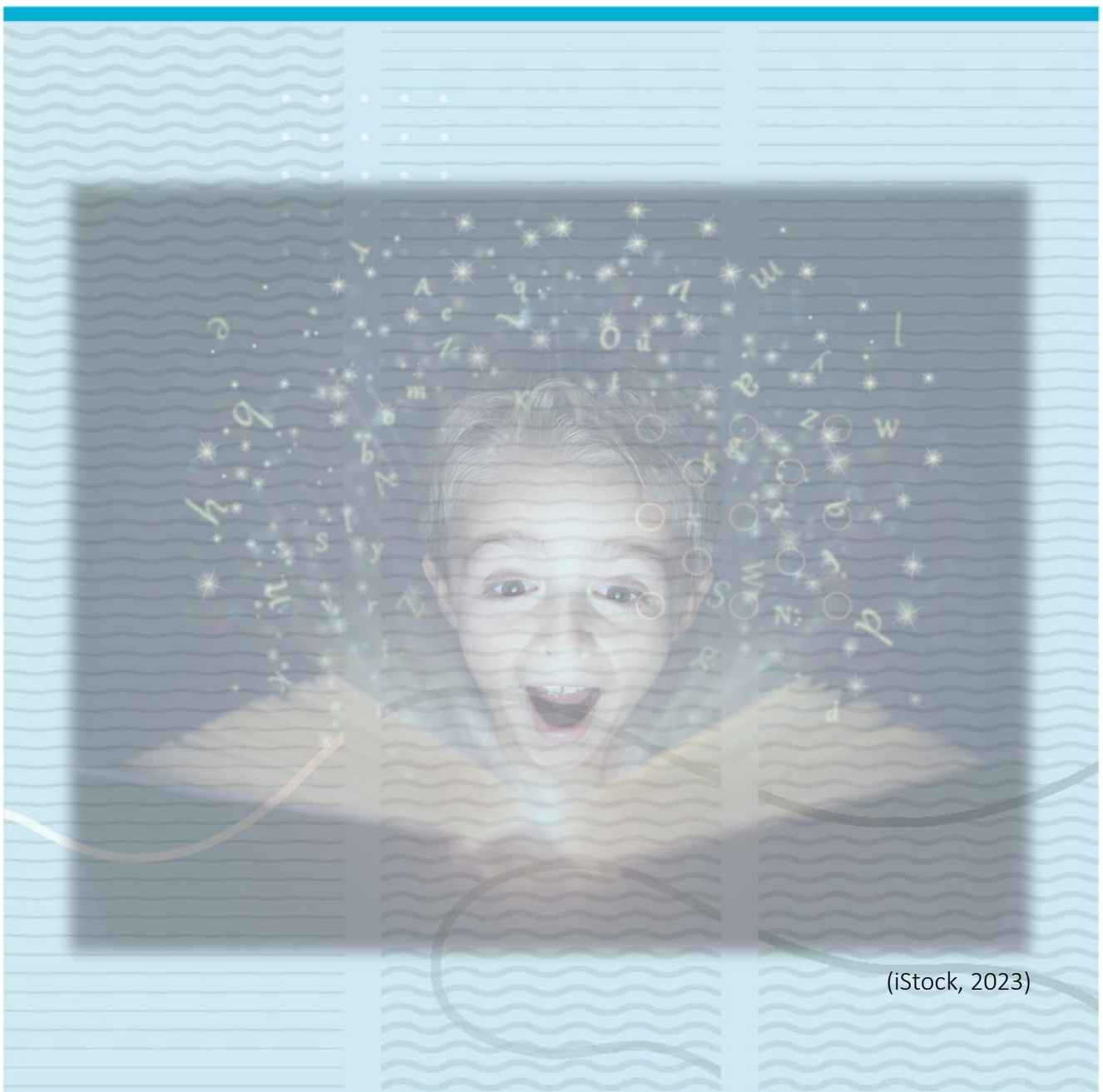


Ingrid Elise Fauske

Rom for leselyst gjennom skolebiblioteket

En kvalitativ undersøkelse om betydningen av et skolebibliotek



(iStock, 2023)

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

<http://www.usn.no>

© 2023 Ingrid Elise Fauske

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien undersøker hva som påvirker elevers leselyst og hva et skolebibliotek bør inneholde for at leselysten deres skal bli stimulert. Gjennom tre gruppeintervjuer med elever fra 4.-7. trinn har jeg fått kjennskap til elevenes tanker og meninger om deres lesevaner og hvordan de bruker skolebiblioteket. En tematisk analyse av intervjuene viser at elevene verdsetter å ha tilgang til bøker i skolens lokaler og de liker å få velge selv hva de vil lese ut ifra et mangfold av oppdatert og relevant litteratur. Videre ønsker de å få tid til å lese litteratur som gir dem opplevelser og kunnskap. Imidlertid fremkommer det i studien at ikke alle elever liker å lese like mye og velger heller andre aktiviteter fremfor lesing. Studien viser at det er viktig å innlemme skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet for å sikre en systematisk tilnærming til leselyst.

Abstract

This study examines what influences students' reading enthusiasm and what a school library should contain in order to stimulate their reading interest. Through three group interviews with students from grades 4 to 7, I have gained insight into the students' thoughts and opinions about their reading habits and how they utilize the school library. A thematic analysis of the interviews reveals that the students value having access to books on the school premises, and they enjoy the autonomy of choosing what to read from a diverse range of updated and relevant literature. Furthermore, they desire to have time to read literature that provides them with experiences and knowledge. However, the study indicates that not all students have an equal fondness for reading and may prefer other activities over reading. The study demonstrates the importance of integrating the school library into the educational work to ensure a systematic approach to promoting reading enthusiasm.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema	9
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3	Disposisjon av oppgaven.....	11
2	Skolebibliotek og leselyst	13
2.1	Hva skal et skolebibliotek være?.....	13
2.2	Hva menes med leselyst?	14
3	Tidligere forskning.....	16
3.1	Elevers leseferdigheter	16
3.1.1	Strategiplan for stimulering av leselyst og leseferdigheter.....	17
3.1.2	Multiplisitet-prosjektet	17
3.2	Skolebibliotekets funksjon	18
4	Teori.....	20
4.1	Lesekompetanse.....	20
4.1.1	Efferent og estetisk lesing.....	21
4.2	Motivasjon og mestringsforventning i lesing.....	21
5	Metode	24
5.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
5.2	Kvalitativ forskningsmetode	25
5.3	Barn som informanter	25
5.4	Utvalg og gjennomføring	27
5.5	Semistrukturert intervju	28
5.6	Tematisk analyse	30
5.7	Forskerrollen.....	32
5.8	Reliabilitet og validitet	33
5.9	Etiske refleksjoner	34
6	Presentasjon av funn	35
6.1	Elevenes opplevelse av tilgang til litteratur	35
6.2	Elevenes opplevelse med litteratur	38
6.3	Når elevene får velge selv.....	39
6.4	Oppsummering av studiens funn.....	42

7	Diskusjon.....	44
7.1	Hvordan kan litteratur gjøres tilgjengelig for elevene slik at leselysten vekkes?.....	44
7.1.1	Rett bok til rett elev	44
7.1.2	Organisering av skolebiblioteket.....	45
7.1.3	Tid til å lese	47
7.1.4	Skolebiblioteket som en integrert del i skolens pedagogiske arbeid	49
7.2	Hvilken betydning har det for elevers leselyst at de selv får velge litteraturen som skal leses?	51
7.2.1	Indre motiverte lesere	52
7.2.2	Ytre motiverte lesere	53
7.2.3	Frivillig lesing.....	55
7.2.4	Ulike måter å lese på	57
8	Avsluttende refleksjoner rundt studien	60
	Litteraturliste	62
	Vedlegg	65
	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	65
	Godkjenning fra NSD	71

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg fem lærerike år på lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt overbevist om at det bør satses på skolebibliotek for å styrke elevers leseferdigheter. Det handler om at elevene skal ha tilgang til litteratur som er tilpasset dem og at det arbeides aktivt med å stimulere leselysten i skolehverdagen. Jeg følger i spenning med på hvilke tiltak regjeringen setter inn når de skal i gang med en ny leselyststrategi.

Å skrive en masteroppgave har vært en tidkrevende og altoppslukende prosess. Det har nok spesielt familien min fått merke. De fortjener en stor takk for tålmodigheten de har vist meg og for at de har lyttet når jeg har hatt behov for å snakke om temaet. Engasjementet mitt har fått komme til uttrykk, selv om det sikkert ikke alltid har vært like engasjerende for mine omgivelser. En ekstra stor takk til min kjære ektemann, Øystein, for redigeringshjelp, teknisk support, psykisk støtte og hjelp når motivasjonen ikke har vært på topp.

En stor takk til mine informanter! Dere har inspirert meg og gjort det morsomt å jobbe med denne oppgaven. Dere er uten tvil oppgavens gull!

Tusen takk til min gode veileder, Ann Kristin Larsgaard! Veiledningene med deg har vært inspirerende! Du har vært tydelig og ærlig, og samtidig oppmuntret og støttet meg i prosessen. Det har hjulpet meg til å finne retningen på oppgaven og holde ut til siste ord ble skrevet.

Til slutt vil jeg takke min fine studentgruppe. Vi fire har holdt ut sammen. Når vi har snakket oss bort, har vi byttet på å hjelpe hverandre tilbake til arbeidet. Dere har beriket studiehverdagen min og jeg er takknemlig for at jeg har fått tilbringe tid med dere, selv om jeg er en del år eldre!

Grasmyr, 18. mai 2023.

Ingrid Elise Fauske

1 Innledning

*«Noen (bøker) står jo rett der, så når jeg går forbi, så pleier jeg å ta en titt på bøkene for å se
(...) hm, kanskje skal jeg lese den?»*

(Elev, 2023)

«Access to a school library results in more reading»

(Stephen D. Krashen, 2004)

Samfunnet er i stadig endring, der mangfoldet av tekster vi møter stiller krav til ulike måter å lese på (Blikstad-Balas, 2020, s. 21). Å kunne lese, er definert av Utdanningsdirektoratet som en grunnleggende ferdighet i stadig utvikling, der eleven «[...] går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det innebærer å kunne lese både analoge og digitale tekster. Utfordringen i dagens digitale samfunn er at papirboken og de lengre tekstene konkurrerer med spill, TV, mobil og andre digitale enheter som barn og unge tiltrekkes av. Det krever trening for å bli gode lesere, der mengdelesing kan bidra til bedre leseferdigheter (Bråten, 2007, s. 75-76; Henning, 2019, s. 32). PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at norske elevers leseferdigheter har hatt en tilbakegang i lesing siden PISA-2015, men resultatene er likevel bedre enn OECD-gjennomsnittet (Jensen et al., 2019, s. 1). Det er særlig lesing på fritiden som går ned, der det er opplevelseslesingen, eller lystlesingen som har tilbakegang (Jensen et al., 2019, s. 1).

For å bidra med en aktivitet som lesing kreves det innsats, som igjen krever motivasjon (Bråten, 2007, s. 75). Motivasjon er en forutsetning for lesing, ifølge Henning (2019, s. 17). Det er likevel engasjert lesing som får leseren til å være i teksten over tid (Henning, 2019, s. 17). Det er nettopp langlesingen som blir satt under press i dagens digitale samfunn, slik professor Anne Mangen ved lesesenteret på Universitetet i Stavanger påpeker (henvist i Rongved, 2021). Derfor er det nødvendig å finne ut av hvordan vi i norsk skole kan bidra til at elever får styrket sine leseferdigheter.

Tema for denne masteroppgaven er elevenes leselyst og hvilken rolle skolebiblioteket har når det kommer til å motivere elevene for lesing. Dette temaet er viktig å undersøke fordi uten lyst til å lese

blir det vanskelig å få elevene til å lese mye, som er en forutsetning for å kunne utvikle god lesekompetanse. Dagens opplæringslov sier at alle skoler skal ha et skolebibliotek tilgjengelig, med mindre skolene har et folkebibliotek i nærheten. Det defineres imidlertid ikke hva et skolebibliotek skal inneholde eller hvordan det skal brukes. En ny opplæringslov skal vedtas nå i vår, der Norsk Bibliotekforening har fremmet forslag om en tilleggsforskrift som skal utdype hva et skolebibliotek skal være. De foreslår i denne forskriften at skolebibliotek skal være en integrert del av skolens pedagogiske virksomhet, som vil si at skolebiblioteket vil være en naturlig del av den planlagte undervisningen (Hulthin, 2023; Hulthin et al., 2019, s.11). Slik det fungerer i dag er det store forskjeller i hva et skolebibliotek er og hvordan det brukes. Ved å definere hva et skolebibliotek skal være, kan det bidra til å sikre elever lik tilgang til litteratur (Den norske Forfatterforening, 2022). Tilgang til litteratur som er tilpasset lesernes interesser, er en forutsetning for å kunne legge til rette for stimulering av leselyst (Mackey, 2022, s. 97), slik også innledningssitatene impliserer. Om Norsk Bibliotekforening får igjennom sine forslag, kan opplæringsloven være et bidrag for å løfte fram betydningen av skolebibliotekets rolle for elevers leselyst, som er vesentlig for å kunne utvikle gode leseferdigheter. Det vil også imøtekomme dagens krav til lesekompetanse, som er en nøkkelkompetanse for å lykkes både i utdanning, yrkeslivet og ellers i samfunnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 2; Roe & Jensen, 2017, s. 2).

1.1 Studiens relevans og bakgrunn for valg av tema

Vi vet at det å kunne lese og forstå tekster er viktig for utdanning og deltakelse i et stadig mer komplekst samfunn (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 2; Roe & Jensen, 2017, s. 2). I disse dager samarbeider kultur- og likestillingsministeren Anne Trettebergstuen, sammen med kunnskapsministeren Tonje Brenna, om å utarbeide en ny leselyststrategi, som er en del av en større satsning på litteratur og lesing fra regjeringen (Regjeringen, 2023). Dette er satt i gang på bakgrunn av resultater fra PISA 2018, som indikerer at flere elever enn tidligere ikke leser på fritiden, eller kun leser når de er pålagt det. Særlig nedgangen i slik lystlesing er markant (Jensen et al., 2019). Det er en tett sammenheng mellom leseferdighet og leselyst, der ferdigheter fører til lyst, og lyst igjen stimulerer til videre utvikling av ferdigheter. Det er viktig å bevisst satse på denne sammenhengen (Buland et al., 2008, s. 48). Ifølge et reportasjeinnslag på NRK i forbindelse med regjeringens leselyststrategi, melder elever i videregående at de har problemer med å lese lengre tekster. De opplever det som et problem når de skal studere, der de digitale fristelsene ofte tar overhånd. Forfatter og medievitner Maja Lunde var gjest i denne reportasjen, og hevder at skolen

må ta bøkene tilbake og vurdere leselyst og langlesing som eget fag (Schwebs et al., 2023). Ifølge professor Anne Mangen, egner de skjønnlitterære tekstene seg til å øve på langlesing (henvist i Rongved, 2021). Tilgang til relevant litteratur i skolehverdagen vil være viktig for elevenes motivasjon for lesing og muligheter til å forbedre leseferdighetene sine. Skolebiblioteket vil derfor spille en vesentlig rolle for å nå dette målet. Skolebiblioteket bidrar også til å utjevne sosiale forskjeller, siden ikke alle barn har tilgang til bøker hjemme (Phil, 2018; Hjellup, 2018).

Jeg har vært heldig å få vokse opp i en familie som leste mye, der relevant lesestoff var tilgjengelig. Etter at jeg flyttet hjemmefra ble det lite lesing, der heller samvær med venner var det viktigste. Det var likevel magisk å komme hjem til jul, der høydepunktet var høytlesing på kvelden. Da var det pappas stemme, mammas oppdisking av noe godt å spise, og fellesskapet rundt fortellingen som la rammene for den gode leseopplevelsen. Når jeg ble voksen, fikk jeg jobbe i en bokhandel i 13 år. Da oppdaget jeg lesegledden på nytt og forstod hvor mye tilgjengelighet og formidling av bøkene betydde for min egen leselyst. Utgangspunktet for valget mitt om å skrive om leselyst og skolebiblioteket er også at jeg de siste to årene har jobbet med å bygge opp et skolebibliotek ved en nybygd skole. Denne jobben er enda ikke ferdig. Det har vært en prosess som har tatt tid, ettersom stillingen er noen få timer i uken. Ingen av bøkene som var i samlingen de hadde fra før var registrert digitalt. Derfor har mye av min jobb bestått i å registrere bøker i et digitalt system, som etter hvert skal bli tilgjengelig for elevene når de skal låne bøker. Under denne oppbyggingen har elevene likevel hatt tilgang til bøker, både de som allerede var i boksamlingen og nye bøker jeg fikk bestille underveis. Jeg ser likevel at det krever mer enn bare bøker i bokhyllen og et godt lånesystem for at et skolebibliotek skal fungere etter hensikten, som er å stimulere elevers leselyst.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien har til hensikt å synliggjøre hva elever tenker påvirker og stimulerer deres lyst til å lese og hvilken rolle skolebiblioteket har i dette. Forskning viser at hvis elevene har tilgang til relevant og mangfoldig litteratur, at elevene selv får velge hva de skal lese, og at det blir satt av tid til lesingen, vil leselysten stimuleres og leseferdighetene bli bedre (Mackey 2022; Krashen 2004; Phil et al. 2017; Phil 2018). Henning (2019, s. 29) fremhever at det viktigste for å oppnå leselyst er å skape rike og levende mentale bilder, der fokus ligger på selve opplevelsen av teksten. Denne oppgaven kan være et bidrag til å belyse hvor viktig det er at elevers leselyst blir stimulert for å øke

deres lesekompetanse og skolebibliotekets sentrale rolle i dette arbeidet. Derfor er oppgavens problemstilling:

Hvordan kan skolebiblioteket være en bidragsyter for å utvikle elevers leselyst?

For å finne svar på problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer påvirker elevenes leselyst?
- Hva må et skolebibliotek inneholde for å stimulere leselyst hos elevene?

