Studien har avdekket funn innenfor fire tematiske områder som har hatt til hensikt å belyse problemstillingen. Disse er aktivitet, bibliotektimen, samarbeid og forankring og til sist tilgjengelighet. Studien har supplert funn i informantenes beskrivelser med teori og tidligere forskning. Gode leseopplevelser er det overordnede målet i norsklærernes begrunnelser for eksplisitt arbeid med lesestimulering. Opplevelsene skal gi elevene gode erfaringer med tekst slik at lesing blir noe de vil gjøre mer og på eget initiativ. Gjennom positive leseopplevelser oppøves elevenes selvoppfatning i forhold til lesing (Skaalvik, 2000), som senere vil gjøre seg gjeldende ved at elevene har mestringsforventning (Bandura, 1997) i møte med andre tekster – også i andre sammenhenger (jf. lokal tekstkompetanse, Barton, 2005).

Studien tar for seg ulike aspekter ved å skape leselyst blant informantenes elever. En viktig faktor er å tilpasse leseaktivitetene etter elevenes individuelle behov og interesser. Det legges vekt på å aktivt veilede elevene til bøker som både utvikler leseferdigheten og fenger dem. Gjennom høytlesing får alle elevene muligheten til å oppleve historier og tekster på lik linje, uavhengig av individuelle leseferdigheter. "Lesekvart" sikrer mengdetrening og reduserer forskjeller mellom elevene som kommer til skolen med ulike grad av erfaring med tekst. Skolebiblioteket og bibliotektimen fremheves som et sentralt sted for å fremme leselyst. Begrepsinnlæring og opplæring i metakognitive strategier holdes frem som vesentlige elementer i undervisningen. Elevene skal lære å reflektere over sin egen forståelse for å kunne identifisere og korrigere utfordringer i tekst som bunner i deres egne ferdigheter. Dette bidrar til å utvikle elevenes evne til å "lære å lære" (jf. Kuldblandstad, 2022) og styrker deres fremtidige evner til å møte utfordrende tekster i ulike sammenhenger. Samlet skal dette gjøre elevene i stand til «å forstå seg selv i forhold til litteraturen».

Etter Opplæringslova skal alle elever ha tilgang til skolebibliotek (1998, § 9-2). Av skolebibliotekstatistikken fremgår det imidlertid at et stort antall skoler ikke har skolebibliotek, og en langt større andel har ikke rapportert inn (Nasjonalbiblioteket 2018). Det er nærliggende å tro at mange av disse skolebibliotekene ikke har gunstig drift eller eksisterer i det hele tatt. Det står i sterk kontrast til Forskrift til Opplæringslova, som i spørsmålet om tilgang på skolebibliotek konstaterer

at «[...] slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen» (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 21-1). Informantene er tilsatt ved skoler med godt bibliotektilbud, likevel går det fram av informantenes beskrivelser at visjonen for lesing ikke reflekteres i det som gjennomføres i praksis. Samarbeidet mellom norsklærere og skolebibliotekarer, tverr-kollegial forankring og tydelig ledelsesengasjement beskrives som helt nødvendig for å sikre en helhetlig satsing på lesing og skape gode lesestimulerende vilkår i skolen.

Tilgjengelighet til litteratur blir understreket, både ved å plassere bøker på steder der elevene naturlig oppholder seg, og ved at besøk av skolebiblioteket ligger fast i timeplanen. I tillegg er tilgang til litteratur identifisert gjennom at norsklærerne oppøver de nødvendige leseferdighetene for å få tilgang til det allsidige tekstuniverset. Skolebibliotekaren spiller en viktig rolle i å gjøre det enkelt for elevene å finne passende bøker til norsklærernes undervisning, samt direkte til elevene. Samlet sett er en vellykket lesestimulering basert på tilpassede aktiviteter, samarbeid mellom norsklærere og skolebibliotekarer, tilgang til skolebiblioteket, tydelig ledelse og fokus på begrepsinnlæring og metakognisjon. Dette er momenter identifisert av denne studien og som påvirker skolens ambisjon om å skape en kultur for lesing, bidra til å økt leselyst og ikke minst elevenes leseferdigheter.