Det første spørsmålet setter søkelys på ulike forhold som kan påvirke elevenes lyst til å lese. Ved å stille elevene spørsmål om deres lesevaner forsøker jeg å få fram hvilke faktorer elevene selv mener bidrar til å påvirke deres lyst til å lese. Det andre spørsmålet har til hensikt å gi innsikt i elevenes tanker og meninger rundt hvordan de bruker skolebiblioteket og hva det betyr for dem og deres lesing.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Innledningsvis i kapittel 1 har jeg presentert studiens relevans og bakgrunn for tema, inkludert problemstilling og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for oppgaven. Oppgaven er delt inn i åtte kapitler, hvor denne leseveiledningen avslutter det innledende første kapitlet. Videre i kapittel 2 presenterer jeg hva et skolebibliotek skal være og hva som menes med leselyst. Både skolebibliotek og leselyst er premissene for problemstillingen og studien som helhet, og bidrar til en helhetlig forståelse av oppgaven. Definisjon av skolebibliotek og leselyst fremstilles i dialog med forskning på feltet. Deretter vil jeg i kapittel 3 redegjøre for tidligere forskning som kan relateres til min studie, og som jeg vil anvende i diskusjoner som skal belyse og utforske problemstillingen. Kapittel 4 introduserer lesekompetanse, og motivasjon og mestringsforventning i lesing som to teoretiske perspektiver, der disse er sentrale for å belyse problemstillingen i diskusjonen.

Videre i kapittel 5 vil jeg forklare og begrunne valg av oppgavens utvalg og metode. Studiens validitet og reliabilitet diskuteres. Videre beskrives framgangsmåte i analyseprosessen, presentert i seks faser. Kapittel 6 presenterer funn fra det empiriske materialet, og er delt inn i tre temaer som kan utforske og belyse problemstillingen. I kapittel 7 vil jeg belyse og diskutere problemstillingen

gjennom to diskusjoner som går i dialog med forskning på feltet og det teoretiske rammeverket. Til slutt vil jeg i kapittel 8 oppsummere studien med refleksjoner rundt de mest sentrale funnene.

Nøkkelord: *Skolebibliotek, leselyst, leseforståelse, leseferdigheter, motivasjon, autonomi og selvbestemmelse*

2 Skolebibliotek og leselest

For denne masteroppgaven vil det være hensiktsmessig å vise til to forhold som har grunnleggende betydning for denne studien. Det er skolebiblioteket som institusjon og begrepet leselest som vil bli belyst i dette kapitlet. Disse to forholdene danner premissene for studien og problemstillingen, og er viktig å avklare for å få en helhetlig forståelse av studien. For at skolen skal ha et skolebibliotek som kan beskrives som velfungerende, er det i dagens ordninger i stor grad opp til hvordan hver enkelt kommune prioriterer. Dette kommer jeg nærmere inn på i avsnittet 2.1. Videre vil jeg i avsnitt 2.2 beskrive hvordan begrepet leselest kan forstås og hvorfor det er viktig å rette søkelyset på dette i arbeidet med å utvikle elevers leseferdigheter.

2.1 Hva skal et skolebibliotek være?

Opplæringslova (1998) §9-2 lovfester skolebibliotek ved å si at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek. Nærmere forklaring kommer i forskrift til opplæringslova §21-1 som sier at:

«Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen».

Selv om opplæringsloven sikrer elevene tilgang til skolebibliotek, sier den likevel ikke noe om hva et skolebibliotek skal være. Den understreker at elevene skal ha tilgang, som betyr at biblioteket nødvendigvis ikke trenger å være lokalisert i skolens lokaler. Regjeringen har i de senere årene styrket bibliotekene ved å videreføre nasjonal bibliotekstrategi fra 2015-2018 til å gjelde også for perioden 2020-2023. Sentralt for denne strategien er å underbygge folkebiblioteket som en arena for formidling av kunnskap og kultur. I videreføringen av satsningen nevnes også skolebibliotek som et område som trengs å forbedres, der samarbeid med kommunens folkebibliotek vil være avgjørende for å lykkes. De viser til at det er et betydelig flertall (over 60%) av skoler som ikke har nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen. Kunnskapsdepartementet har muliggjort en tilskuddsordning der kommuner kan søke midler for å videreutvikle og styrke skolebiblioteker. Ett av formålene med denne tilskuddsordningen er at skolebibliotek skal bli en varig og integrert del av skolens pedagogiske virksomhet (Kulturdepartementet &

Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 30). Ifølge Hjellup (2018, s. 82) kan det å utarbeide lokale leseplaner være ett av flere tiltak for å lykkes med å innlemme skolebiblioteket i skolens pedagogiske virksomhet. Dette viser at det i stor grad hviler et ansvar på hver enkelt kommune og skole om i hvor stor grad det satses på skolebibliotekutvikling. Det er nærliggende å trekke en kobling til skolebibliotekstatistikken som viser at det er store ulikheter mellom norske skolebibliotek. Variasjonen kan spenne mellom et velutviklet pedagogisk læresenter med oppdatert, relevant og variert litteratur, til en kasse med bøker (Hulthin, 2023). Det framkommer også at noen skoler ikke har skolebibliotek tilgjengelig (Hopland, 2018, s. 6-7).

Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) har forsket på elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket. Hun henviser til *NOU1981:7 Skolebibliotekstjenesten* i forklaringen av hva et skolebibliotek er. Den forklarer et skolebibliotek som «[...] et samlebegrep for rom, funksjon og samlinger» (NOU1081:7:21, henvist i Rafste, 2001, s. 10). Rafste (2001) utdyper hva som legges i rom, funksjon og samlinger, der hun benytter begrepet materiell om samlinger. Med *rom* menes det fysiske rommet biblioteket er lokalisert i. *Funksjon* forklares som alt som omfatter den pedagogiske funksjon som læremidler, arbeidssted, metodisk hjelpemiddel, utlånsfunksjon og trivselsfunksjon. Her under kommer skolebibliotekarens rolle som veileder og tilrettelegger for elever og lærere i bruk av skolebiblioteket. *Materiell* uttrykker både trykte medier og elektroniske medier, der teknisk utstyr som trengs for å ta i bruk materiellet hører inn under dette begrepet. (Rafste, 2001, s. 10-11).

2.2 Hva menes med leselyst?

Begrepet leselyst er ofte brukt når norskundervisning og barns forhold til bøker omtales i samfunnsdebatten, men begrepet er også å finne i faglitteratur, ulike studentoppgaver, forskningsarbeid og enkelte politiske dokumenter (Henning, 2019, s. 14). Selv om begrepet ikke har en klar definisjon, blir det likevel brukt i sammenheng med andre begreper og beskrivelser, som leseglede, engasjement og å oppleve litteratur, som gjør at uttrykket gir en nokså logisk mening (Henning, 2019, s. 14). Selv om leselyst og leseglede blir brukt om hverandre, argumenterer Henning (2019, s. 29) for en viss forskjell i betydningen av begrepene. Her fremhever han at «lyst» viser til et ønske om nye opplevelser: «lyst på mer», mens «glede» viser til nytelse eller fornøyelse. Ifølge Henning (2019, s.15), er det begrepene leseengasjement og -motivasjon som ofte blir brukt i forskningssammenheng. Disse begrepene vil jeg utdype mer i teorikapitlet 4.2, som omhandler motivasjon og mestringsforventning i lesing.

Det er godt dokumentert at jevnlig lesing på fritiden fører til bedre lesere, der lesemengde og leseferdigheter har en gjensidig påvirkning på hverandre (Clark & De Zoysa, 2011; Clark & Rumbold, 2006; Cunningham & Stanovich, 1998; Department for education, 2012 i Henning, 2019, s. 32). Derfor argumenterer Henning (2019, s. 32) for at leselysten er viktig for lesingen. Som han sier, uten lyst, lite lesing. Hvor stor vekt det er på at elevenes leselyst skal stimuleres og utvikles i skolen i dag er det nok ulike meninger om. Det kan være flere årsaker til at lystlesing blir nedprioritert ifølge Phil (2018). Det kan være en oppfatning at lystlesing kun hører til fritiden, eller at det ikke blir tid på skolen på grunn av alle læreplanmålene som skal oppfylles (Phil, 2018, s. 23).

I læreplanen for norskfaget står det at: «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ifølge professor Anne Mangen står skjønnlitterære tekster i en særstilling når det kommer til å være i en tekst over tid, fordi de også kan gi en form for sosial trening, i tillegg til å øve opp konsentrasjonsevnen (henvist i Rongved, 2021). Hva er det som kan være med på å skape leselyst? Henning (2019, s. 29) viser blant annet til at det å oppleve mestring er viktig for leselysten. Han sier videre at mestring skaper lyst og glede. Det er tilfredsstillende å inneha kompetanse på et område, fordi det gir oss mestringsfølelse. Derfor vil også kunnskap om tekst, kontekst og lesing, altså en litterær kompetanse, innebære en opplevelse av mestring, som igjen skaper leselyst (Henning, 2019, s. 29). Sammenhengen mellom lesing som grunnleggende ferdighet og lystlesing er opplagt, da den som behersker lesing i større grad vil være motivert for å lese enn den som strever med lesing (Henning, 2019, s. 32). Likevel poengterer Henning (2019, s. 29) at leselyst først og fremst er knyttet til å skape rike forestillingsverdener, der opplevelsen av teksten står i fokus.

3 Tidligere forskning

Dette kapitlet har til hensikt å vise til forskning på feltet som er relevant for denne masteroppgavens tema og problemstilling: *Hvordan kan skolebiblioteket være en bidragsyter for å utvikle elevers leselyst?* Det har vært utfordrende å finne forskning som sammenfaller med oppgavens tema. Ikke fordi det ikke finnes, men fordi tidligere forskning ofte har fokus på leseferdigheter, eller hvordan skolebiblioteket kan være et rom som tilrettelegger for læring. Fordi leselyst blir sett på som en av flere faktorer for å styrke leseferdigheter, kan forskning på disse områdene likevel ha noe å si for leselystens aktualitet.

3.1 Elevers leseferdigheter

Norske elever har siden år 2000 deltatt i den internasjonale PISA-undersøkelsen som undersøker elevers lesekompetanse. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser nedgang i norske elevers leseferdigheter, der dette ble sett i sammenheng med nedgang i lystlesingen (Jensen et al., 2019). Flere studier utenfor Norge viser at tilgang til relevant litteratur for elevene er med på å fremme leselyst og engasjement for lesingen (Elley, 2000; Guthrie, 2016; Krashen et al., 2012, henvist i Phil et al., 2017, s. 13). Stephen D. Krashen (2004) viser til at forskning fra flere land har påvist at elevers frivillige lesing er det mest effektive verktøyet for å fremme leseferdigheter. Det er også vist i studier at bruk av litteratur i opplæringen har stor betydning for elevenes lesing og læring (Morrow & Gambrell, 2001, henvist i Phil et al., 2017, s. 13; Phil, 2018, s. 21).

Margaret Mackey (2022) argumenterer for tre hovedkomponenter som må til for å få gode lesere: tilgang til litteratur, at elevene får velge selv hva de vil lese, og at det blir gitt tid til lesing. Dette samsvarer med andre studier som viser til de samme faktorene som må være til stede for å utvikle gode lesere. Selv om lystlesing og tilgang til bibliotekressurser er dokumentert som en positiv effekt for elevers leseferdigheter, er det likevel slik at skolebibliotek har en for svak prioritering i norsk sammenheng (Phil, 2018, s. 22). Retten til å ha et tilgjengelig skolebibliotek er lovfestet i opplæringsloven §9-2. Ifølge Phil (2018, s. 22) er det likevel store variasjoner i norske skoler når det gjelder prioritering av skolebibliotek.

3.1.1 Strategiplan for stimulering av leselest og leseferdigheter

I norsk sammenheng har Utdanningsdirektoratet utformet en tiltaks- og strategiplan som de har kalt: *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselest og leseferdighet 2003-2007* (videre omtalt som GRFL), der det er tatt utgangspunkt i leselestbegrepet. Dermed er leselest satt på dagsorden og gjør GRFL relevant i forbindelse med min studie, fordi prosjektet hadde som mål og stimulere leseglede og styrke leseferdigheter hos barn og unge og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek. Dette prosjektet ble gjennomført i tidsrommet 2003-2007 og ble igangsatt på bakgrunn av rapporter som viser nedgang i norske elevers lesekompetanse. GRFL vektla en klar sammenheng mellom leseferdigheter og leselest, der disse gjensidig påvirker hverandre (Buland et al., 2008, s. 4). Sluttrapporten fra GRFL hevder at årsaken til at planen ble så godt mottatt i skolen og utenom, var den sterke betoningen på leselest (Buland et al., 2008, s. 4). Mange mener at det mest avgjørende bidraget fra GRFL er å fremheve viktigheten av lesing i alle fag, avdekke at situasjonen ikke var så bra som mange hadde antatt, og vise at det er mulig å ta tak i problemet. Selv om GRFL var en overordnet nasjonal satsning, fungerte den likevel som støtte og inspirasjon for lokale tiltak. Det viste seg likevel at så mange som hver tredje av landets skoleledere ikke har hørt om GRFL-satsningen (Buland et al., 2008, s. 106). For de skolene som har deltatt viser sluttrapporten fra GRFL at skolene har oppnådd en økt bevissthet rundt temaet lesing, økt leselest og økte leseferdigheter, som var sentrale mål for prosjektet (Buland et al., 2008, s. 95). For at leseaktiviteten skal opprettholdes, påpeker sluttrapporten at det er viktig med målrettet innsats og tiltak igjennom hele skoleløpet. En nøkkel til endring ifølge GRFL, er at arbeidet må være forankret i alle ledd i profesjonsfellesskapet. Engasjementet må ligge både hos skoleeiere, skoleledere og lærerkollegiet for at det skal lykkes å integrere en satsning (Buland et al., 2008, s. 112).

3.1.2 Multiplisitet-prosjektet

I litteratursøk etter tidligere forskning som omhandler leselest i skolen og bruk av skolebiblioteket, har jeg også funnet et forsknings- og utviklingsprosjekt, kalt *Multiplisitet-prosjektet*, ledet av Joron Phil. Formålet med prosjektet var å bidra til forskningsbasert skoleutvikling knyttet til det pedagogiske arbeidet med lesing, med fokus på litteraturbasert undervisning og bruk av skolebiblioteket som læringsarena (Phil, 2012, s. 3). For de to prosjektskolene som deltok, resulterte det i «[...] en drastisk økning i omfanget av elevenes lesing, deres leseengasjement og bruk av skolebibliotek og folkebiblioteket i skoletiden og på fritiden» (Phil, 2012, s. 4). Dette prosjektet foregikk mellom 2007-2011 og viste også at leseengasjementet blant elevene var

uavhengig av språklig og kulturell bakgrunn, kjønn og hvilken skole elevene går på (Phil, 2012, s. 4). Ettersom leseengasjement kan relateres til leselyst, er dette prosjektet aktuelt å se på i forbindelse med min egen studie.

3.2 Skolebibliotekets funksjon

Elisabeth Tallaksen Rafste (2001) har gjennomført en casestudie av hvordan elever bruker og opplever skolebiblioteket, men tar for seg elever fra videregående opplæring. Denne studien kan likevel være relevant for min studie, ettersom hun viser at skolebiblioteket i liten grad oppfyller intensjonen om å være en integrert del av skolens pedagogiske virksomhet (Rafste, 2001). Rafste (2001, s. 14) påpeker at det mangler forskning på område som kan vise til om intensjonen med skolebiblioteket, der den pedagogiske funksjonen, utlånsfunksjonen og trivselsfunksjonen, samsvarer med elevens faktiske bruk av skolebiblioteket. Funnene i Rafstes studie spriker mellom undervisningsrelatert og fritidsrelatert bruk. Fritidsrelatert bruk viser til at elevene bruker skolebiblioteket mest til å møtes, lese aviser og bruke data, og ikke til lån av bøker for lystlesingens skyld (Rafste, 2001, s. 373). Det er heller ikke lystlesingen Rafste (2001) setter i fokus, men kartlegging av hvordan elevene bruker og opplever skolebiblioteket. Selv om Rafste (2001) ikke har vektlagt elevenes leselyst, vil det være relevant å se min studie i lys av hennes funn, for å få fram viktigheten av skolebibliotekets funksjoner. Selv om studien hennes viser at skolebiblioteket har en annen betydning for elevene enn deres leselyst, viser den likevel at skolebiblioteket har en viktig funksjon for elevenes læring og sosiale utvikling. Jeg anser mitt bidrag som viktig i denne sammenheng, fordi den løfter fram elevenes opplevelse av skolebiblioteket på barneskolen. Det er i barneskolen vi har mulighet for å legge grunnlaget for elevenes leselyst og nyttiggjøre oss av skolebibliotekets ressurser. Da kan elevene få mulighet til å erfare hva biblioteket kan bidra med når det kommer til å lese for opplevelsens del, men også for å styrke deres leseutvikling.

I søk etter tidligere forskning på området har jeg ikke funnet mange studier som løfter fram dette temaet fra barns perspektiv. Jeg har funnet en tidligere masteroppgave som har intervjuet elever fra 6. trinn i forbindelse med leselyst, men denne oppgaven tok utgangspunkt i litterære samtaler. Min studie tar elevenes perspektiv for å undersøke hvilke faktorer som kan påvirke deres leselyst og hvordan skolebiblioteket kan bidra for å stimulere til økt leselyst hos elevene. Derfor kan min oppgave være et bidrag til å fremholde viktigheten av skolebiblioteket for elevers leselyst.

Skolebibliotek med kvalitet, slik Hjellup (2018) beskriver at et skolebibliotek bør være, må være idealet å strekke seg etter i utvikling av norske skolebibliotek.

4 Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere to teoretiske perspektiver som jeg vil anvende når jeg diskuterer min problemstilling i kapittel 7. Dette kapitlet er todelt. Jeg vil først rette fokus mot begrepet god lesekompetanse. Her løfter jeg fram Rosenblatts skille mellom estetisk og efferent lesing som jeg i diskusjonen anvender for å belyse og utforske egen empiri. I den andre delen vil jeg redegjøre for motivasjonsteori, der teorien om selvbestemmelse sees i sammenheng med teorier innenfor lesemotivasjon. En slik presentasjon er nødvendig fordi jeg senere skal anvende disse teoriene for å utforske og diskutere egne funn. Fordi teoriene er sammensatte og komplekse, vil jeg fokusere på noen av elementene innenfor hver av disse teoriene.

4.1 Lesekompetanse

Ferdigheten "å kunne lese" er definert av flere forskere innenfor det pedagogiske fagfeltet. Internasjonale kartleggingsstudier som PISA 2009, har beskrevet god lesekompetanse, eller *reading literacy*, slik: «Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts, in order to achieve one`s goals, to develop one`s knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, 2016 | Roe & Jensen, 2017, s. 1). Kravene til leseferdigheter har endret seg de siste tiårene. Når det i det 20. århundre var vesentlig for gode leseferdigheter å kunne trekke ut forhåndskodet og vanligvis nøye organisert informasjon, handler leseferdigheter i det 21. århundre om å konstruere og validere kunnskap (OECD, 2021, s. 3).

Selv om det fortsatt er norsklæreren som har hovedansvaret for leseopplæringen, er det også pålagt lærere som underviser i andre fag å sørge for at elevene lærer å lese og forstå de ulike fagtekstene de møter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 21). I dagens samfunn møter elevene stadig mer komplekse tekster som krever ulike lesemåter og god tolkningskompetanse (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 21). Målet med leseopplæringen er med andre ord å stadig utvikle elevenes lesekompetanse for å sette de i stand til å tolke og forstå samfunnet de er en del av, slik at de kan lykkes i både utdanning, yrkesliv og ellers i samfunnet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 21; Roe & Jensen, 2017, s. 2). Lesing krever med andre ord leseforståelse. Som Ivar Bråten (2007, s. 45) skriver, kan leseforståelse «[...] defineres som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Bråten forklarer nærmere at leseforståelse omhandler to sider. På den ene siden handler det om å forstå det teksten frembringer, altså det som allerede eksisterer i

teksten. På den andre siden dreier det seg om å skape mening utover tekstens bokstavelige mening, der leseren baserer sin forståelse av teksten, både fra sine forkunnskaper og tekstens innhold (Bråten, 2007, s. 45).

4.1.1 Efferent og estetisk lesing

Litteraturpedagogen Louise Rosenblatt (1994) skiller mellom efferent og estetisk lesing, der disse to lese måtene defineres alt etter formålet med lesingen. Efferent lesing dreier seg om lesing som drives fram for å tilegne seg informasjon, eller oppnå mer kunnskap (Rosenblatt, 1994, s. 24). En estetisk lese måte handler om å lese på en personlig engasjert måte, der leseren bringer med seg sine egne erfaringer og følelser til teksten, samtidig som leseren er åpen for å utforske nye ideer og perspektiver som teksten kan presentere. (Rosenblatt, 1994, s. 105). Meningen som oppstår mellom leser og tekst er det Rosenblatt (1994) omtaler som «transaksjon». Hver leser skaper sin egen forståelse av det som leses, og dette er den eneste direkte oppfatningen man har av det. Vi kan lære indirekte om andres erfaringer med teksten, men det er ens egen opplevelse som er avgjørende for hvordan vi oppfatter teksten (Rosenblatt, 1994, s. 105). Om vi har en fattig eller forvirret opplevelse av teksten, hevder Rosenblatt (1994, s. 105) at leseren kan motiveres av å forsøke å forbedre *transaksjonen*, men det er leseren selv som må gjøre denne jobben.

Selv om Rosenblatt (1994, s. 24) skiller mellom estetisk og efferent lese måte, utelukker hun ikke at estetiske tekster også kan innebære å ha en senere nytteverdi, eller bruk av teksten, som gjør at begge disse lese måtene kombineres. Ved efferent lesing vil leseren være mest opptatt av det som skjer etter selve lesingen, altså hvordan nyttiggjøre seg av det leste. I estetisk lese måte vil leseren derimot i hovedsak være opptatt av det som skjer under selve lesingen (Rosenblatt, 1994, s. 25). De to lese måtene kan overlappe hverandre, selv om det primært handler om hvor leserens fokus ligger. Det refererer til leserens ønske om å oppleve noe mens de leser, eller om de vil tilegne seg informasjon til senere bruk.

4.2 Motivasjon og mestringsforventning i lesing

Motivasjon er definert av Kaufmann & Kaufmann (2009, s. 93) som en sammensetning av biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer, gir retning og opprettholder atferd i ulike intensitetsgrader for å oppnå et mål. Det finnes flere motivasjonsteorier, men i denne oppgaven anvender jeg selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2009), som jeg setter i sammenheng til

lesemotivasjon, beskrevet av Bråten (2007) i boken: «Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis». Teorien skiller mellom ytre og indre motivasjon, hvor selvbestemmelsesteorien har hatt størst innflytelse på teorien om indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Teorien om selvbestemmelse antar at mennesker har et iboende driv til å lære og vokse, både gjennom deres interaksjoner med den ytre verden og deres indre erfaringer, behov og motivasjoner. Denne teorien antyder at folk naturlig har en tendens til å ta kontroll over sine egne liv og forfølge mål som er meningsfulle for dem (Ryan & Deci, 2009, s. 171). Ryan og Deci påpeker at selv om noen kan stille spørsmål ved antakelsen om at barn er "bygd for å lære", synes det å være åpenbart når de har observert aldersgruppen, at små barn som ikke er under press, vil ha frihet til å følge sine interesser (Ryan & Deci, 2009, s. 171). Den iboende motivasjon knyttet til våre interesser er ikke den eneste drivkraften for våre handlinger. Ifølge Ryan og Deci (2009, s. 172) har også mennesker en evne til å assimilere praksiser og verdier fra omgivelsene og kulturen de er en del av. Denne praksisen trenger ikke nødvendigvis være hverken interessant eller hyggelig, men vi er likevel motiverte til å gjennomføre, fordi den er internalisert som en del av omgivelsene våre. Når man støtter både tilknytning, autonomi og kompetanse hos barn, vil de internalisere nye praksiser på en måte som gjør at de eier dem. Dessverre ser vi altfor ofte i dagens skoler at den naturlige måten å internalisere på, blir erstattet med kunstige og kontrollerende metoder for å fremme etterlevelse, som ikke fungerer for alle elevene (Ryan & Deci, 2009, s. 172).

Mestringsforventning, indre motivasjon og mestringsmål kan virke å være sentrale komponenter i forbindelse med lesemotivasjon (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004a; Tonks & Wigfield 2004, henvist i Bråten, 2007, s. 73). Forventning om mestring handler om i hvilken grad eleven tror på sin egen evne til å klare spesifikke leseoppgaver (Bråten, 2007, s. 73). Mestringsforventningen påvirkes av elevenes tidligere prestasjoner. Hvis eleven har opplevd å mestre lesing godt tidligere, vil dette føres videre til nye leseoppgaver. På den annen side vil eleven forvente å ha problemer med lesing i fremtiden hvis de har slitt med lesing før (Bråten, 2007, s. 74). Observasjoner av andre vil også kunne påvirke forventninger til egne evner ifølge Bråten (2007, s. 74). Når en elev ser at andre elever klarer en bestemt leseoppgave, kan det bidra til å øke ens egen tro på mestring (Bråten, 2007, s. 74). Indre motivasjon kan kollasjonere med følelsen av lyst. Elever som ønsker å lese, har en indre motivasjon fordi de finner det interessant og engasjerende, og ikke fordi de søker etter en ytre belønning som en premie eller lignende (Bråten, 2007, s. 74; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Bråten (2007, s.74) peker på flere aspekter ved indre motivasjon, der nysgjerrighet er en av dem: «Tilfredstillelse av nysgjerrighet er et mål i seg selv for indre motiverte lesere».

Indre motivasjon kan føre til engasjement, hvor leseren blir så oppslukt av det de leser at de glemmer tid og sted, ifølge Bråten (2007, s. 74). Åsmund Henning (2019, s. 21) understreker at det er en sammenheng mellom disse komponentene, og at engasjert lesing er den beste måten å oppnå indre motivasjon på. Ifølge Ryan & Deci (2009, s. 173), er det spesielt viktig for å stimulere elevers indre motivasjon, å tilfredsstillere deres behov for selvbestemmelse. Behovet for selvbestemmelse, eller autonomi, innebærer behovet for å oppleve selvstendighet og er en grunnleggende psykologisk faktor (Ryan & Deci, 2009, s. 173). Vanligvis øker elevenes indre motivasjon når de blir gitt muligheten til å velge, ifølge forskning som omfatter elever i alle aldre (Ryan & Deci, 2009, s. 174).

Mestringsmål handler om at læring, mestring og forbedring av ferdigheter er målet i seg selv (Bråten, 2007, s. 75). Dette kan kobles til det Ryan og Deci (2009) kaller autonom ytre motivasjon, der eleven har internalisert verdien av skolearbeidet. For å oppnå en best mulig lesemotivasjon, må alle disse tre komponentene inkluderes, det vil si både forventninger om å mestre leseoppgaver, indre motivasjon for lesing og et ønske om å utvikle leseferdighetene som et overordnet mål (jf. Wigfield & Tonks 2004 i Bråten, 2007, s. 75). Disse komponentene samarbeider og påvirker hverandre (Bråten, 2007, s. 75).

5 Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har anvendt og begrunne hvorfor jeg mener den har egnet seg best for denne masteroppgaven. Først vil jeg plassere oppgaven innenfor et vitenskapsteoretisk ståsted, som har betydning for alle delene av oppgavens tilblivelse. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har foretatt utvalget av informanter, hvordan innsamling av datamaterialet har foregått, og hvordan jeg skal analysere dette. Videre vil jeg si noe om min forskerrolle før jeg drøfter oppgavens reliabilitet og validitet. Kapitlet avsluttes med noen etiske refleksjoner og vurderinger som må tas når barn er informanter og hvordan det kan påvirke intervjusituasjonen.

5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne studien kan plasseres innenfor et fenomenologisk og et hermeneutisk ståsted. Både gjennom det fenomenologiske og det hermeneutiske vitenskapssynet får vi en forståelse av hvordan menneskers meninger, tanker, følelser og atferd formes i sosiale sammenhenger. I intervjuer, både med barn eller voksne, er det viktig å få fram informantenes meninger og motiver, for nettopp å kunne gjenkjenne et sosialt fenomen (Nyeng, 2012, s. 48). Ettersom jeg ønsker å få fram hva elevene tenker og mener omkring deres lesevaner og bruk av skolebiblioteket, anser jeg fenomenologien og hermeneutikken som en grunnleggende plattform igjennom hele prosessen.

Forskning som legger fenomenologien til grunn, er opptatt av å få fram hvordan vi sanser og erfarer virkeligheten (Nyeng, 2012, s. 33). På samme måte som man i fenomenologien ønsker å komme så nær som mulig informantens beskrivelse av sin virkelighet, forsøker jeg også i min studie å få tak på hva elevene egentlig tenker og mener, og ønsker å få fram hva som ligger bak deres beskrivelser (Nyeng, 2012, s. 34). Det var mer utfordrende å få til, enn jeg på forhånd hadde sett for meg. Ut ifra en fenomenologisk forståelse er vi sosialisert inn i bestemte måter å oppfatte situasjoner på, som vil forme den enkeltes subjektive forståelsen av verden (Nyeng, 2012, s. 35). I dette ligger også ideen om at det ikke fins en objektiv verden, men at vi forstår verden på basis av ulike sosiale faktorer (Tjora, 2021, s. 31). På grunn av min egen- og elevenes oppfattelse av verden har vi ulike preferanser, som kan være en av årsakene til at jeg ikke alltid forstod hva elevene mente.

Hermeneutikken står i nær forbindelse med fenomenologien, da dette synet på vitenskap handler om meningsfenomener som må fortolkes (Nyeng, 2012, s. 45). I likhet med fenomenologien, vil

også en hermeneutiker fortolke seg selv og sine handlinger ut ifra den kulturen og de sosiale sammenhengene de er en del av, og kan derfor forstås som et bestemt menneskesyn, i tillegg til et kunnskapssyn (Nyeng, 2012, s. 49). Når vi forsker med- og på mennesker, er det vanskelig å ikke komme inn på hermeneutikk. Hvorfor mennesker handler som de gjør, bestemmes av personens egne subjektive oppfatning av atferden, som igjen er formet på bakgrunn av kollektive størrelser, som benevnes som den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012, s. 48). Forståelsen trer fram når vi ser delene i lys av helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Derfor vil alle delene av oppgaven være en dynamisk prosess som har endret seg etter hvert som min egen forståelse har utvidet seg, og har åpnet opp for nye måter å se materialet på.

5.2 Kvalitativ forskningsmetode

For å avgjøre hvilken metode som egner seg for oppgavens undersøkelse må jeg se på hva forskningsspørsmålene spør etter. Det er de som skal hjelpe meg til å finne svar på problemstillingen. Begge forskningsspørsmålene handler om elementer som påvirker elevenes leselyst, og det er det elevene selv som kan svare best på. Derfor kom jeg fram til at jeg ønsket å intervju elever for å få fram deres tanker og meninger. Det er nettopp det å få fram informantenes opplevelse og deres meninger som betegner kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 27). Ifølge Tjora (2021, s. 27) vil man i kvalitativ forskning søke forståelse fremfor forklaring på et fenomen, der forskeren har en åpen interaksjon til sine deltakere. Selv om det som regel inngår en induktiv tilnærming i kvalitativ forskning, der man går fra empiri til teori, vil det som Tjora (2021, s. 27) påpeker, oftest være et samspill mellom disse som driver den kvalitative forskningen fremover. Det er også denne formen jeg har vektlagt i denne oppgaven, der både empiri og teori samspiller med hverandre for å belyse funn og analyse av disse.

5.3 Barn som informanter

For at forskeren skal kunne fange tanker, opplevelser og bevissthet i forskningsprosjekter der barn er informanter, er det ifølge Jørgensen (1989), naturlig at forskningen må være kvalitativ (henvist i Kvernmo, 2010, s. 67). For å få svar på hvordan elever bruker skolebiblioteket og hva som skal til for at de får lyst til å lese, er det naturlig å snakke med dem. Derfor er intervju som metode godt egnet for dette formålet. En fordel med direkte intervju er at det gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og styre intervjuet innenfor de rammene som problemstillingen søker svar på

(Kvernmo, 2010, s. 68). Jeg erfarte selv i intervjuene jeg gjennomførte at enkelte ganger måtte jeg justere spørsmålet jeg stilte. Enten fordi barnet misforstod hva jeg mente først, eller at de bare svarte delvis på det jeg spurte om og jeg måtte da komme med utdypende spørsmål. Ved å intervju barn får man ofte ærlige svar der de uttrykker det de tenker. Utfordringen kan ligge i at svarene kanskje ikke er så utfyllende som hos en voksen. Voksne formulerer gjerne svar som er mer gjennomtenkte, der formuleringen bærer preg av et rikere ordforråd enn det barn er i stand til å gi. Dette erfarte jeg også i mine gruppeintervju, at svarene jeg fikk ofte ble korte.

Det som kan være ekstra utfordrende med å velge barn som informanter er forskjellen i alder og autoritet mellom intervjueren og informanter (Kvernmo, 2010, s. 72). Det vil også kunne påvirke elevene dersom intervjuet foregår i skolen, fordi intervjueren har lærerstatus, og dermed kan elevene føle på at de må svare «rett» i frykt for at intervjueren skal tenke dårlig om dem (Kvernmo, 2010, s. 72). I to av intervjuene jeg gjennomførte, vil det være aktuelt å tenke over relasjonen jeg har til elevene fra før og hvordan det kan påvirke intervjusituasjonen. Selv om jeg hadde en relasjon til noen av elevene fra før som kan påvirke svarene elevene gir, kan det at de kjenner meg også gi en ekstra trygghet i intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å formidle til elevene at alt det de kom med var viktig og spennende, og ingenting de sa ville være feil. Fordi det er et skjevt maktforhold mellom meg som voksen og barna, vil det være ekstra viktig å få fram at svarene deres er av stor betydning, og at det ikke finnes bare ett riktig svar på spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

Når mennesker er involvert i forskningen stilles det krav om fritt, informert samtykke (Nyeng, 2012, s. 160). For å ivareta deltakeres personlige autonomi, som fordrer at de vet hva de sier ja til, og at de selv får bestemme hvor vidt de skal delta i forskningen eller ikke, fikk de denne informasjonen både muntlig og skriftlig i tråd med NSD (Norsk senter for forskningsdata) (Nyeng, 2012, s. 161). Det skal også være tydelig for deltakerne at de står fritt til å trekke seg fra studien underveis, om det skulle være ønskelig (Nyeng, 2012, s. 161). I denne studien der barn er involverte i forskning, vil dette hensynet være ekstra utfordrende, da de ikke i like stor grad kan vite sitt eget beste, eller evner å uttrykke det (Nyeng, 2012, s. 161). Derfor har jeg i informasjonsskrivet til deltakerne (vedlegg 1) eksplisitt markert den delen som bør leses sammen med foreldrene. Elevene som deltar må signere dette dokumentet, i tillegg til foresatte. I intervjusituasjonen ble det viktig for meg å opptre på en tillitsvekkende, respektfull og hensynsfull måte, der man møter barna på deres

premisser. Dette var også viktige prinsipper å ivareta når jeg behandlet det innsamlede datamaterialet, der lydopptakene ble lagret på en beskyttet enhet (Nyeng, 2012, s. 161).

5.4 Utvalg og gjennomføring

I arbeidet med å få tak i informanter startet jeg med å ta en runde i alle klassene ved skolen jeg selv er ansatt på. Elevene representerer 4.-7. trinn, der det er to klasser på hvert trinn. Jeg hadde gjort avtale med lærerne før jeg kom innom klassen for å informere om prosjektet mitt. Jeg hadde tatt bildet av informasjonsskrivet og viste det fram på smarttavlen. Elevene fikk mulighet til å stille spørsmål underveis og jeg opplevde at flere var nysgjerrige og interesserte. På slutten delte jeg ut en lapp til hver, slik at de som ønsket å delta skrev navnet sitt på lappen, mens de som ikke ønsket å være med leverte en blank lapp. På den måten ble det ikke så synlig hvem som meldte sin interesse og ikke. Jeg poengterte at jeg hadde en begrensning i hvor mange deltakere jeg kunne inkludere i prosjektet, slik at de skulle forstå at selv om de skrev navnet sitt på lappen, var det ikke sikkert de likevel ble deltakere i prosjektet. På den måten fikk jeg en oversikt over aktuelle deltakere og jeg kunne starte en utvelgelse i samarbeid med lærerne på trinnet for å få et strategisk utvalg. Jeg ønsker informanter som har lyst til å delta, men som også er i stand til å ta ordet og som kan ha noen meninger om temaet for prosjektet.