Tidligere i arbeidslivet var det gjerne slik at en arbeidstaker utførte sin definerte jobb, med lite variasjon og krav om endring. I dag reflekterer verdenen en helt annen virkelighet. Informantenes elever kommer til å møte et sammensatt yrkesliv som krever en lese- og skrivekompetanse med langt mer dybde sammenlignet med tidligere. De vil komme til å møte et yrkesliv som kontinuerlig tilpasser seg omverdenen. Den fremtidige yrkestaker må dermed være fleksibel, tilpassningsdyktig og i stand til å ta del i kunnskapsutviklingen. Informantene jobber eksplisitt for at elevene sine skal bli gode lesere, og ikke minst at de skal lese selvstendig. Å lese for lesingens skyld er en utmerket inngang for å ruste elevene mot et variert og tidvis misledende tekstlandskap. Liker man noe, gjentar man det gjerne. Det er målet med lesestimuleringen. I så måte oppfattes informantenes innsats for å skape leselyst som grunnmuren i en god lesekompetanse som skal tjene elevene deres livet ut.

«Ge mitt barn läshunger» innledet Astrid Lindgren (1956/2007) denne masteravhandlingen med, og det er på sin plass og avrunde med siste del av sitatet: «För jag vill så gärna att mitt barn ska få i sin hand nyckeln til det förtrollade landet, där man kan hämta den sällsammaste glädje».

7.1 Videre forskning

Intervjuene med informantene besørget et komplekst og sammensatt materiale. I prosessen med å identifisere temaer som kunne belyse problemstillingen, var det flere midlertidige temaer som til slutt ble avskrevet. Enten fordi det temaet fant nok støtte i materialet, eller fordi det ikke ble ansett som hensiktsmessig i å skulle belyse problemstillingen. I det videre arbeidet med leselest som område vil det være interessant å forske på hvilken rolle foreldrene har/burde ha i lesestimuleringen av sine barn. Dette med grunn i at en ønsket synergi ved lesestimuleringstiltakene som gjennomføres på skolen er at elevene også skal lese på fritiden, altså når de er hjemme. Hvordan kan eksempelvis skole og foreldre samarbeide om fostre leseglade barn? Et annet interessant område er ressursituasjonen. I datamaterialet nevner en av informantene at framtidsutsiktene til skolebiblioteket ser labert ut som følge av mindre ressurser til skolebiblioteket. Det ville vært interessant å utforske dette nærmere, og kanskje til og med kontekstualisere hvordan dette kan komme til å gjøre seg gjeldende gjennom sammenligningsstudier. Til sist vil jeg fremheve et felt som allerede er forsket mye på, men som likevel står frem som en tankenøtt for informantene i materialet. Det handler om gutta som slutta. Hvordan skal vi få gutta i gang med lesinga, for det er de som leser minst.

Litteratur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publications.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?*. *Norsklæraren*, (4), 29-39.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). *Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?*. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), (s. 77-101). DOI:10.1191/1478088706qp063oa
- Brandmo, C. & Bråten, I. (2021). Om lesemotivasjon I V. Grøver & I. Bråten (red.), *Leseforståelse i skolen: utfordringer og muligheter* (1. utg., s. 213-224). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Forskrift til Opplæringslova (2006). *Tilgang til skolebibliotek* (LOV-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§21-1>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gloppe, E. (1992). *Skolebibliotek – et pedagogisk stebarn? Skolebiblioteket i norsk grunnskole og den betydning det kan ha for leseutviklingen og leseundervisningen i norskfaget. Et litteraturstudium*. Oslo: pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Hjellup, L. H. (2018). *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoel, T., Sætre, T. P., & Rafste, E. T. (2008). *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek*. Biblioteksentralen.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and

- coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/1468794103033004>
- Hopland, M. (2018). Har elevene i den norske skolen tilgang på gode skolebibliotek?. I L. H. Hjellup (red.), *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen* (s. 6-7). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur – litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen*, (s. 49-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Iser, W. (1974). *The implied reader. Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug; Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: NLS.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindgren, A. (1956/2007). *Det gränslösaste äventyret*. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Lance, K. C. & Kachel, D. E. (2018) Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0031721718767854>
- Lundberg, I., Herrlin, K., & Thorbjørnsen, K. M. (2008). *God leseutvikling: kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk.
- Nasjonalbiblioteket (2018). *Tabell 8, Grunnskolebibliotek 2018*. <https://bibliotekutvikling.no/content/uploads/2021/05/Grunnskoler-Tabell-8-2018.pdf>
- Norsk Bibliotekforening (2020, 8. august). *Hva er et godt skolebibliotek?*. <https://norskbibliotekforening.no/om-skolebibliotek/>
- NOU 1981: 7. (1981). *Skolebibliotekstjenesten*. Oslo: Universitetsforl; Kirke- og utdanningsdepartementet.
- NOU: 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. NOU Norges offentlige utredninger* (Vol. 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nussbaum, M. (1990). *Loves Knowledge*. Essays on philosophy and Literature. Oxford: University Press.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Rådgivning og skolebibliotek* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (red.), *Skolebiblioteket: læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-45). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pihl, J. (2012). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap: inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (HIOA-rapport 2012/6). Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Roe, A. (2020). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rosenlund-Hauglid, S. (2023, 25. mai). Profilerte nordmenn tar til orde for mindre skjermbruk i skolen. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/76Qzv4/profilerte-nordmenn-tar-til-orde-for-mindre-skjermbruk-i-skolen>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51, 221-237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>
- Skaalvik, S. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Snow, C. E. (2010). Reading comprehension: Reading for learning. I P. Peterson, R. Tierney, E. Baker & B. McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, Vol 5 (s. 413-418).
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 27. mai). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for

læremiddel i norsk. *Arbeid med kvalitet og kompetanse*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Undervisning og tilpasset opplæring. I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (s. 17). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Universitetet i Oslo. (2022). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>

Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York: Urbana, Teacher College press.

Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnæringer til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 113-131). Oslo: Cappelen Damm

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Forskningsdesign, kort oppsummert.

Tabell 2: Oversikt over Norsk Bibliotekforenings kriterier for et godt skolebibliotek.

Tabell 3: Eksempel på empirinær koding i analyseprosessen.

Tabell 4: Kort oppsummering av funn, delkapittel 5.1

Tabell 5: Kort oppsummering av funn, underkapittel 5.1.1

Tabell 6: Kort oppsummering av funn, delkapittel 5.2

Tabell 7: Kort oppsummering av funn, delkapittel 5.3

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Oppfølgingsspørsmål: Hva/hvordan/på hvilken måte/har jeg forstått deg riktig ...

Innledning: Introduser prosjektet (samtykke, anonymitet og eventuelle spørsmål)