For bedre å kunne belyse problemstillingen fikk jeg et tips om at det kanskje også var lurt å ha med et utvalg fra en skole som i flere år har hatt et velfungerende bibliotek. Dette for å i større grad få fram betydningen av skolebiblioteket, der barns opplevelser fra to ulike skoler til sammen kan få fram flere perspektiver og nyanser rundt temaet. Derfor sendte jeg en e-post med forespørsel til skolens rektor om jeg kunne få intervju tre elever fra deres skole. Jeg fikk først negativt svar med begrunnelse av at de hadde det travelt. Jeg responderte på den med å presisere at det ikke innebar mye tid for lærerne, men at jeg ville måtte låne tre elever inntil en time. Etter hvert fikk jeg positivt svar og fikk komme på besøk.

Informantenes sammensetning er fordelt med representanter fra ulike trinn. Dette for å få fram forskjeller i hvordan lærere tilrettelegger for leseaktiviteter og bruk av skolebiblioteket. Kjønn er i denne sammenheng uvesentlig, da jeg ikke vil diskutere ulikheter mellom jenter og gutter i denne studien. Derfor har jeg i kapitlet som presenterer funn fra empirien og i diskusjonen, valgt å benytte «eleven» og «informanten», fremfor «hun» og «han», eller navn i form av pseudonym. Jeg har

likevel benyttet «han» og «hun» enkelte steder for å skape flyt i språket, men det vil ikke nødvendigvis representere det riktige kjønn på informanten. Dette valget er tatt for å ikke avsløre informantens identitet.

5.5 Semistrukturert intervju

Ved bruk av semistrukturerte intervju er målet å skape en relativt fri samtale rundt forhåndsbestemte temaer bestemt av forskeren (Tjora, 2021, s. 127). Gjennom denne formen for intervju var formålet å komme dypere inn på informantens meninger, tanker og erfaringer, det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 356) omtaler som informantens livsverden. I denne type intervju benyttes i hovedsak åpne spørsmål, som gir informanten mulighet til å fortelle og gå i dybden (Tjora, 2021, s. 128). I intervjusituasjonen med barna opplevde jeg at noen spørsmål jeg stilte ble for åpne, der responsen ble taushet. Da måtte jeg endre spørsmålet og forsøke å konkretisere det mer for dem.

Jeg ønsket i utgangspunktet å få til intervjuer i fokusgrupper. I fokusgruppeintervju bruker en gjerne en intervjuguide som er lik den forskeren utformer for et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd med to hovedtemaer: *elevenes lesevaner* og *elevenes bruk av skolebiblioteket* som jeg ønsket samtalen skulle dreie seg om. Jeg hadde i tillegg forsøkt å skrive ned noen hovedspørsmål med noen underpunkter, for å sikre at jeg ikke glemte hva vi skulle komme innpå i løpet av samtalen. Jeg gjennomførte tre intervjuer med ulike sammensetninger av en gruppe elever fra 4. -7. trinn. I fokusgruppeintervju er formålet å innhente data gjennom at deltakerne er i dialog med hverandre der de står for det meste av praten, mens forskeren leder de inn på temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Det er forskerens oppgave å skape en slik atmosfære at deltakerne er i stand til å uttale seg, der alle får slippe til og bidra inn i samtalen med sine synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127). Ved å benytte fokusgruppeintervju, vil jeg effektivisere datainnsamlingen, fordi jeg samler inn data fra flere informanter samtidig (Tjora, 2021, s. 137). I tillegg kan denne formen for intervju virke mindre truende for deltakerne, ettersom intervjuet baserer seg på fellesskapet og ikke en en-til-en interaksjon (Tjora, 2021, s. 138). Siden jeg intervjuer barn var jeg ekstra opptatt av at elevene skulle oppleve det trygt å være i intervjusituasjonen. I intervjuene jeg gjennomførte var jeg bevisst på at intervjuene skulle foregå på deres arena og i et rom som innbyr til en avslappet stemning. Ved å snakke litt løst og fast om deres interesser i starten av intervjuet, var intensjonen å skape en

avslappet stemning for at informantene skal få tid og rom til å reflektere over egne erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet som tas opp i intervjuet (Tjora, 2021, s. 127). Jeg startet med å si en ting jeg likte å gjøre på fritiden, også fikk de si litt om hva de likte å gjøre. I tillegg hadde jeg med saft og bokstavkjuks for å få elevene til å slappe av og føle seg trygge. Jeg opplevde at elevene slappet av og kom med spontane svar, selv om de ikke alltid hadde så mye interaksjonen med hverandre, som jeg i utgangspunktet ønsket å få til (Wibeck 2011; Wibeck mfl. 2007; Morgan 1988, henvist i Tjora, 2021, s. 138).

Selv om intensjonen var å gjennomføre et fokusgruppeintervju, der deltakerne i størst mulig grad skal snakke med hverandre, vil jeg si at det ikke var så lett å gjennomføre. Jeg opplevde at interaksjonen i all hovedsak gikk gjennom meg og lignet mer på et vanlig intervju. Det vil si der spørsmål blir stilt og informanten svarer, jeg henvender meg til neste informant igjen og får svar, helt til alle har fått snakket. Likevel var vi til tider innoen det som kan ligne på en samtale mellom flere aktører, der meningsinnholdet skapes i interaksjon, slik Tjora (2021, s. 138) beskriver det. Det kan være flere årsaker til at intervjuene ikke ble helt slik jeg hadde sett for meg. Det kan være måten jeg uttrykte spørsmålene på som gjorde at de synes det var naturlig å henvende seg til meg og ikke til hverandre. De var også forberedt på at dette var et intervju og hadde kanskje på forhånd en forestilling av hva det innebærer. Selv om jeg fremla at vi skulle prøve å samtale med hverandre i størst mulig grad, gled vi inn i en mer normert intervju praksis. Det vil kanskje også være mer naturlig at et fokusgruppeintervju med barn involverer forskeren i større grad, enn om det var voksne som var informanter. Det kan være fordi barns svar ikke alltid er like utdypende, og dermed krever flere oppfølgingsspørsmål. I stedet for å komme med et oppfølgingsspørsmål når svarene ble korte, responderte jeg noen ganger med å tolke svaret med egen refleksjon. Da fikk jeg som regel en bekreftelse i form av et *ja*, *mm* eller nikk i retur. Jeg var ikke alltid like tålmodig nok til å vente på at de fikk tenke seg om. De gangene jeg evnet å stille oppfølgingsspørsmål, fikk jeg svar der de prøvde å forklare nærmere hva de mente. Jeg forsøkte å formulere spørsmålene korte og presise og ikke stille flere spørsmål om gangen, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) poengterer er lurt å tenke over i intervju med barn. Det var ikke alltid jeg lyktes helt med det, og dermed kunne det føre til at svarene jeg fikk ble litt på siden av det jeg var ute etter. Et annet aspekt som Kvale og Brinkmann (2015, s. 175) løfter fram er at barn og voksne lever i ulike sosiale verdener, og dermed oppfatter og forstår vi begreper og fenomener ulikt.

5.6 Tematisk analyse

Braun og Clark (2006) argumenterer for at tematisk analyse i kvalitativt analysearbeid bør anses som en metode som både er lett tilgjengelig, i tillegg til en teoretisk fleksibel tilnærming for å analysere data fra kvalitativ forskning. Datamengden man besitter etter en rekke intervjuer kan virke overveldende. Etter at omtrent 2,5 timer med lydfiler ble transkribert, satt jeg igjen med tilnærmet 60 sider med skriftlig materiale. Ifølge Holloway og Todres (2003) er kvalitative tilnærminger svært komplekse og nyanserte prosesser. De påpeker at det å identifisere meningsfulle temaer i materialet er en felles egenskap som er spesiell for kvalitativ analyse, uansett hvilken tilnærming som benyttes. Braun og Clarke (2006) påpeker betydningen av den aktive rollen forskeren har i å identifisere mønstre, kategorier og temaer i datautvalget, samt i presentasjonen av funn. Forskeren danner temaene med utgangspunkt i deres egen forståelseshorison og teoretiske fokus (Braun & Clark, 2006, s. 87). Jeg har latt meg inspirere av Braun og Clarks (2006, s. 87-93) beskrivelser av tematisk analyse som er strukturert inn i seks faser. Jeg vil presentere følgende faser kronologisk for å gi en transparent gjengivelse fra råmaterialet til funn og analyse som diskuteres i kapittel 6 og 7.

Første fase – bli godt kjent med eget datamateriale

Etter gjennomføring av de tre gruppeintervjuene hadde jeg tre lydfiler som jeg omgjorde til skriftlig materiale. Det er nødvendig å transkribere verbal data til skriftlig form for å kunne utføre en tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 87). Arbeidet med transkripsjon er en god måte å bli kjent med eget materialet på, selv om det kan være både tidkrevende, frustrerende og til tider en kjedelig prosess (Riessman 1993, henvist i Braun & Clark, 2006, s. 87). Dette fikk jeg selv erfare i arbeidet med transkripsjon, da det kunne være vanskelig å tyde enkelte ord eller deler av setninger som ble sagt. Årsaken var enten at de brukte lav stemme, eller at de selv virket usikker på hvilket ord de skulle bruke, og dermed endret setningsformuleringen seg underveis, slik det ofte gjør når en skal uttrykke seg muntlig. Braun & Clark (2006, s. 87-88) henviser til flere forskere som argumenterer for at transkripsjonsarbeidet bør sees på som en sentral fase i arbeidet med analyse innenfor kvalitativ metode. I tillegg burde det også behandles som en tolkende handling som skaper betydning, og ikke bare en mekanisk prosess som overfører tale til skrift. Det lar seg vanskelig gjøre å transkribere et intervju slik det i virkeligheten framstår, ettersom kroppsspråk, stemmeleie og annet abstrakt samspill ikke lar seg gjengi i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg har likevel forsøkt å notere ned tenkepauser, latter, nikk og andre relevante bevegelser som jeg anser

som nyttig for tolkningsarbeidet. I arbeidet med transkripsjon oppdaget jeg enkelte sitat som jeg umiddelbart kunne knytte til enten tidligere forskning eller teorier. Jeg noterte underveis stikkord og refleksjoner som kunne være relevant for videre analyse.

Andre fase – kode datamaterialet

Ifølge Braun og Clark (2006, s. 88) skal denne fasen utarbeide innledende koder fra datamaterialet. Jeg identifiserte interessante uttrykk og gav de koder som jeg vurderte relevante i henhold til forskerspørsmålene mine, i tråd med Braun og Clark (2006, s. 88) sin beskrivelse av kodegenerering. Prosessen med kodingen ble gjennomført med flere gjennomlesinger av datamaterialet. Første gang noterte jeg stikkord med egne tolkninger bak sitater. Andre gang brukte jeg Post-it lapper, der jeg noterte ned ord fra materialet, både empirinære koder som viser en induktiv tilnærming og en mer teoridrevet tilnærming, der begreper fra teorien som kunne knyttes til materialet ble notert (Braun & Clark, 2006, s. 83). En kombinasjon av induktiv og deduktiv koding er ofte anvendt i kvalitativ analyse, der man beveger seg fram og tilbake mellom det empiriske materialet og teori (Anker, 2020, s. 79-80). Denne vekslingen anså jeg som nyttig for å kunne spisse kodene og for å kunne bearbeide det teoretiske rammeverket (Anker, 2020, s. 80). I denne fasen begynte jeg også å tenke igjennom hvilke temaer som kunne benyttes til de ulike kodene. Jeg la alle lappene med koder utover kjøkkenbordet og sorterte de i tre ulike grupperinger som jeg mente hadde tilknytning til hverandre. Jeg synes dette var litt vanskelig, da noen av ordene kunne sorteres inn under flere av grupperingene. Jeg fikk også noen koder som ikke passet inn i noen av de tre hovedkategoriene, som dermed ble plassert i en egen sidekategori. Det er viktig ifølge Braun & Clark (2006, s. 89) og ikke overse noen koder, for en vet ikke hva som kan bli relevant senere.

Tredje fase – utarbeide temaer

I arbeidet med å utvikle temaer startet jeg å lese igjennom materialet på nytt. Underveis markerte jeg med markeringstusjer i tre ulike farger, en farge for hver kategori, ut ifra sorteringen av Post-it lappene. Dette gjorde jeg for å kontrollere om jeg hadde fått med meg alle aktuelle data som skulle kodes. Jeg opplevde likevel stor usikkerhet, og til dels kaos i arbeidet med alle de forskjellige kodene nedskrevet på utallige Post-it lapper som skulle holdes styr på, og forsøket på å avdekke koblinger mellom kodene og temaer. I søket etter hovedtemaer som kunne passe til hver kategori, så jeg etter sammenhenger mellom kodene, problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Dette for å sikre at kodene fra datamaterialet skulle kunne svare på disse spørsmålene. Derfor kom

jeg etter dette arbeidet fram til disse tre hovedtemaene: *Tilgang, Opplevelse og Velge selv*. I løpet av denne tankeprosessen var jeg inne på om jeg skulle slå sammen temaet *Opplevelse og Velge selv* til ett tema, men kom raskt fram til at det var mest hensiktsmessig og beholde de tre temaene for å kunne analysere funnene på best mulig måte. Titlene på temaene utviklet seg etter hvert og fikk til slutt navnene: *Elevenes opplevelse av tilgang til litteratur, Elevenes opplevelse med litteratur og Når elevene får velge selv*.

Fjerde og femte fase – Vurdere temaer og få oversikt

Fasen med å vurdere temaer har pågått i arbeidet med å skrive fram funnene, både i analyseskjema og i utformingen av dette kapitlet. Jeg har også diskutert de valgte temaene med veileder og kommet fram til at temaene som er valgt, fungerer etter hensikten. Materialet ble på nytt gjennomgått for å vurdere hvilke deler som relaterte best til de tre valgte temaene.

Sjette fase – Presentere funn

Kapittel 6 presenterer funn fra datamaterialet med empiriske eksempler som sammen belyser problemstilling og forskningsspørsmålene.

5.7 Forskerrollen

Som forsker kan en ikke hevde å ha en objektiv og nøytral rolle ifølge en hermeneutiker. Forskeren står i likhet med informantene midt i sin egen kultur og samtid, som vil vanskeliggjøre et uavhengig og nøytralt ståsted (Nyeng, 2012, s. 50). Det viktige blir da å være bevisst dette utgangspunktet, og være klar over at man foretar egne tolkninger på bakgrunn av en rekke forkunnskaper og forventninger som man bringer med seg i sin forskningsprosess (Nyeng, 2012, s. 50). Forholdet forskeren har til sine informanter kan også ha betydning for forskningens pålitelighet, også omtalt som reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264). Har forskeren et personlig kjennskap til de som deltar i forskningen, blir det viktig å beskrive disse relasjonene og på hvilken måte de har bidratt i arbeidet (Tjora, 2021, s. 264). I mitt tilfelle var jeg en kjent person for noen av gruppene jeg intervjuet. De kjenner meg som vikar i ulike fag og den som har ansvar for skolens bibliotek. Ettersom jeg ikke er «tett på» elevene, men samtidig har en viss relasjon til dem, håpet jeg at elevene opplevde intervjusituasjonen som trygg og at de kunne føle seg fri til å si det de mener. Noen av elevene virket mer avslappet og trygg enn andre. Det kan være at ikke alle opplevde at de kjente meg like godt, eller at det å være sammen i en gruppe med andre medelever var det som gjorde de usikker

eller sjenert. Relasjonen de hadde til meg og hverandre, eller mangel av den, forsøkte jeg å være bevisst på underveis i intervjuene.

5.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om at forskningen skal framstå pålitelig, og vil være avhengig av om gjennomføringen av undersøkelsen er etterrettelig utført (Anker, 2020, s. 109). Jeg har i denne studien forsøkt å beskrive detaljert hvordan datainnsamlingen har vært utført, hvordan analyseprosessen har foregått, og presentert den anvendte teorien som redskap for å tolke empirien. Ved å presentere eksempler fra materialet har jeg forsøkt å synliggjøre argumentasjonen for de resultater jeg har avdekket. Det er avgjørende at den teoretiske rammen og forskningsmetoden er i tråd med det forskerne ønsker å undersøke (Braun & Clark, 2006, s. 80). Derfor har jeg forsøkt å opptre transparent rundt mine valg da de danner grunnlaget for de empiriske funnene i studien.

Et annet kriterie for kvalitet ved forskningen vil være gyldighet, eller også omtalt som validitet. Det viser til hvor vidt funnene i det empiriske materialet svarer på det problemstillingen spør etter (Anker, 2020, s. 109). Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) argumenterer for at spørsmålet om validitet ikke bare omhandler en del, eller en fase i oppgaven, men at validiteten er avhengig av kvalitet gjennom hele forskningsarbeidet. Spørsmålet om objektivitet er et av områdene de viser til. Kan kunnskap drevet fram gjennom intervju være objektiv? Den rollen jeg har som forsker i møte med mine informanter vil være preget av min forforståelse, som vil påvirke hvordan jeg presenterer temaer og spørsmål i intervjuet. Det vil også prege hvordan jeg analyserer, og hva jeg velger å legge vekt på i analyseprosessen. Videre vil oppgavens validitet påvirkes av min forforståelse og interessefelt, som vil innvirke på hvilke teorier jeg har valgt og hvordan jeg har framstilt dette. For denne studien, som har barn som informanter, vil også måten jeg har behandlet maktforholdet på, både i intervjusituasjonen og hvordan jeg har synliggjort dette skriftlig, påvirke forskningens validitet. Det er viktig å påpeke at denne studien ikke er mulig å generalisere da de empiriske funnene kun gjelder for informantene som har deltatt. Dette utvalget representerer nødvendigvis ikke meninger eller oppfatninger til andre medelever eller elever fra andre skoler.

5.9 Ethiske refleksjoner

Jeg har vært innom etiske refleksjoner underveis i dette metodekapitlet, men har likevel valgt å ta med et eget underkapittel for å understreke hvor viktig denne siden ved forskningen er. Det vil være essensielt at jeg som forsker er i stand til å reflektere over etiske sider ved hele studien. Ettersom denne studiens informanter er barn, er det særlig viktig å være bevisst på gjennomføring av intervjusituasjonene og hvordan behandling av materialet blir ivaretatt. Selv om barna som deltok har skrevet under sammen med foreldrene, og blitt informert om samtykke og mulighet for å trekke seg når som helst, vil det være et usymmetrisk forhold mellom dem og meg som forsker (Tjora, 2021, s. 55). I intervjusituasjonen kommer jeg tett på informantene og de kan oppleve det vanskelig å si ifra om situasjonen skulle oppleves ubehagelig eller belastende. Det ble da ekstra viktig for meg å forsøke å skape en trygg atmosfære og opptre på en tillitsvekkende måte. Det ble forklart for informantene hvorfor jeg brukte lydopptak og hvordan disse ble ivaretatt for at deres anonymitet ikke skulle komme på avveie.

Hvilke deler av det empiriske materialet som ble vektlagt i analysen og drøftingen henger sammen med min egen forforståelse. Det kan hende andre ville vektlagt andre sider ved materialet og tolket funn annerledes enn jeg har gjort. Dermed kan det være fare for at relevante sammenhenger for feltet ikke er blitt belyst.

6 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere det jeg mener er sentrale funn i studiens empiriske materiale og som jeg mener kan belyse både problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Funnene er strukturert i tre underkapitler som representerer hvert sitt tema fra analysen. Analysen og hver av de tre temaene skal samlet vise hvilke faktorer elevene opplever stimulerer til lese lyst, og hva de mener skolebiblioteket skal inneholde og kan brukes til.

6.1 Elevenes opplevelse av tilgang til litteratur

Empirien viser at tilgang til litteratur oppleves ulikt hos elevene. Noen uttrykker at de ikke har problemer med å finne lesestoff, mens andre kan synes dette er vanskelig. På spørsmål om hvor lett det er å finne bøker forteller en elev at det kommer an på om de har fått inn nye bøker. Eleven forteller videre at de oftere får flere nye bøker nå enn de gjorde før. Jeg tolker det slik at eleven opplever det som en positiv utvikling, og at fersk litteratur oppleves som spennende og interessant og dermed lettere for elevene og velge lesestoff. En annen elev uttrykker seg slik om å finne fram til bøker å lese:

«Ja, men så var det jo (...) de bøkene jeg fant (...) så var det akkurat noen som hadde tatt dem, så jeg kunne ikke ta de, men så fant jeg jo ei til bok som jeg kunne låne. [...] Men jeg finner som oftest (...) ikke (...) forrige gang fant jeg ingen bøker som jeg kunne låne. [...] Jeg har alltid noen bøker i hylla, så (...)»

Her kan man forstå at selv om boken eleven ønsket å lese ble opptatt, var det likevel andre bøker som kunne være relevante å låne. Likevel er det ikke hver gang det er like enkelt. Noen ganger opplever eleven å ikke finne bøker som frister. På den annen side uttrykker eleven at bøker er tilgjengelig i hylla på klasserommet, slik at eleven alltid har noe å lese i.

Hvordan bøkene blir synliggjort for elevene ved utstillinger og plassering har også noe å si for om de oppdager ny litteratur de får lyst til å lese. Dette skolebiblioteket er plassert i elevenes gangareal, som gjør at de ofte går forbi. De har bildelister på veggene der bøker blir utstilt og lett synlig for elevene. En elev uttrykker det slik:

«Ja, hvis jeg ser ei spennende bok så får jeg jo lyst til å lese den. Hvis jeg ser veldig mange, så kan jeg lese de forskjellige ganger»

Mens en annen elev sier:

«[...] Noen står jo rett der, så når jeg går forbi, så pleier jeg å ta en titt på bøkene for å se (...) hm, kanskje skal jeg lese den?»

Her ser vi at plassering av bøkene har betydning for om elevene oppdager bøker som vekker deres interesse. Et annet aspekt ved tilgjengelighet var tiden de fikk bruke i skolebiblioteket. Her varierer det hvor lang tid lærerne lar de være i biblioteket. En elev uttrykker seg slik om det:

«Vi får veldig dårlig tid. Så det å (...) det er ikke alltid jeg finner akkurat det jeg leter etter, men jeg prøver å lese det, men hvis jeg ikke liker det så (...) bytter jeg».

Her opplever eleven kanskje et tidspress på å finne bok, og at det ikke alltid dukker opp en bok eleven får lyst å lese på den tiden som er tilgjengelig. Da må det bare velges en, men samtidig har eleven mulighet til å bytte om den første boken ikke falt i smak. For en annen elev fra et annet trinn er det annerledes. Denne eleven svarer:

«Vi har jo ganske god tid. Vi kan bare spørre egentlig om vi kan gå og finne en ny bok. [...] også kan jeg bruke så lang tid jeg vil»

Likevel er det ikke alltid slik at tiden de får i biblioteket bare blir brukt til å finne og låne bøker. En elev uttrykker seg slik:

«Vi har egentlig ganske god tid, fordi når vi leser og går ut i gangen og skal hente oss bøker, så er det ingen der som på en måte kommer og henter oss før sånn et kvarter etterpå. [...] hvis vi ikke har lyst til å lese så står vi i biblioteket hele tiden. Vi prater med hverandre og later som vi leter etter bøker når det kommer en lærer»

Her har noen elever funnet ut at de kan utnytte tiden de får til å finne bok i biblioteket til å være sosial. Da er de tydeligvis på egen hånd, uten at noen voksne er til stedet. En annen elev fra en annen skole forteller om en mer strukturert og styrt bruk av tiden i biblioteket. Der har de en egen bibliotektime som er organisert med både norsklærer og skolebibliotekar involvert. Eleven forklarer det slik:

«Ja, sånn i dag, i norsken, da har vi sånn flere stasjoner i biblioteket og en av dem er å levere bøker, men før vi gjør det, så skal vi fortelle litt om den. [...] hvis noen vil låne den boka du forteller om»

Her viser eleven at de også deler med hverandre hvilke bøker de har lest og hva de handler om, slik at andre kan få mulighet til å låne disse om de får lyst. De forklarer at de har flere stasjoner som de rullerer på underveis i bibliotektimen. På de andre stasjonene øver de på å skrive pent, spille spill og leser i bøkene de har lånt. En annen side av tid som tilgjengelighet, er tiden som blir satt av til selve leseaktiviteten. En elev svarer slik på spørsmålet om opplevelsen om avsatt tid til å lese:

«Jeg liker veldig godt å lese. Forskjellige bøker også. Jeg synes det er bra at vi har satt av tid til det, for da kan vi bli bedre på å lese, fordi det trenger vi. Vi fikk ganske dårlige resultater på leseprøven»

Det kan tyde på at eleven har forstått at det å lese mye og variert gjør de til bedre lesere. Det kan virke som de har blitt konfrontert med klassens leseresultater og trenger et større fokus på lesing for å øke lesekompetansen.

For å oppsummere er det flere faktorer som påvirker hvordan elevene opplever tilgang til litteratur. De sier at nye bøker til biblioteket er av betydning for om de synes det er lett å finne lesestoff. Hvordan bøkene er plassert kan påvirker deres oppmerksomhet mot bøker som kan fange deres interesse. Videre vil det være av betydning at biblioteket inneholder et mangfold av bøker som speiler elevenes ønsker. Hvordan lærerne tilrettelegger for tiden elevene får i biblioteket, og i hvor stor grad det blir satt av tid til lesing har også betydning for om elevene finner bøker de liker å lese.

6.2 Elevenes opplevelse med litteratur

Dette teamet dreier seg om informantenes opplevelser knyttet til litteratur. Hvilke følelser som vekkes i oss i møte med ulike leseopplevelser, kan oppleves forskjellig hos hver enkelt. Elever som leser ulike typer tekster uttrykker at det gir dem forskjellige opplevelser avhengig av hva slags litteratur de leser. Her uttrykker en elev seg om litteratur eleven liker å lese:

«[...] Så jeg leser sånn fakta om verdensrommet. Det er veldig spennende å lese om hva som er der, for det er ikke så mange som vet det. Også liker jeg å lese sånne bøker som kjennes ut som det handler litt om meg. At dem har samme følelse og samme opplevelse. Også liker jeg å lese artistbøker der måten dem ble artist på. For eksempel dem jobbe på en gård, eller kanskje at folk var sånn død (...) dødsstygg, eller at dem har sånn dårlig opplevelse når dem var barn, også vokser dem opp til å bli en svane eller en artist.»

Denne eleven gir en beskrivelse av å tre inn i en annen verden. At eleven kan relatere seg til både opplevelser og emosjoner er vesentlig for leseropplevelsen. En annen elev uttrykker det slik:

«Du får liksom skapt en helt annen verden når du leser fantasibøker. [...] Med fantasi, skrekk og masse annet, hvor dyr kan snakke og (...).»

Eller som en annen elev sier om sin leseropplevelse:

«Fri følelse, for man kan lukke seg i boka og lese problemene bort.»

Dette utsagnet tolker jeg i retning av at eleven leser for å drømme seg bort fra virkeligheten. En elev forteller også at bøker kan gi mer fantasi, i tillegg uttrykker eleven positive opplevelser som lesing av denne typer bøker gir:

«Det er jo artig (...) også er det jo litt sånn inspirerende å høre (...) og liksom se hva som er, også får du litt mer fantasi også (...) det er jo veldig artig. Så det blir jo en god følelse av å lese.»

På spørsmål om hva slags typer bøker elevene liker å lese, kommer det fram at de ønsker å lese bøker som gir dem kunnskap innenfor områder som oppleves spennende. En elev sier:

«Ja, det er jo noen sånne faktabøker: Hundre prosent fakta om sånn masse i havet og verdensrommet og sånn der. Nå holder jeg på å lese om verdensrommet. Etterpå skal jeg lese naturvitenskap. [...] Det er jo litt spennende å høre om andre ting og lære.»

En elev uttrykker at mye tid blir brukt til lesing. Det fortelles at eleven har lest i syv timer i løpet av en dag og at det er en rekord eleven har. Når jeg spør hvorfor eleven har satt seg som mål å lese et visst antall timer i løpet av en dag, svarer eleven slik:

«Det er artig, jeg vil være god på det, det er spennende og at man liksom belønner seg selv ved å være smart. [...] for jeg vil vite alt om alt»

Eleven ønsker å være god til å lese fordi eleven ser ut til å ha oppdaget at litteratur gir kunnskap, og at det å inneha kunnskap gjør mennesker smartere. Eleven forklarer at det å lese kan bidra til å øke ordforrådet:

«Ja, det er liksom med ord, for eksempel hvis det er nye ord de bruker i setninger, så jeg lærer ord av setninger. For hvis du ser et ord jeg ikke skjønner og hvis du bruker det i ei setning, så kan jeg skjønne hva det betyr.»

Oppsummert har opplevelsen litteraturen gir elevene stor betydning for deres leseengasjement. Motivasjon elevene har for å lese virker å være for å drømme seg bort i en annen verden, men også for å lære, fordi det oppleves nyttig for dem selv.

6.3 Når elevene får velge selv

«Å velge selv» omhandler i denne sammenheng betydningen av elevenes valgfrihet når det kommer til leseaktiviteter i skolen. Dette temaet henger sammen med de ovennevnte temaene som omhandler elevenes opplevelse med litteratur og tilgjengeligheten de har til litteratur på skolen. Elevene må ha tilgang til bøker å velge mellom som treffer deres interesser. Da ligger muligheten til stede for positive leseopplevelser. Når de erfarer litteratur de liker, er det enklere for de å velge «riktig» litteratur for seg selv og muligheten for nye positive leseopplevelser kan oppstå.

I mitt materiale kommer det fram at ikke alle elevene synes å ha like mange og gode leseopplevelser. Dermed kan elevens valg av litteratur begrenses til et mer snevert utvalg. En av elevene uttaler:

«Så generelt lesing i seg selv synes jeg er kjedelig, men hvis det kommer til skrekkbøker eller fantasibøker så kan jeg lese litt.»

Denne eleven ser ut til å ha noen positive leseopplevelser med sjangeren innenfor grøss, som gjør at leseaktiviteter der de kan velge litteratur selv, foregår innenfor denne sjangeren. Hvorfor denne eleven opplever lesing som kjedelig kan det være flere årsaker til. Det kan være at eleven har opplevd lav mestring i forbindelse med lesing. Hvis mange tekster oppleves som vanskelige, kan det komme til uttrykk som at aktiviteten er kjedelig. Hadde denne eleven fått hjelp til å finne en bok innenfor et emne eleven interesserte seg for, der han i tillegg mestret innholdet, ville det kanskje føre til en endring i holdningen til lesing. Bilder og illustrasjoner kan være til hjelp for elever som trenger visuell støtte for å skape mening i tekst. Det kan også bare være at bilder gjør det mer interessant og spennende. En annen elev forteller dette om en bok han valgte:

«For (...) ja det var jo en gang jeg skulle prøve ei ny bok. Så så jeg inni boka (...) så var det masse (...) ja, så var det veldig kule bilder og sånn der. [...] ja, så leste jeg igjennom toa, men så var det ikke trea der.»

Her virker det ut som han likte boken og at den ble valgt fordi bildene fanget interessen. Eleven ønsket derfor å lese videre på det som virker å være en bokserie. Det som ser ut til å stoppe videre lesing, var at han ikke fant neste bok i serien. Det kan være at den var utlånt eller at den ikke var en del av beholdningen i biblioteket. Dette var også en annen elevs opplevelse. Hun sier:

«[...] også er det jo litt kjedelig når du ikke (...) når liksom du har lest ei bok du liker også er det liksom ikke flere av den igjen.»

Jeg tolker det slik at denne eleven kanskje har opplevd flere ganger og påbegynt en bokserie som hun ønsker å lese videre på. Når hun dermed opplever at hun ikke finner neste bok som står for tur, stopper det gjerne opp. Hun må kanskje velge å begynne på noe nytt mens hun venter på neste bok

i serien. Det man kan risikere da, hvis det går for lang tid, er at interessen for å lese videre faller bort. For en annen elev igjen, virker det ut som det å velge ønsket litteratur ikke er noe problem. Eleven uttrykker seg slik:

«Jeg låner alle bøkene (latter) [...] jeg låner hele biblioteket. [...] ja, alle bøkene er så spennende.»

Det kan virke som om at denne eleven velger bøker ut ifra hele bibliotekets samling. Jeg forstår det slik at denne eleven leser mye og variert, og har dermed et rikere utvalg å velge mellom i sine leseaktiviteter. Hva er det som gjør at en bok blir plukket opp, vurdert og til slutt valgt av leseren? En informant sier dette:

«Hvis det står på baksiden, for de som liker spenning og sånt, så vil jeg ta den.»

Dette utsagnet tolker jeg dit hen at eleven leser på baksiden av boken og vurderer om det som står der er spennende nok til at han får lyst å lese den. I motsetning til en annen informant som sier:

«Hvis jeg liker forsiden, så vil jeg gjerne prøve å lese den. Jeg liker ikke å lese på baksiden av boka.»

Her forstår jeg utsagnet slik at om en bok skal velges, er det den visuelle framsiden av boken som må fange interessen til eleven. En av informantene forteller hva han liker best å lese:

«Jeg liker faktabøker der de forteller om ting som har skjedd for sånt hundre år siden eller tusen år siden. [...] Fordi sånn vikingtiden, det kan stå i en bok også kan man finne sånne runer.»

Elever som er rike på leseerfaringer virker ut som de er mer bevisste på hva de liker og hva de ser etter når de skal velge bøker. Etter å ha fortalt om hvor kjekt det er å lese faktabøker forteller en av elevene videre:

«Ja, også liker jeg tegneseriebøker, bildebøker og vanlige bøker som ikke har sånn bilde på. Men bøker som jeg ikke anbefaler for meg selv er sånne bøker som er så her tjukk, for dem er liksom blitt (utydelig tale) for eksempel fantastisk siste reise, det er liksom litt kjedelig å lese dem. Det må være noe artig i det.

Hva som oppleves som «artig» litteratur, avhenger av leserens preferanser for hva de opplever som morsomt.

Det kan virke som denne eleven har fått opplæring i hvordan han kan velge litteratur som er tilpasset sitt nivå når det gjelder forståelse. Eleven forklarer det slik:

«Jeg får lov til å lese en sånn voksenbok, men problemet er at jeg blir ikke å skjønne alt dem sier, for jeg er jo ikke voksen selv. For eksempel hvis det står, ikke et ord, men noe de prøver å forklare, så kan ikke jeg kjenne på den følelsen, for jeg har ikke vært en voksen. Så det er egentlig best å liksom passe på oss selv, akkurat som usynlige regler.»

Dette kan forstås som at elever som velger bøker som er tilpasset deres mestringsnivå og som treffer deres interesser og emosjoner, vil være bedre rustet og motiverte for å lese boken.

Materialet viser at mulighetene for å velge litteraturen som skal leses, har stor betydning for elevenes leselyst. Det virker som det kan øke deres bevissthet til hva de ønsker å lese og tar valg ut ifra tidligere leseerfaringer. Utfordringene er hvis leseerfaringene gir de negative opplevelser. Da kan valgene begrense seg til et smalere felt og de kan vegre seg for å lese litteratur de ikke kjenner fra før.

6.4 Oppsummering av studiens funn

Et av de sentrale funnene fra denne studien viser at det er av stor betydning å ha et mangfold av bøker tilgjengelig for elevene. For at elevene skal oppleve å ha aktuell litteratur tilgjengelig er det noen forutsetninger som må være på plass. Det ene er at skolen må ha en viss innkjøpsordning som tilfører fersk litteratur. Det andre er at elevene må få tid og rom for å være der bøkene er, altså i skolebiblioteket. De kan også med fordel ha bøker tilgjengelig i klasserommet, men det er ikke mulig å få samme tilgjengelighet av mangfoldet av litteratur her som i skolebiblioteket. Det er

naturligvis også sentralt at det blir satt av tid til å lese litteraturen de har rundt seg, som de selv har valgt. Hvor synliggjort bøkene er for elevene er også et sentralt funn for den ene av skolene jeg var på.

Et annet sentralt funn for betydningen av elevers lese lyst er hvilken opplevelse de har med litteratur. Tidligere mestringsopplevelser har betydning for videre motivasjon til å fortsette med leseaktiviteten. Det er to sider ved leseopplevelsen som studien viser har betydning for leselysten. Det ene er å kunne gjøre seg nytte av det man leser. Hvis elevene opplever at de får mer kunnskap om et emne de synes er spennende eller interessant, er de motiverte for å lese. Den andre siden ved leseopplevelsen er om litteraturen speiler deres indre liv. Hvis elevene kjenner seg igjen i det de leser om, enten det er erfaringer eller følelser som oppleves, er det større sannsynlighet for at boken oppleves som relevant og interessant.