- 1.1 Hvor ofte besøker du og din klasse skolebiblioteket og hvordan vil du beskrive tiden dere bruker der?
- 1.2 Har dere timeplanfestet lesetid? For eksempel lesekvart eller lesetimen?
- 1.3 Hvordan bruker du som norsklærer skolebiblioteket?
- 1.4 Hvordan stimulerer du elevenes leselyst?
- 1.5 Er dette en oppgave som tilfaller på tvers av fag og kollegium?
- 1.6 Er det utarbeidet en lesestimuleringsplan på din skole?
 - 1.6.1 Hva inngår i denne planen?
 - 1.6.2 Hvordan etterlever du den og i hvilken grad jobber man med dette kollegialt?
 - 1.6.3 Bidrar lesestimuleringsplanen til rutinemessig systematikk i leseopplæringa?
- 1.7 Er du kjent med om det finnes en egen opplæringsplan tilknyttet skolebiblioteket? Hvordan bruker du denne inn i ditt arbeid?
- 1.8 I hvilken grad og hvordan samarbeider du med skolebibliotekaren?
 - 1.8.1 Utstilles det ny og aldersrelevant litteratur fra skolebiblioteket på klasserommet?
 - 1.8.1.1 Hva er i så fall hensikten bak dette?
- 1.9 Hvordan tilnærmer du deg oppgaven det er å skape og etablere en vedvarende kultur for lesing i klassen din?
- 1.10 I hvilken grad opplever du at skolebiblioteket kan brukes som en arena for tilpasset opplæring?
- 1.11 Får elevene dine opplæring i hvordan de skal bruke og navigere inne på skolebiblioteket?
 - 1.11.1 På hvilken måte anser du elevenes selvstendighet inne på skolebiblioteket som en fordel i leseopplæringen?
- 1.12 Brukes biblioteket til mer enn å bare låne bøker?
- 1.13 Har utformingen av skolebiblioteket noe å si for hvordan det er å bruke det?
- 1.14 Eventuelt. Om informantene ønsker å kommentere/utdype noe.

Avslutning: Takk for deltagelse.

Vedlegg 2: Transkripsjon

Intervjuene ble i kort tid etter gjennomføring transkribert, og baserer seg på lydopptakene som ble gjort under intervjuene. Intervjuene ble løpende transkribert etter hvert som de ble gjennomført, og har i det lengste forsøkt å speile det muntlige språket i transkripsjonene. Dette gjelder i hovedsak setningsoppbygging, og jeg har bevisst forsøkt å legge den transkriberte teksten tett opptil informantens muntlige tale for å ivareta måten informanten opprinnelig uttrykte seg på. Språklig har jeg valgt å transkribere på bokmål, og ser dermed bort ifra informantenes respektive dialekter. Alt som er sagt er skrevet ned.

Utdrag fra transkripsjon:

MK: Masterkandidat

IA: Informant A

MK: Ja, i hvilken grad og hvordan samarbeider du med skolebibliotekaren?

IA: Jeg synes vi har kommet mer på sporet i forhold til det der med å tenke at biblioteket er en kilde til å hente litteratur, spesielt skjønnlitterært. Jeg synes ikke vi klarer å være så mye på fagbøker enda, der skulle jeg ønske det at vi var mer på når vi jobbet med tema, at fagbøkene kommer litt mer frem. Vi er flinke til å etterspørre bøker, og da kan bøkene for eksempel fjernlånes. Nå har jeg nettopp fått fjernlånt fem eksemplarer av tegneserieboken «Riegel», som skal brukes i undervisning. Men det er viktig at vi har et godt samarbeid mellom bibliotek og skole, slik at skole vet hva biblioteket kan bidra med inn til skolen, for biblioteket har ikke lengre klassesett som man hadde før i tiden, da man hadde femten eksemplarer av «Randi til rors», nå har man kanskje to av samme bok, og sjeldent to. Men biblioteket kan skaffe flere eksemplarer av samme bok om det er ønskelig.

MK: Men hva er det du opplever som det skolebiblioteket kan tilby skolen?

IA: Hva biblioteket kan tilby skolen? Et godt tilfang av bøker. Når vi tenker leselyst så kommer man ingen vei uten bøker og ungene signaliserer jo at, de har tilgang til lærebrett og digitale bøker, men de foretrekker den håndholdte boka. Og jeg tenker at hvis ungene skal få lovt til å opparbeide seg leselyst og høyere lesekompetanse og vi ikke har tilgang til bøker, så vet vi at det å bli gode lesere gjennom det å lære digitalt er vanskelig, så vi er nødt til å ha en oppdatert, relevant bokstamme.