Funn viser også at når elevene får velge selv det som skal leses, lykkes leseaktiviteten i større grad. Tilfredstillende av nysgjerrighet viser seg å være et motivasjonsgrunnlag for leseaktiviteten. For at elevene skal kunne velge bøker de selv har lyst å lese, må tilgangen være på plass. Det er også en fordel at de har noen tidligere positive leseopplevelser, slik at de kjenner til hva de liker å lese. Dermed blir de bedre rustet til å velge bøker som treffer deres interesser. Flere positive leseopplevelser innenfor et stadig bredere felt innenfor litteraturen, gjør det lettere å velge litteratur, der de har et rikere utvalg.

7 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene fra empirien i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Funn fra empiri analysert og diskutert opp mot teori og forskning tydeliggjør at det er flere faktorer som må være til stede for at elevenes leselyst kan få mulighet til å bli stimulert. Det er flere resultater som kunne vært trukket fram i diskusjonen, men jeg har valgt å løfte fram to spørsmål jeg vil diskutere. Spørsmålene er formulert med hensikt å løfte fram viktige aspekter fra det empiriske materialet. Det ene er: *Hvordan kan litteratur gjøres tilgjengelig for elevene slik at leselysten vekkes?* Det andre spørsmålet jeg vil dreie diskusjonen rundt er: *Hvilken betydning har det for elevers leselyst at de selv får velge litteraturen som skal leses?*

7.1 Hvordan kan litteratur gjøres tilgjengelig for elevene slik at leselysten vekkes?

I dette delkapitlet skal jeg løfte fram fire funn som har tilknytning til elevenes tilgang til litteratur. Det første funnet dreier seg om å finne rett bok til rett elev. Det andre funnet jeg vil løfte fram, er betydningen av hvordan skolebiblioteket er organisert. Det tredje funnet handler om tiden elevene får til å lese. Det siste funnet omhandler skolebibliotekets muligheter til å bli en integrert del av det pedagogiske arbeidet. Jeg vil diskutere dette ved hjelp av tidligere forskning og teori jamfør kapittel 3 og 4. Gjennom å diskutere dette vil jeg kunne belyse hvordan leselysten kan stimuleres gjennom tilgang til relevant litteratur.

7.1.1 Rett bok til rett elev

Funn indikerer at elevene i denne studien til en viss grad får tilpasset litteratur etter hva de selv ønsker å lese og etterspør. Skolebibliotekaren synes å vise et engasjement rundt elevenes lesevaner og følger opp med å ta inn bøker hun ser elevene viser interesse for. Det vil alltid være større sjanse for å oppnå ønsket effekt om boksamlingen er tilpasset et bestemt lesefellesskap (Mackey, 2022, s. 98). Hvilke interesser elevene har vil derfor være styrende for hva som kjøpes inn av bøker. Erfaringer fra skolebibliotek som har lyktes med leselyst, påpeker at elever ikke er opptatt av hvem som har skrevet bøkene, men spør heller etter litteratur ut fra temaer de er interessert i, populære serier, eller ser etter bøker som ser fristende ut (Hjellup, 2018, s. 143). Funn antyder også at nye bøker som legges til bibliotekets samling har betydning for hvor lett det oppleves å velge bok. Dette støttes av Hjellup (2018, s. 106) som argumenterer for at skolebibliotek alltid bør kunne tilby fersk

litteratur for at lesegledden skal holdes i live. For at leselysten skal bli stimulert og gode lesere utvikles, hevder flere leseforskere at tilgang til litteratur er en av de viktigste faktorene for å lykkes (Mackey 2022; Krashen 2004; Phil 2018). Det er store variasjoner i norske skolars bruk av ressurser på skolebibliotekar og generelt på prioritering av skolebibliotek (Phil, 2018, s. 22). Det er nettopp disse forhold som feltet debatterer om, og som det er rettet kritikk mot. Det er problematisk at opplæringsloven sier at skoler skal ha et skolebibliotek tilgjengelig, men unnlater å definere hva et skolebibliotek skal være. Holder det å hente noen bøkasser fra kommunens folkebibliotek annenhver måned? Eller kan man si at skolen har et tilfredsstillende skolebibliotek om de har gangavstand til folkebiblioteket? Funn impliserer tilfredshet blant elevene når det kommer til å ha skolebiblioteket lokalisert i skolebygget. Det kan synes som at noen av informantene er bevisst at det er en sammenheng mellom tilgang til litteratur og økte leseferdigheter.

«Jeg føler at (...) jeg har en venn som bor i [...] og dem har ikke skolebibliotek, så dem drar veldig sjelden på biblioteket. Før var det jo sånn de måtte bare lese 10 minutter om dagen. De må ta buss til biblioteket. Så jeg føler at om jeg og han leser noe, så leser jeg mye raskere».

Phil (2018, s. 22) argumenterer for at tiden er inne for å anerkjenne skolebibliotekets rolle som en bærebjelke for å fremme lesing og læring i skolen. Egen strategi for lesing og bruk av skolebibliotek var også et av hovedmålene i GRFL-strategiplanen, jamfør kapittel 3.2. Det er kanskje betimelig å stille spørsmål ved om strategiplanen har mistet sin effekt? Det er selvsagt noen år siden den var aktuell, men den hadde som mål at resultater også lå i ettervirkningene av prosjektet. Det kan synes som det er utfordrende å finne rette tiltak for å styrke leselyst og leseferdigheter, i hvert fall på et overordnet nivå. Det er da positivt at regjeringen ser ut til igjen å satse på leselyst når det nå skal utarbeides en ny leselyststrategi, som beskrevet i kapittel 1.1. Uansett er det slik at skolens økonomi har en innvirkning på deres evne til å utnytte biblioteket og dets ressurser for å oppnå sitt fulle potensial (Phil, 2012, s. 49). Det vil derfor være avgjørende at regjeringen setter inn målrettede tiltak, også økonomiske, for å styrke skolebibliotekene, slik at de kan bli i stand til å tilby rett bok til rett elev.

7.1.2 Organisering av skolebiblioteket

Det kan synes som om skolebibliotekets lokalisering og hvordan bøkene er synliggjort, kan ha betydning for hvordan elevene opplever at litteraturen er gjort tilgjengelig for dem. Funn tyder på

at bøker som står med framsiden ut, i tillegg til at de står i elevenes øyehøyde, gjør at flere elever får lyst å lese. Dette samsvarer med det Hjellup (2018, s. 140) sier om at litteratur som er plassert med framsidene ut vil lettere kunne friste elevene til lesing, enn bøker som står tett i tett med bare bokryggen synlig. Det gjelder å få synliggjort framsidene av så mange bøker som mulig, ifølge Hjellup (2018, s. 140). Dette krever plass, ikke bare fordi boka blir bredere med framsiden ut, men den trenger også luft rundt seg for bedre å bli lagt merke til. Dermed vil måten man plasserer bøkene på være styrt av hvordan hyllene er utformet, hvor mange hyller biblioteket har, og hvilket utstyr man har tilgjengelig.

Et annet funn som kan synes å ha betydning for elevenes opplevelse av skolebibliotekets tilgjengelighet er hvor biblioteket er plassert i skolens lokaler. Er det plassert i et allrom der de naturlig oppholder seg, der de kanskje må gå igjennom biblioteket på vei til klasserommene? Eller ligger det i et eget rom som du aktivt må oppsøke for å få tilgang til? Funn fra materialet viser at skolebibliotek som er plassert i elevenes naturlige bevegelsesmønster kan ha betydning for om de oppdager bøker de får lyst å lese. Flere av elevene uttrykker at de legger merke til bøker når de går igjennom skolebiblioteket.

"[...] Noen står jo rett der, så når jeg går forbi, så pleier jeg å ta en titt på bøkene for å se (...) hm, kanskje skal jeg lese den?"

Til tross for at elever ved denne skolen ikke synes å ha en organisert praksis rundt bruk av skolebiblioteket, kan det tyde på at bibliotekets sentrale plassering og måten bøkene er utstilt på, har ført til at bøkene får elevenes oppmerksomhet. Det styrker argumentet til Hjellup (2018, s. 108), som oppfordrer til at barn nærmest bør snuble over bøker. Videre påpeker hun at ved å plassere bøkene i barns umiddelbare nærhet, øker sjansen for at bøkene blir lest. Funn viser at elevene også har opptil flere bøker i klasserommet, slik at om de ikke finner en bok i biblioteket under lånetiden, har de likevel noe å lese på. Hvis skolen ikke har en skolebibliotekar, vil det være opptil hver enkelt lærer hvordan de legger til rette for og synliggjør litteraturen for elevene.

Hvordan skolebiblioteket er organisert med tanke på hvordan bøkene er merket og hvordan de er kategorisert etter tema, sjanger eller Dewey (system for merking av bøker i offentlige folkebibliotek), ser ut til å kunne påvirke i hvor stor grad litteraturen er tilgjengeliggjort for elevene.

Det kan synes som elevene har hatt hjelp til å finne fram til rett type bok, fordi bøkene er merket etter hvilken sjanger eller tema boken passer til. En av elevene setter ord på dette slik:

«Jeg synes det har ganske mye å si, fordi visst ikke er det nesten umulig å finne bøker, fordi det er jo sånn der (...) det står sånn der spenning, også er det sånn der (...) ja, eller det er jo merket på bøkene. Sånne der lapper.»

Ifølge Hjellup (2018, s. 141) er et viktig prinsipp for organisering av et funksjonelt skolebibliotek nettopp å sikre at hyller og bøker er tydelig merket. Funn tyder på at elevene ser etter spesifikke typer bøker, som for eksempel grøss, spenning, fotballbøker eller tegneserier. Hjellup (2018, s. 141), påpeker at den ofte praktiserte organiseringen etter forfatterens etternavn ikke trenger å være den beste måten å organisere bøkene på, der yngre elever er målgruppen. Hvis en elev spør etter ei fotballbok, er det ikke like lett å vite hvilken forfatter som har skrevet en slik bok. Videre påpeker hun at det kanskje er mye lettere å finne fram til elevens ønsker om bøkene var organisert etter tema, fremfor alfabetisering. Bibliotekene bør organiseres ut ifra hvilken målgruppe som skal bruke det ifølge Mackey (2022) og Hjellup (2018). Heller ikke bøker plassert høyt oppe på en hylle, utenfor barns rekkevidde, er tilgjengelig for disse leserne (Mackey, 2022, s. 99). Dermed kan det være lurt å tenke over hvilke bøker som plasseres hvor, ut ifra hvem leserne er. I lys av det jeg har diskutert i dette kapitlet kommer det tydelig fram at organiseringen av biblioteket kan påvirke elevenes valg og hva øyet legger merke til.

7.1.3 Tid til å lese

Funn indikerer at bibliotekets *rom*, som beskrevet av Rafste (2001), fungerer som et tilgjengelig lokale for skolens elever siden det er plassert i deres fellesområde. For at denne tilgangen skal være reell, vil det likevel være avhengig av at det tilrettelegges for at elevene får lov til å bruke tid der, og at de følges opp med veiledning av litteratur når det trengs. Funnene spriker angående elevenes opplevelse av tiden de får disponere i biblioteket og hvor mye tid som blir avsatt til leseaktiviteter med selvalgt litteratur. Kanskje vi bruker for mye tid på å fokusere på ferdigheter innenfor lesing og skriving, slik Krashen (2004) påpeker? Han viser til forskning som peker på at lystlesing har en større positiv effekt på leseferdigheter, enn det trening på spesifikke ferdigheter har (Krashen, 2004). Det støttes også av Mackey (2022) der hun påpeker at det er undervurdert å la lesere få tid alene med bøkene sine i mange undervisningsmetoder for lesing (Allington og McGill-Franzen,

2021; Krashen, 2013, henvist i Mackey, 2022, s. 102). Videre hevder Mackey (2022, s. 102) at lesere lærer å nyte lesingen når de ikke blir presset av ytre krav som spørsmål, oppgaver, bokrapporter eller analytiske essays. Det å gi leserne tid til å lese på egenhånd er en viktig del av dette (jamfør figur 1), men kanskje enda viktigere er det å ha tillit til at leserne vil bruke denne tiden på en verdifull måte, etter sine egne ønsker. Likevel kan det synes som om at noen elever trenger tettere oppfølging og hjelp til å finne rett litteratur, slik at de faktisk ønsker å lese. Da trenger de veiledning, slik at de kan få mulighet til å finne den. Her vil en skolebibliotekar kunne bidra med sin kompetanse med utgangspunkt i elevens interesser, tidligere leseropplevelser og forutsetninger (Phil, 2018, s. 41).

Ettersom ikke alle har et bemannet skolebibliotek til enhver tid, er det viktig at lærere har mulighet til å hjelpe de som har utfordringer med å velge bok. Funn viser også at medelever kan være en ressurs ved å anbefale bøker de selv har en positiv opplevelse med. En av informantene uttrykker at de bruker å oppholde seg i biblioteket for å prate med hverandre når de egentlig har fått i oppgave, enten å låne bøker, eller lese. Jeg tolker dette som at de er sendt til biblioteket på egen hånd, der de blir værende så lenge som mulig til de blir etterlyst. Det kan være ulike årsaker til at lærere velger en slik løsning. En årsak kan være at læreren er alene og at elevgruppen er for stor til at alle kan være på biblioteket samtidig. At biblioteket blir en arena for sosialt fellesskap, finner Rafste (2001) også i sin casestudie. Phil (2018, s. 27) sine studier viser at elever verdsetter skolebiblioteket, fordi det er et rom i skolen som er uformelt, i motsetning til klasserommet. Elevene blir da fristilt fra evaluering og kontroll. Dette støttes i funn som indikerer at elever setter pris på friheten til å velge litteratur og at de får bruke tid på spill og andre aktiviteter i skolebiblioteket. Det er likevel ikke vanskelig å sette seg inn i at en lærer som har satt av tid til lån av bøker og lesing, vil kunne bli frustrert over å få vite det som funnet over viser, at de bruker tiden til andre formål enn lesing. Det kan imidlertid være andre årsaker som gjør at de velger å ikke bruke tid på lesing. For lesere som sliter, kan det være ekstra vanskelig å finne litteratur som passer deres mestringsnivå, men også at holdningen til lesing generelt er lavere for disse leserne, slik Roe og Jensen (2017, s. 12) påpeker. Det er for denne gruppen lesere en sentral faktor for stimuli av leselysten at det blir avsatt tid til å lese, der tid er koblet til tilgang til meningsfull litteratur som er lett å lese (Allington, 2010, henvist i Mackey, 2022, s. 102). For elevgruppen som praktiserer bibliotektime ved sin skole vil denne problemstillingen kanskje ikke være like aktuelt, fordi deres tid på biblioteket er satt i system der voksne er til stedet og har lagt til rette for ulike læringsaktiviteter. Det vil uansett være viktig at

lærere er oppmerksomme på denne gruppen lesere og følger de tett opp når de setter av tid til valgfri lesing.

Funn fra materialet som impliserer at elever velger sosialt samvær fremfor å lese bøker, sammenfaller med Mackeys (2022) argument om at tid til valgfri lesing (jamfør figur 1), også vil være satt sammen med frihet til å velge bort denne aktiviteten. Hva gjør vi da? Ifølge flere forskere på feltet er sammenhengen mellom lystlesing og lesekompetanse tydelig, der motivasjon for å lese vil være større for de som behersker lesing, enn for de som strever med lesing ((Krashen, 2004; Henning, 2019; Roe & Jensen, 2017, s. 18; Buland et al., 2008, s. 48). For å sikre at flest mulig har en positiv holdning til lesing må man skape en kultur som fremmer leseglede (Hjellup, 2018, s. 90). Videre argumenterer hun for at når lesekultur skal bygges må lesing settes i system, der leseglede er en del av elevenes timeplan. Funn antyder at en av informantgruppene deltar på bibliotektime hver uke, i tillegg til andre lesefremmende tiltak som leselestaksjoner, lesekvart, leselogg, litteraturformidling og skolebibliotekassistenter. Funn fra denne informantgruppen tyder også på at alle tiltakene som er satt i gang i forbindelse med lesing har vært med på å stimulere deres leselest. Dette sammenfaller også med resultater fra GRFL-strategien (*Gi rom for lesing!*), slik jeg beskrev i kapittel 3.2. Denne strategien viste at skoler som fikk på plass rutiner og system for lesing, oppnådde økt bevissthet rundt lesing, økt leselest og økt leseferdigheter, som var sentrale mål for satsningen (Buland et al., 2008, s. 95). Når det er en etablert kultur for lesing, kan det ifølge Ryan og Deci (2009, s. 172) skapes en motivasjon for å lese basert på at de er en del av kulturen, og ikke fordi lesing nødvendigvis er det gøyeste de vet. Dermed er det viktig at skolebiblioteket ikke bare blir en plass elevene går for å låne bøker, men at det også blir en naturlig del av undervisningen, slik Phil viser gjennom *Multiplisitet-prosjektet* (Phil, 2012).

7.1.4 Skolebiblioteket som en integrert del i skolens pedagogiske arbeid

Hva skal da til for at skolebiblioteket blir et rom som bidrar til å stimulere elevenes leselest? Ved *Multiplisitet-prosjektet* ledet av Joron Phil (2012, s. 4), viser satsning på skolebibliotek som en integrert del av skolens pedagogiske arbeid, økt leseengasjementet og bruk av biblioteket. Ved den ene prosjektskolen har de rustet opp skolebiblioteket og kjøpt inn nye bøker i tre år på rad, i tillegg til å ansette en skolebibliotekar i 100% stilling (Phil, 2012, s. 3). Resultatene fra prosjektet tyder på at satsningen har bidratt til å øke det pedagogiske arbeidet med lesing og at de aller fleste av

elevene (96%) leser fordi de har lyst (Phil, 2012, s. 3-4). I lys av dette er det interessant at funn fra den ene informantgruppen antyder en mer systematisk tilnærming til bruk av skolebiblioteket.

«Ja, sånn i dag i norsken, da har vi sånn flere stasjoner i biblioteket og en av dem er å levere bøker, men før vi gjør det, så skal vi fortelle litt om den. [...] hvis noen vil låne den boka du forteller om.»

Det kan synes som om at denne skolen har integrert skolebiblioteket i det pedagogiske arbeidet. Videre kan det tyde på at formidling av litteratur kan bidra til inspirasjon for videre lesing. Personlige leseanbefalinger er en av faktorene som hevdes å ha effekt for å øke leselysten, slik som vist i Mackeys (2022) *An asset map of conditions enabling positive reading experiences* (Figur 1).

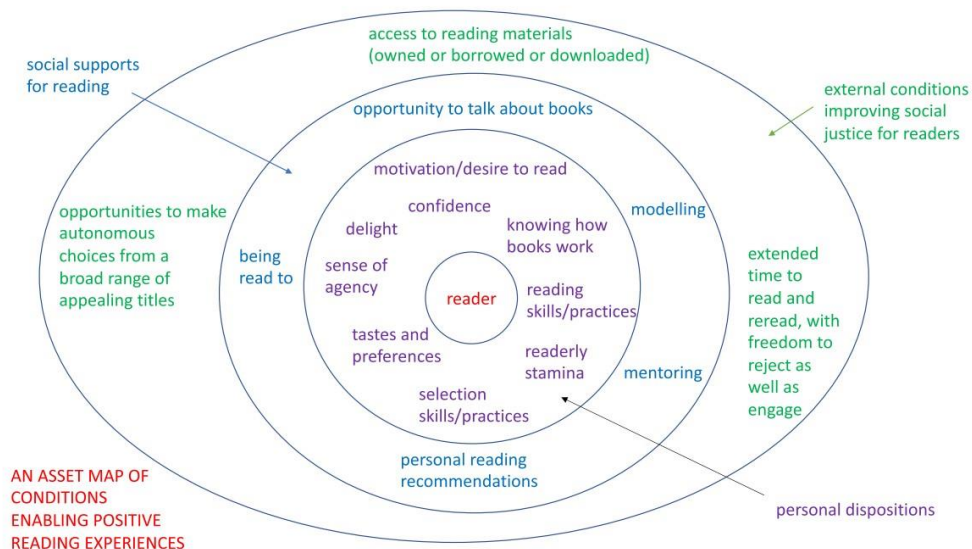


Figure 1: An asset map of conditions enabling positive reading experiences

Margaret Mackey (2022)

Når det blir lagt til rette for at elevene får mulighet til å snakke om litteratur, slik de gjør i bibliotektimen referert over, vil det ifølge Mackey (2022) kunne føre til blant annet økt motivasjon for lesing. Det vil også påvirke elevenes tilgang til litteratur, fordi når litteratur formidles, blir den synliggjort for dem på en annen måte enn om den bare skulle stå i bokhylla. Det er imidlertid ingen av de andre informantgruppene som uttrykker at de har en slik bibliotektime ved sin skole. Jeg får inntrykk av at aktivitetene i biblioteket handler om levering og utlån av bøker. Dette sammenfaller med det Rafste (2001) kom fram til i sin casestudie, at skolebiblioteket i liten grad oppfyller målet

om å være en integrert del av skolens pedagogiske aktiviteter. Det kan likevel hende at lærere legger til rette for samtaler omkring litteratur i klasserommet, uten at det kommer fram i mitt materiale. Ifølge Phil (2018, s. 35), finnes det flere eksempler på at litteraturformidling, både i klasserommet og skolebiblioteket, bidrar til å utvikle leseengasjement blant elevene.

Mackeys (2022) figur viser i ytterste sirkel tre ytre faktorer som må være til stede for å oppnå elementene lenger inn i sirkelen. To av elementene har jeg drøftet i dette delkapitlet, presentert som fire funn relatert til elevenes tilgang til litteratur. Det første funnet handler om å tilpasse bøkene til elevenes behov og interesser. Det andre funnet vektlegger betydningen av organiseringen av skolebiblioteket. Det tredje funnet er knyttet til tiden elevene har til å lese, og det siste dreier seg om skolebibliotekets potensial til å bli en integrert del av det pedagogiske arbeidet. Jeg har drøftet disse funnene basert på tidligere forskning og teorier for å illustrere hvordan tilgang til relevant litteratur kan stimulere til leselyst. Forskningen antyder at elevene er mer interessert i bøker som relaterer seg til deres interesser enn forfatterens navn. Det er også viktig å ha et skolebibliotek med fersk litteratur for å opprettholde elevenes leselyst. Mangelen på finansiering for skolebibliotek er imidlertid et problem. Det er viktig å anerkjenne skolebibliotekets rolle i å fremme lesing og læring.

I neste delkapittel vil jeg drøfte det Mackey (2022, figur 1) beskriver som mulighet for å ta autonome valg fra et bredt spekter av tiltalende titler.

7.2 Hvilken betydning har det for elevers leselyst at de selv får velge litteraturen som skal leses?

I dette delkapitlet skal jeg drøfte studiens funn som viser at når elevene får velge litteratur ut ifra egne interesser, ser det ut til at leseaktiviteten i større grad lykkes. Funn viser også at når elevene får velge hva som skal leses, øker deres bevissthet omkring sin egen rolle som lesere, der tidligere leseerfaringer spiller en viktig rolle om de liker å lese eller ikke. Jeg vil først drøfte hva som kjennetegner indre motiverte lesere, før jeg utvider temaet og tar med at lesemotivasjon også kan styres av ytre motivasjon. Videre diskuterer jeg resultater som impliserer at frivillig lesing bidrar til økte leseferdigheter, før jeg til slutt drøfter funn som indikerer at leselyst kan styres av flere måter å lese på. Jeg vil undersøke dette emnet ved å benytte tidligere forskning og teori som er presentert

i kapittel 3 og 4. Ved å utforske dette vil jeg kunne belyse hvilken betydning det har for elevens lese lyst at litteraturen som skal leses blir styrt av egne valg.

7.2.1 Indre motiverte lesere

Funn i mitt materiale antyder at elevenes frihet til å velge hva de selv ønsker å lese, påvirker motivasjon de har til leseaktiviteten. Dette viser nettopp det Ryan og Deci (2009) sier om at det er et grunnleggende behov å kunne ta beslutninger som gjelder en selv, der deres autonomi og selvfølelse styrkes. Det kan synes som om elever som leser mye tar selvstendige valg av litteratur på bakgrunn av tidligere positive leseropplevelser. Det å kunne velge er også ett av elementene Mackey (2022) fremholder som en sentral komponent for leserens kompetanse. Det kan imidlertid synes å være vanskeligere å finne litteratur som appellerer til leseren der eleven har få positive opplevelser med litteratur. Hvorvidt elevene er motiverte for en aktivitet, er en viktig faktor for utførelsen av aktiviteten og om de vil opprettholde og gjenta den frivillig. (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 93). Funn fra materialet støtter dette da flere av informantene uttrykker at de er glade i bøker og låner mange av de på skolens bibliotek. Det kan synes som om tidligere mestringsopplevelser fører til nye leseoppgaver, slik det blir argumentert for hos Bråten (2007, s. 74). Denne formen for leseengasjement kan virke å være styrt av en indre motivasjon for å lese. Indre motiverte lesere leser fordi de har lyst, der tilfredstillende av nysgjerrighet er en sterk pådriver (Ryan & Deci, 2009; Bråten, 2007, s. 74). I leseaktiviteter vil det være sannsynlig at motivasjonen øker hvis elevene får velge litteratur ut ifra egne interesser. Som Ryan og Deci (2009, s. 171) påpeker har barn en iboende nysgjerrighet og vil naturlig følge sine interesser om de ikke er under press. Det kommer tydelig fram i mine funn at elevene velger bøker ut ifra egne interesser, der leseaktiviteten synes å styres av nysgjerrighet, slik som det uttrykkes her:

«Det er jo at (...) det er jo på en måte (...) du liker selvfølgelig bøker du har interesse for og sånn der. Det er jo veldig artig å lese egentlig. Du får jo vite masse nytt på en måte (...) og lære masse».

Funn viser at informantene liker ulike typer bøker og leser med ulike formål. Hva som styrer lysten vår er en individuell og personlig følelse (Hjellup, 2018, s. 5). Leseropplevelser som treffer elevens interesser og emosjoner vil påvirke deres indre motivasjon for videre leseaktiviteter (Bråten, 2007, s. 74; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Det vil da være avgjørende at det legges til rette for at

elevene får erfare litteratur som treffer dem. Ifølge Hjellup (2018, s. 5) finnes det ikke et entydig svar på hvordan dette skal realiseres. Leseglede må settes i fokus, der satsningen er målrettet, systematisk og kollektiv.

7.2.2 Ytre motiverte lesere

Funn fra materialet antyder at informantens leselyst kan påvirkes av ytre forhold, som for eksempel leselystaksjoner. Selv om indre motivasjon er kjent som den største drivkraften til selvregulert læring, og da også leseaktiviteter, kan også ytre motivasjon bidra til å fremme leselyst (Ryan & Deci, 2009, s. 175). Selv om drivkraften av leseaktiviteter kan styres av ytre motivasjon, er det likevel sentralt at elevenes autonomi blir ivaretatt. For at det skal lykkes må det ifølge Ryan & Deci (2009, s. 176), gå gjennom prosessen mot en internalisert praksis. *Integrated regulation* er den mest selvstyrte formen for ytre motivasjon, hvor individer ikke bare har akseptert verdien og reguleringen av en bestemt oppførsel, men også har innlemmet den i deres generelle oppfatning av hvem de er (Ryan & Deci, 2009, s. 176). En form for ytre motivasjon kan uttrykkes slik:

«Jeg husker i sommerferien, jeg tror det var første gang vi hadde «sommerles» her. På slutten av sommeren, når jeg hadde registrert bøker (...). Jeg hadde lest ei uke før «sommerles» begynte. Så jeg sitter nå der med å lese de bøkene på nytt for å få de til å telles».

Jeg har undret meg over hvorfor informanten valgte å lese de samme bøkene på nytt. Kanskje det er noe med at det er raskere å lese kjente tekster om igjen enn å starte på en ukjent tekst? Det er uansett tydelig at det er viktig å få de registrert i systemet til konkurransen som *Sommerles* er, der man kan komme videre til neste «level» og oppnå trofeer som etter hvert genererer premie. Dette tilfellet kan relateres til det Ryan & Deci (2009, s. 176) omtaler som *externally regulated* og er den minst autonome typen av ytre motivasjon. Denne typen identifiseres gjerne ut ifra målet om å oppnå en premie, eller for å unngå straff. På den andre siden kan det også forstås som *integrated regulation*, som er den mest autonome siden av ytre motivasjon. Grunnen til dette kan være at *Sommerles* er blitt en integrert praksis ved denne skolen, slik at elevene opplever og har erfart verdien av en slik konkurranse. Selv om en slik konkurranse premierer lesing på ulike nivåer, er det frivillig å delta og elevene velger selv hvilke typer bøker de ønsker å lese. Det finnes også andre leseaksjoner som har til hensikt å stimulere elevens leselyst. Disse kan bidra til at elever oppdager

litteratur som de ellers kanskje ikke ville oppdaget, og på den måten vil litteratur bli mer tilgjengelig for dem. På den andre siden kan elever som sliter med lesing stå i fare for å oppleve nok et nederlag om de sammenligner oppnådd lesemengde med medelever. Det vil dermed være viktig å være oppmerksom på disse elevene og tilrettelegge slik at alle har mulighet for å oppleve mestring i lesingen.

Funn kan indikere at noen av informantene utviser forståelse for at bøker ofte har tilpasset innhold ut ifra en bestemt målgruppe.

«Jeg får lov å lese en sånn voksenbok, men problemet er at jeg blir ikke å skjønne alt dem sier for jeg er jo ikke voksen selv. For eksempel hvis det står, ikke et ord, men noe de prøver å forklare, så kan jeg ikke kjenne på den følelsen, for jeg har ikke vært en voksen. Så det er egentlig best å liksom passe på oss selv, akkurat som usynlige regler».

Mestringsforventning er en av komponentene som nevnes som sentralt i tilknytning til lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 73). I arbeidet med leselyst vil det da være av betydning at elevene leser litteratur som de mestrer, både når det gjelder avkodning og forståelse av innholdet i teksten. Dermed vil elevene ha dårligere forutsetninger når det kommer til leseforståelsen for det som i sitatet blir kalt «voksenbøker». Når elevene ikke er i stand til å kjenne seg igjen i tekstens innhold vil det være vanskelig å tilegne seg forkunnskaper om teksten, som Bråten (2007, s. 72) fremhever som den viktigste komponenten for leseforståelsen. Kanskje har elever erfaring med å forsøke å lese en bok som egentlig er tilpasset en voksen aldersgruppe? Da har de kanskje også erfart at de ikke forstod så mye av innholdet? Det kan også være at elevene har fått opplæring i dette gjennom skolebiblioteket og dermed er bedre rustet til å finne fram til bøker på sitt eget mestringsnivå.

Materialet indikerer funn som kan knyttes til mestringsmål, som er et annet element i forbindelse med lesemotivasjon (Bråten, 2007, s. 75). Denne formen for motivasjon kan relateres til det tidligere nevnte om autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009, s. 176), der leseaktiviteten gjennomføres fordi leseren har internalisert verdien av aktiviteten.

«Ja, det er liksom med ord, for eksempel hvis det er nye ord de bruker i setninger, så jeg lærer ord av setninger. For hvis du ser et ord jeg ikke skjønner og hvis du bruker det i ei setning, så kan jeg skjønne hva det betyr»

Funn antyder at flere av informantene er opptatt av å forbedre sine ferdigheter og dermed øke sin kompetanse innenfor lesing. Bråten (2007, s. 73) påpeker at det å lese er en aktivitet som krever en viss grad av innsats og energi av elevene, der lesing er i sterk konkurranse med andre aktiviteter barn og unge kan velge mellom. Det kan likevel synes som at lesing for noen er styrt av at læring og mestring er utfordrende oppgaver, og blir derfor et mål i seg selv (Bråten, 2007, s. 75). Som tidligere nevnt er engasjement et av kjennetegnet på en motivert leser. Det kan både bety å ha en interesse for å lese for underholdningens skyld, og å kjenne på motivasjon fordi man ønsker å forstå en tekst (Roe & Jensen, 2017, s. 3). Sitatet over indikerer engasjement for lesing, som ifølge Roe & Jensen (2017, s. 3) er viktig for å opprettholde fokus når teksten er utfordrende og krever nøyaktig og konsentrert lesing for å få med seg innholdet.

Kapittel 7.2 har hittil diskutert at elevers leseaktiviteter kan være styrt av både indre og ytre motivasjon. Målet med leseopplæringen er at elever skal mestre lesing, og stadig mer komplekse tekster. Det krever en innsats, både for de som skal legge til rette for positive leseopplevelser, men også av leseren selv. Det er sjelden en fortelling trenger inn på innsiden etter første side. Fortellinger krever leserens oppmerksomhet over tid, og dermed er det viktig at elevene har motivasjon til å stå i aktiviteten når tekstene blir lengre. Indre motivasjon er å foretrekke fordi den stort sett er selvdrivende. Likevel har diskusjonen over vist at også ytre motivasjon kan bidra til at elever leser. Når elever leser, oppstår mulighetene til å oppleve gleden ved en god fortelling. Dermed kan leseaktiviteter som i utgangspunktet oppsto som ytre motivasjon, ende opp med indre motivasjon for lesing. Motivasjon ligger som et bakteppe for de to neste delkapitlene jeg vil drøfte, som omhandler hvilken betydning frivillig lesing og elevenes ulike måter å lese på, har for deres leselyst.

7.2.3 Frivillig lesing

Funn antyder at de fleste informantene viser interesse og glede ved leseaktiviteter. Det var likevel ikke alle som virket å prioritere lesing av egen fri vilje. Digitale fristelser er i dag et økende problem som svekker konsentrasjonen vår og gjør at vi stadig blir avbrutt i egne oppgaver vi skal utføre. Det

kommer tydelig fram i en av informantenes sitat: «[...] Litt sånn som på klasserommet, så er det mange som i stedet for å sitte å lese, så sitter dem på lærebrettet, med bare boka over». Flere av informantene, spesielt de som var eldst, virket å kunne kjenne seg igjen i at de heller prioriterer andre ting de har lyst å gjøre enn å lese i bøker. De forteller at når de får anledning til å velge fritt hva de skal gjøre på skolen, velger de spill og aktiviteter på lærebrettet eller snakke med venner. Det kan også virke som at når lærere legger til rette for frie leseaktiviteter, kan noen elever utnytte denne friheten til å gå på biblioteket for å snakke med venner eller lure seg til å være på lærebrettet. Det er likevel slik, ifølge flere forskere (Mackey, 2022; Krashen, 2004; Phil, 2017), at tilgang til bøker, mulighet for å velge hva som skal leses fra en rik boksamling og avsatt tid til å lese, har en positiv effekt på elevers leselyst. Det er kanskje slik Krashen (2004, s. 57) hevder, at elever som har tilgang til bøker som treffer deres interessefelt til slutt vil lese, slik en hest som har tilgang til vann til slutt vil drikke? Poenget er at hvis ikke tilgangen er til stede, eller at det blir lagt til rette for å lese, vil heller ikke muligheten for å velge å lese være til stedet.

Krashen (2004, s. 150) hevder vi står overfor en utfordring i språkundervisning, der vi har trodd at det er nødvendig å først lære språkferdigheter for å deretter kunne anvende disse ferdighetene i lese- og skriveaktiviteter. Han hevder imidlertid at dette ikke samsvarer med hvordan hjernen vår fungerer. I virkeligheten er det å lese for å forstå og å lese om emner som interesserer oss, som fører til utvikling av lesekompetansen. Stephen D. Krashen (2004, s.149) har gjennomført en omfattende analyse av nyskapende forskning som grunnleggende endret tilnærmingen til leseferdighet for lærere og språkforskere. Han hevder at når barn leser for glede og blir engasjert i bøker, lærer de nesten alle de viktige språkferdighetene uten å anstrenge seg bevisst. De utvikler gode leseferdigheter, øker ordforrådet sitt, forstår og bruker komplekse grammatikalske konstruksjoner, skriver godt og blir flinke til å stave (men ikke nødvendigvis perfekte) (Krashen, 2004, s. 149). Dette er også noe av det funnene mine impliserer, at de trenger å lese for å utvide sin lesekompetanse, både når det gjelder å utvikle leseforståelsen og utvide ordforråd. Videre konkluderer Krashen (2004, s. 149) at selv om frivillig lesing alene ikke kan garantere de høyeste nivåene av lese- og skriveferdigheter, vil det i det minste føre til en akseptabel kvalitet. Det gir også den nødvendige kompetansen for å kunne forstå og håndtere utfordrende tekster.