MK: Det bringer oss litt inn på neste spørsmål, som jeg vet du har vært inne på tidligere, men bare for å få satt det i system tar vi det igjen. Men det omhandler dette om det stilles ut ny og aldersrelevant litteratur fra skolebiblioteket på klasserommene?

IA: Ja. Alle klassene skal ha utstilt bøker på sitt klasserom som kan brukes til for eksempel lesekvarte. For lesekvarten skal ikke brukes til å gå på biblioteket for å finne bok, den skal ikke brukes til det. Så hvis elevene ikke har bok på klasserommet i hylla si som de kan bruke, så skal de bruke bøkene, eller ikke nødvendigvis bøker, den kan være Clas Ohlson katalog, bil-magasin eller illustrert vitenskap. Men det skal være litteratur inne i klasserommet som gjør at alle på en måte kan finne noe som kan passe dem. Innfallsporten til det å begynne å lese kan trenger ikke å være de vanskeligste skjønnlitterære bøkene. Men det skal være utstilt på klasserommet hele tiden, det skal «ose» at det er viktig å lese og at vi har det tilgjengelig, for tilgjengelighet er jo viktig.

MK: Har elevene noe medbestemmelse for hva som skal stilles ut i klasserommet?

IA: Det har de. Det er selvfølgelig opp til den enkelte lærer, men jeg erfarer hvert fall at vi lærere gir bestillinger til elevene til for eksempel bibliotekstimen, at de kan se på hvilke bøker de ønsker å ha på hyllene. Og det er plassert hyller på alle klasserom, sånne billedhyller der det er lett å fronte bøker, for bøkene skal frontes sånn at man kan se forsiden.

Vedlegg 3: Utdrag fra analysetabell

Hvordan stimulerer du elevenes leselyst?

	Utdrag	Kommentar	Koder	Tema	Teoretisk forankring
IA	Ja, altså det å snakke med ungene, høre hva de tenker om seg selv, hva de liker, det å spørre ungene hvordan en bok var, bry seg om hva de selv tenker om seg selv og lesinga, det tror jeg kan stimulere til leselyst, altså det å være opptatt av og finne ut av «hvem er jeg selv».	Snakke med ungene Finne ut «hvem er jeg selv» Være opptatt av elevenes lesing	Snakke Selvoppfatning Motivere Bry seg	Aktivitet Tilgjengelighet Metakognisjon	Litterær samtale Tilgang til litteratur, Håland Selvoppfatning, Skaalvik
IB	Det vi gjør er at ofte er vi i klassene snakker om hva som gjør at en bok er god å lese eller ikke. Så snakker vi om hvordan elevene kan finne bøker som passe for dem. Så da snakker vi om det, og elevene har jo valgt sin egen bok og vurdert den.	Snakke om litteratur God å lese eller ikke, passelig litteratur Elevvurdering, sosial praksis	Snakke Vurdere	Aktivitet Tilgjengelighet	Litterær samtale, Håland Veiledet-lesing Lesing som sosial praksis, Vygotskij, Kullbrandstad
IC	Det er jo noe med det, altså er det noe du liker, så vil du jo gjerne gjøre det mer. Så hvis jeg klarer å gjøre bøker så spennende og givende for ungene at de har lyst til å lese på eget initiativ, da tenker jeg at jeg har lyktes. Jeg tenker jeg har lyktes både i lesestimuleringstiltak, men også i en leseopplæring med tanke på den mengdetreningen de får.	Noe du liker å gjøre er motiverende Spennende og givende litteraturformidling Mengde-trening	Spennende Givende Eget initiativ Mengde-trening	Motivasjon Aktivitet Tilgjengelighet	Litteraturformidling Mengde-trening, LHT Lese-motivasjon, Roe Motivasjon, Brandmo og Bråten

Vedlegg 4: SIKTs (NSDs) vurdering av prosjektet

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
212683	Automatisk	12.01.2023
Prosjektansvarlig	Student	Prosjektperiode
Marit Loftsgarden	August Sebulonsen	01.01.2023 - 01.06.2023

Prosjekttittel

Mestre lesing \triangleq Mestre livet (\triangleq : matematisk tegn for «tilsvarer»)

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Pr.vern.for. art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse. Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning. Fagforeningsmedlemskap. Genetiske data. Biometriske data for å entydig identifisere et individ. Helseopplysninger. Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Mestre lesing \cong Mestre livet

(\cong : matematisk tegn for «tilsvare»)»)

Hei!