I lys av dette er det kanskje på tide å gi den frivillige lesingen mer plass i undervisningen? Det betyr ikke at vi skal slutte med å trene på ulike lese- og skriveferdigheter, men at det balanseres med

frivillig lesing som en del av opplæringen. Funn viser at den frivillige lesingen foregår ved ulike måter å lese på, slik som å lese for opplevelsens del som skjønnlitterære tekster gir, i kontrast til sakprosa der nytteverdien står sentralt.

7.2.4 Ulike måter å lese på

I materialet har det kommet fram at elevene leser for opplevelsens del, men også for å lære. Skjønnlitterære tekster gir en annen opplevelse enn å lese sakprosa. Rosenblatt (1994) skiller mellom to måter å lese litteratur på. Den ene omhandler den estetiske leseopplevelsen, der teksten appellerer til leserens følelse og fantasi og opptrer underveis i lesingen. Den andre måten, som hun kaller efferent lese måte, er mer resultatorientert. Den handler om å lese for å tilegne seg kunnskap eller hente ut informasjon som oppleves nyttig (Rosenblatt, 1994, s. 24). Funn indikerer at de liker å lese på begge disse måtene. Elevene liker når de får mer kunnskap på områder de finner interessant, men liker også å lese litteratur som speiler deres virkelighet. Flere informanter antyder en efferent lese måte, der nytteverdien av å lese står i fokus.

«Jeg liker veldig godt å lese, forskjellige bøker også. Jeg synes det er bra at vi har satt av tid til det, for da kan vi bli bedre på å lese. Fordi det trenger vi. Vi fikk ganske dårlige resultater på leseprøven».

Selv om noen av informantene virker å være resultatorientert, kan det hende at elevene har blitt fortalt at lesing generelt bidrar til å styrke leseferdigheter. Det samsvarer med det flere forskere hevder, at leseferdigheter kan styrkes ved å lese mye og variert (Krashen, 2004; Mackey, 2022; Phil, 2017). Dermed kan også lesing av skjønnlitterære bøker som i utgangspunktet gir estetiske leseopplevelser, være nyttig for å utvikle lesekompetansen. At elever trenger trening i å lese lengre tekster kan bekreftes ut ifra resultater fra de store internasjonale leserundersøkelsene PIRLS og PISA, som viser nedgang i norske elevers leseferdigheter (Jensen et al., 2019; Roe & Jensen, 2017). Professor Anne Mangen (henvist i Rongved, 2021) påpeker at skjønnlitterære tekster står i en særstilling, fordi de ikke bare egner seg godt til å øve opp konsentrasjonen, men også gir en form for sosial trening. Selv om funn nødvendigvis ikke avdekker at elevene er bevisste denne effekten, kan funn i materialet likevel implisere en slik antakelse. Begrunnelsen ligger i at flertallet av elevene, som uttrykker at de leser mye og variert, også viser en evne til å reflektere bredere rundt sine egne lesevaner. Funn indikerer det Rosenblatt (1994, s.24) påpeker, at lesing av estetiske tekster

nødvendigvis ikke utelukker en senere nytteverdi, der begge lesemåtene kombineres. Hva eleven legger i «forskjellige bøker» i sitatet over kommer ikke fram i materialet, men det kan forstås som ulike typer bøker innenfor forskjellige sjangre, der både sakprosa og skjønnlitterære tekster inngår. Det kan være flere grunner som motiverer elevene til lesing. Det kan synes som om lesingen er indre motivert, der både leseopplevelsen og effekten lesing har på leseferdigheter har en verdi. Når det leses estetisk, vil opplevelsen litteraturen gir oppleves ulikt i oss. Det finnes ikke en fasit på hvordan en bok skal oppfattes eller tolkes (Rosenblatt, 1994, s. 105). Dette sammenfaller med funn som viser at informantene kjenner på ulike følelser alt etter hvilke typer bøker de leser. En spenningsbok gir leseren andre opplevelser og følelser enn en bok som er humoristisk skrevet. Selv om en bok er skrevet for en målgruppe som liker å lese en spesifikk sjanger, vil hver enkelt leser oppleve teksten ulikt. Det er det Rosenblatt (1994, s. 105) kaller *transaksjon*, der leserens opplevelse av en estetisk tekst henger sammen med tidligere erfaringer og opplevelser, som igjen skaper ulike følelser i oss.

Det kommer tydelig fram at elevene leser på ulike måter ut ifra hvilke bøker de velger å lese. Det er imidlertid en overvekt av elevene som antyder at de leser mest sakprosa. Det kan være fordi barn er nysgjerrige av natur, og dermed søker å tilfredsstille dette behovet. En annen årsak kan være at det krever dypere konsentrasjon å gå inn i en skjønnlitterær tekst der narrative er sammenhengende, i motsetning til sakprosa som ofte framstiller tekster mer fragmentert. Balansen mellom kunnskap og personlige møter med teksten er ofte et dilemma i leseopplæringen, ifølge førsteamanuensis Gouvenec ved Lesesenteret i Stavanger (henvist i Rongved, 2021). Hun forklarer at undervisningen som oftest starter med forklaring av begreper. Dermed risikerer man at elevene går på jakt etter virkemidler i stedet for å oppleve teksten. Hun argumenterer for at ved å snu på undervisningen vil de i tillegg til muligheter for et personlig møte med teksten, bli i stand til å tilegne seg faglig kunnskap fordi den settes inn i en kontekst (Gouvenec, henvist i Rongved, 2021). Ved å skifte lesefokus, fra virkemidler til opplevelse, kan det ut ifra det Gouvenec sier, bety at de leser i hovedsak estetisk, men inkluderer en mer efferent lese måte etter hvert (Henvist i Rongved, 2021). Dermed kombineres de to lese måtene som Rosenblatt (1994) beskriver, slik at elevene både kan oppleve litteratur og tilegne seg kunnskap.

Elevenes leselyst er avhengig av at de får oppleve litteratur som imøtekommer deres interesser og emosjoner. Det innebærer noen ganger en estetisk lese måte, mens andre ganger en mer efferent

tilnærming. Lesing kan også inkludere begge lesemåtene slik jeg har vist i diskusjonen. Dermed vil det være sentralt for elevers leselyst at de har tilgang til et skolebibliotek som inneholder mangfoldig litteratur som er oppdatert og tilpasset brukerne.

8 Avsluttende refleksjoner rundt studien

Jeg har gjennom to diskusjoner belyst og diskutert at leselyst hos elevene kan vekkes om litteratur gjøres tilgjengelig for elevene, at det blir satt av tid til frivillig lesing og at elever får velge selv hva som skal leses fra et mangfoldig utvalg. Studien viser at det er viktig å jobbe systematisk med å innlemme skolebiblioteket i skolens pedagogiske arbeid. En viktig forutsetning for å få dette til er at det etableres et godt samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer med bibliotekfaglig kompetanse (Phil, 2018, s. 22). Gjennom de ovenstående diskusjonene blir det tydelig at skolebiblioteket har en sentral betydning for elevers mulighet for tilgang til litteratur. Studien løfter videre fram viktigheten av at elever får velge lesestoff selv ut ifra egne interesser, slik at deres leselyst skal få mulighet til å utvikles.

Slik kan studien bidra med å utvide kunnskap om hva som skal til for å utvikle elevers leselyst, som igjen har sammenheng med elevens leseferdigheter. Innledningsvis beskrev jeg hvordan dagens samfunn preges av at vi leser stadig færre lengre tekster. Årsaken ligger i at vi bruker mer tid på digitale plattformer som gir oss mer fragmenterte teksterfaringer (Mangen, sitert i Rongved, 2021). Det er behov for at leselyst blir løftet fram som en sentral faktor for å utvikle bedre leseferdigheter, der elevenes frie valg i lesesituasjoner har en større effekt enn å trene på spesifikke språkferdigheter (Krashen, 2004). Studien belyser at der barns autonomi og selvbestemmelse er ivaretatt, har eleven større forutsetninger for gode læreprosesser. Jeg har diskutert utfordringer knyttet til elevers frie valg, fordi det også åpner opp for elevers muligheter for å velge bort leseaktiviteter. Det kan være med å belyse nettopp det jeg beskrev innledningsvis om utfordringene rundt norske elevers fritidslesing. Derfor blir det viktig å stimulere elevenes lyst til å lese slik at de ønsker å lese mer, og dermed oftere velger leseaktiviteter framfor andre fritidsaktiviteter for å bli kompetente lesere. Dermed blir det sentralt i arbeidet med leselyst at det etableres en kultur for lesing, der praksisen rundt leseaktiviteter er internalisert i skolens kultur.

Det særegne med min studie er at den løfter fram elevers stemmer. Det er de selv som kan si noe om hva som skal til for at de har lyst til å lese. Elevenes erfaringer og tanker representerer viktig kunnskap når man skal utforske et felt der barn er sentrale aktører (Kvernmo, 2010). Det er de som er brukere av skolebiblioteket og det er de som erfarer lesingen. Derfor er de en viktig kunnskapskilde for å belyse og utforske problemstillingen. Selv om studien bidrar til å løfte fram elevenes stemmer i kunnskapen rundt å stimulere deres leselyst, har den også noen svakheter jeg

vil løfte fram. For det første har jeg som forsker min forforståelse av temaet som trolig har påvirket hvilke teorier jeg har inkludert og hvordan jeg har behandlet og forstått empirien. Hva jeg har vektlagt i de ulike delene av oppgaven er selvsagt også farget av min egen forståelse og kunnskap innenfor feltet. Jeg har likevel forsøkt å være bevisst dette. For det andre har jeg lite trening i å gjennomføre kvalitative intervjuer som kan være særlig utfordrende med barn som informanter. Jeg var ikke alltid like tålmodig til å vente på svar. Jeg ble fristet flere ganger til å gjette meg til hva de tenkte. Dermed ble ikke alltid svarene så utfyllende som de kanskje kunne blitt om jeg hadde stilt spørsmålet annerledes, eller hadde vist større tålmodighet. Det har likevel medført at jeg har tilegnet meg kunnskap på feltet, der materialet jeg har jobbet med har vært både givende, inspirerende og ikke minst morsomt.

Min studie har likevel tydelig vist at det er sentralt i arbeidet med leselyst hvordan skolebiblioteket er organisert og tilgjengeliggjort for elevene. Innledningsvis beskrev jeg om bekymringer knyttet til barn og unges leseferdigheter i Norge, og hvordan leselyst og leseferdigheter har en sammenheng. Det blir derfor viktig at aktører som kan påvirke hvordan skolebibliotek blir prioritert har kunnskap om hva som skal til for å utvikle leselyst blant elever. I videre arbeid med å fremme leselyst blant barn og unge trenger vi mer kunnskap om hvordan skolebibliotek i norsk sammenheng samarbeider med skolens pedagogiske personale. Denne studien er ett skritt på veien mot å løfte fram betydningen av skolebibliotekets rolle for å stimulere elevens leselyst. Det vil likevel være behov for flere studier som tar barns perspektiv innenfor områder som påvirker deres leseutvikling.

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clark, V. (2006, 3:2). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 77-101.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 45-81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L. & Havn, V. (2008). *Det er nå det begynner! Sluttrapport for evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/grfl_sluttrapport.pdf
- Den Norske Forfatterforening (2022, 11. januar). *Opplæringsloven: Høringsinnspill fra Aksjon skolebibliotek*. Hentet fra: <https://forfatterforeningen.no/artikkel/opplæringsloven-horingsinnspill-fra-aksjon-skolebibliotek/>
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hjellup, L.H. (2018). Forord. I L.H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 5-6). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjellup, L.H. (2018). Lesing i system. I L.H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 81-99). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjellup, L.H. (2018). Nøkler til leseglede og lesekultur. I L.H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 101-138). Cappelen Damm Akademisk.
- Hjellup, L.H. (2018). Organisering og drift av skolebiblioteket. I L.H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 139-153). Cappelen Damm Akademisk.
- Holloway, I., & Todres, L. (2003, 1. desember). *The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence*. 3(3), 345–357. SAGE Journals. Hentet fra: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/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). Cappelen Damm Akademisk.
- Hulthin, A.B. (2023). *Styrking av skolebiblioteket – nå eller aldri*. Hentet fra: <https://bokogbibliotek.no/debatt/styrking-av-skolebiblioteket-na-eller-aldri-5707/>

- Hulthin, A.B., Røgler, V., Rekve, E. & Holsve, M.M. (2019, 22. mars). *Innspillsdokument til Opplæringslovutvalget*. Hentet fra: <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/279/files/2019/03/Aksjon-skolebiblioteks-notat-til-oppl%C3%A6ringslovutvalget-21-mars-2019.pdf>
- iStock. (2023). iStock-614402896 [Fotografi]. Hentet fra: <https://www.istockphoto.com/photo/child-reading-a-magic-story-book-gm614402896-106298579>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* (s. 36). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018/kortrapport.pdf>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Krashen. S. D. (2004). *The power of reading: insights from the research* (2. utg.). Libraries Unlimited.
- Kulturdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2019). *Rom for demokrati og dannelse. Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023*. Hentet fra: <file:///C:/Users/Bruker/OneDrive%20-%20USN/Masteroppgave%20forberedelser/nasjonal-biblioteksstrategi-endelig-uu.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (s. 66-80). Høgskolen i Akershus.
- Mackey, M. (2022). *Social justice for young readers: advocating for access, choice and time to read*. Literacy., Vol. 56(2). Hentet fra: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1111/lit.12264>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing. Hentet fra: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9>

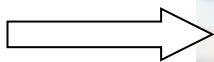
- Pihl, J. (2012). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap: inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (HIOA-rapport 2012/6). Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Pihl, J., Skinstad van der Kooij, K. & Carlsten, T. C. (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Sense Publishers.
- Phil, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L.H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Unipub forlag.
- Regjeringen (2023). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>
- Roe, A. & Jensen, R.E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Rongved, E. (2021, 28. april). *Slik kan norsklæreren skape leselyst*. Forskning.no. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-litteratur-partner/slik-kan-norsklaereren-skape-leselyst/1847791>
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work* [1978]. Southern Illinois University Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, I K.R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). Routledge.
- Schwebs, I.J.R., Klevjer, C.A. & Liland, K.K (2023, 18. april). Unge leser mindre enn før: -Mange ting som kjemper om oppmerksomheten. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for -ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Tilgang til skolebibliotek. *Forskrift til opplæringslova* (1999). (FOR-1999-06-28-722). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§21-1>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Vedlegg

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Rom for leselyst gjennom skolebiblioteket"?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut av hva som påvirker din leselyst og hva som kreves av et skolebibliotek for at du skal ha lyst til å gå dit.



Hva vil vi finne ut i dette prosjektet?

I dette prosjektet vil vi finne ut:

- Hva er det som gjør at du har lyst å lese?
- Hvordan syns du et skolebibliotek bør være?

Jeg har lyst å snakke med dere i gruppe. Hvis du vil snakke med meg alene er det også helt greit. Jeg håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hva leser du når du selv får velge?
- Hvordan finner du bøker du har lyst å lese?

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Ingrid Fauske. Hun er student ved Universitetet i Sørøst-Norge.

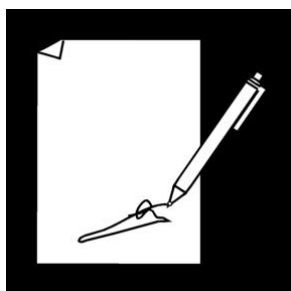


Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å være med, fordi du er elev ved en skole som har skolebibliotek.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktlærer gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du og foreldrene dine skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg. Ferdig underskrevet brev skal leveres til din kontaktlærer.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

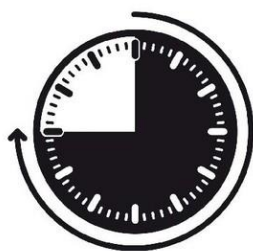
Det som står under her, vil jeg anbefale å lese sammen med foreldrene dine.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hva du liker å lese og hvordan du bruker skolebiblioteket på din skole.

Det er jeg som vil gjennomføre intervjuet, der jeg vil ta et lydopptak av det vi snakker om. På den måten sikrer jeg at jeg husker hva vi har snakket om.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter.



Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva som gjør at du får lyst å lese og hva du mener skolebiblioteket bør inneholde for at du får lyst å gå dit å låne bøker.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Ingrid Fauske som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet senest 1. oktober 2023.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ann Kristin Larsgaard, e-post: ann.k.larsgaard@usn.no, telefon: 91730646 eller Ingrid Fauske, e-post: ingrid.fauske@outlook.com, telefon: 47256256.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, e-post: Paal.A.Solberg@usn.no, telefon: 35575030/91860041.

Universitetet i Sørøst-Norge har bedt Personverntjenester se om prosjektet følger loven om personvern. Personverntjenester har gjort dette, og mener at vi følger loven.

Hvis du lurer på hvorfor Personverntjenester mener dette, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Fauske

Samtykkeerklæring for deltaker

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rom for leselyst gjennom skolebiblioteket», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.oktober 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring for foreldre

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rom for leselyst gjennom skolebiblioteket», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn:

deltar i intervju.

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.oktober 2023.

(Signert av forelder til deltaker, dato)

Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [Rom for leselest gjennom skolebiblioteket](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

831155

Vurderingstype

Standard

Dato

18.01.2023

Prosjekttittel

Rom for leselest gjennom skolebiblioteket

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ann Kristin Larsgaard

Student

Ingrid Elise Fauske

Prosjektperiode

03.01.2023 - 01.10.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Utvalg 1: Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Utvalg 2: Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

DATABEHANDLER

OneDrive er databehandler. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Prosjektet vil gjøre tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter etter personvernforordningen (art. 12 nr. 1 og 2), og gi informasjon i samsvar med art. 13/14.

De registrerte har i utgangspunktet rett til innsyn, retting, sletting av sine opplysninger, hvis de sikkert kan identifiseres i datamaterialet. Hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, anbefaler vi at du rådfører deg med institusjonen din så snart som mulig, for bistand. Institusjonen har plikt til å vurdere om rettighetene skal/kan innfris, og svare den registrerte innen en måned. Personverntjenester kan også kontaktes for råd og veiledning om rettigheter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!