Mitt navn er August Sebulonsen og jeg er 5. års Lektorstudent ved Universitetet i Sør-Øst Norge avd. Finnsnes. Under vårsemestret 2023 jobber jeg med min mastergradsavhandling *Mestre lesing \cong Mestre livet*. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du som norsklærer arbeider for å fostre leselyst og leseglede blant dine elever gjennom målrettet bruk av skolebiblioteket. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne mastergradsavhandlingen har til hensikt å undersøke følgende forskningsspørsmål: *Hvilke tilnærminger bruker norsklæreren for å fostre leselyst og leseglede gjennom målrettet bruk av skolebiblioteket?* Formålet med prosjektet er å identifisere komponenter i norsklærerens arbeid med lesestimulering gjennom målrettet bruk av skolebiblioteket. Prosjektet er avhengig av å intervjuje norsklærere som er tilsatt i barneskolen. Informanter (deltakere i prosjektet) vil anonymiseres og data som samles inn vil utelukkende brukes til å besvare prosjektets forskningsspørsmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge

v/ Masterkandidat: August Sebulonsen

Veileder: Marit Loftsgarden

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg søker gjennom dette prosjektet å intervjuje tre norsklærere tilsatt i barneskolen på skoler med integrerte skolebibliotek. Du er kontaktet fordi jeg gjennom kontakt med Senja Bibliotek har fått

kjennskap til at din skole har integrert skolebibliotek som brukes aktivt i undervisningen. Jeg fant dine personopplysninger gjennom dialog med din leder (rektor).

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i norsklærerens erfaringer og arbeid med lesestimulering. Prosjektet vil med grunn i dette intervju deg. I intervjuet vil du bli spurt spørsmål som omhandler dine erfaringer rundt lesestimulering og bruk av skolebiblioteket. Intervjuet tar omkringliggende 30 minutter å gjennomføre, og vi avtaler i etterkant når og hvor det passer best for deg. For å registrere informasjon/data vil det bli gjort lydopptak av intervjuet. Lydopptak vil straks slettes etter transkripsjon av datamaterialet og vil kun benyttes til å besvare forskningsspørsmålet. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra intervjuet og forskningsprosjektet. Dette kan du gjøre ved å ta direkte kontakt med meg.

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. Tilgang til det transkriberte intervjuet vil kun jeg og min veileder ha tilgang til. Intervjuet vil bli lagret på en sikker database, og signert samtykkeerklæring vil oppbevares i en låseskuff på mitt kontor frem til sommeren 2023. Du vil ikke komme til å bli gjenkjent i transkripsjoner eller i min mastergradsavhandling.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge, v/masterkandidat August Sebulonsen, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Masterkandidat August Sebulonsen

Tlf: +47 474 60 358

E-post: 225792@usn.no

Veileder Marit Loftsgarden

Tlf: +47 35 02 65 87

E-post: marit.loftsgarden@usn.no

Universitetet i Sør-Øst Norges personvernombud Paal Are Solberg

Tlf: +47 35 57 50 53

E-post: paal.a.solberg@usn.no

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

Tlf: 53 21 15 00.

Epost: personverntjenester@sikt.no

Med vennlig hilsen

Masterkandidat: August Sebulonsen

Veileder: Marit Loftsgarden

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mestre lesing* \cong *Mestre livet*, 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)