



# Høgskulen på Vestlandet

## MBUL550: Masteroppgave

MBUL550

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:35	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MBUL550 1 MA		
<b>Intern sensor:</b>	Marianne Røskeland		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 554

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja  
tilgjengiggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# MASTEROPPGAVE

“Det finnes en bok for alle,  
men én bok er ikke for alle”

En kvalitativ undersøkelse av klasseromsbibliotek, utvalg og bruk av  
barnelitteraturen.

“There is a book for everyone to like, but  
everyone doesn't have to like the same book”

A qualitative analysis of the classroom library, the collection and the  
usage of the children's literature

**Kristin Natås Strand**

**Master i Barne- og ungdomslitteratur**

**Avdeling for lærerutdanning**

**Veileder: Kristel Zilmer**

**15.mai 2017**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Forord

Å skrive masteroppgave har vært en utfordrende, men spennende prosess. Spennende fordi feltet jeg har satt meg inn i er utrolig interessant å forske på, spesielt for meg som fremtidig lærer i barneskolen. Utfordrende fordi det krever mye innsats. I likhet med skrivingen av bacheloroppgaven har jeg, selv med mange tankenøtter og hodebry, kost meg med arbeidsprosessen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Kristel Zilmer, for alltid å ha hatt tro på prosjektet mitt, vist engasjement og gitt meg konstruktive og motiverende veiledninger. Jeg vil også takke for tilbakemeldingene og innspillene fra studenter og lærere under skriveseminarene. En stor takk rettes til lærerne som deltok i undersøkelsen, takk for at dere tok dere tid til å dele erfaringer og opplevelser med meg.

Jeg ønsker også å takke familien min for støtte og hjelp underveis i prosessen, særlig etter fødselen av vår lille datter. Spesielt takker jeg mannen min, Sondre, for motiverende ord, godt humør og god hjelp. I tillegg takker jeg foreldrene mine for gode råd og for at dere har stilt opp for oss. Jeg retter også en stor takk til medstudentene mine, Ingrid, Synne og Jenny, for vårt læringsrike kollokviearbeid gjennom disse to årene, samt deres støtte i skriveprosessen.

Kristin Natås Strand

Sveio, mai 2017

## Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg klasseromsbibliotek ved utvalgte norske klasserom.

Klassetrinnene som er representert i studiet er: en 1.klasse, to 2.klasser, fire 3.klasser, en kombinert 4. og 5.klasse, og en 5.klasse. Den undersøker i hovedsak tre sentrale momenter gjennom kvalitative intervju av ni lærere og klasseromsundersøkelser av de tilhørende ni klasserommene. De tre momentene er, i likhet med problemstillingen, hvilke former for klasseromsbibliotek som finnes, hvilken barnelitteratur elevene har tilgang på, og hvordan barnelitteraturen blir brukt.

Lærernes synspunkt og meninger er gjennom analysen knyttet opp mot utformingen og oversikten over litteraturutvalget i klasseromsbibliotekene, og diskutert i lys av relevant fag- og forskningslitteratur. Sentrale teoretiske begreper og analytiske kategorier er: klasseromsbibliotek, administrering, utforming, plassering, tid, sjangervariasjon og bruk.

Resultater viser at i de undersøkte klasserommene er bokkassene den vanlige formen for klasseromsbibliotek, og skjønnlitteraturen og særlig skjønnlitterære lettlestbøker dominerer litteraturutvalget. I tillegg viser funnene at barnelitteraturen i klasseromsbibliotekene hovedsakelig blir tatt i bruk som stillelesingsbøker og høytlesingsbøker.



## Abstract

This study examines classroom libraries at selected Norwegian classes. The different grades included in this study is: one first grade, two second grades, four third grades, one combined fourth and fifth grade, and one fifth grade. In essence, three key elements have been researched through qualitative interviews with nine teachers, and inspection of their related classrooms. The main questions to be answered was: which types of classroom libraries that existed, which children's literature the students had access to, and how the children's literature was used.

The classroom libraries' design and selection of literature have been analysed and discussed in light of the teachers' views and opinions as well as relevant scholarly literature, pedagogical resources and other theoretical or practical sources. The key theoretical terms and analytical categories are: classroom libraries, administration, design, location, time, genre variation and usage.

The results showed that storage bins are the most frequent type of classroom library. Furthermore, the dominating type of literature was fiction and, in particular, easily read fiction. In addition, the results showed that children's literature in the classroom libraries were mainly used for silent reading and read aloud.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b>	<b>7</b>
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	7
1.2 <i>Presentasjon av problemstilling</i>	8
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	8
<b>2. Bakgrunn</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Barnelitteratur</i>	10
2.2 <i>Historisk bakgrunn</i>	11
2.3 <i>Lesestimulering, lese lyst, lese glede og lese motivasjon</i>	12
<b>3. Teori</b>	<b>14</b>
3.1 <i>Klasseromsbibliotek i norsk kontekst</i>	15
3.2 <i>Klasseromsbibliotek i engelskspråklig fag- og forskningslitteratur</i>	22
Definisjon	25
3.3 <i>Klasseromsbibliotekets rolle og funksjon</i>	26
3.4 <i>Lærerens rolle</i>	30
3.5 <i>Utvalg av barnelitteratur</i>	33
3.6 <i>Barnelitteraturen i bruk</i>	34
3.7 <i>Et kontinuum av lese måter</i>	41
3.8 <i>Prosjektets sjangerkategorier</i>	42
<b>4. Metode</b>	<b>51</b>
4.1 <i>Deskriptive og analytiske tilnærminger</i>	51
4.2 <i>Intervju</i>	52
4.3 <i>Klasseromsundersøkelse</i>	53
4.4 <i>Utvelgelsen av informanter</i>	54
4.5 <i>Fremgangsmåte</i>	55
4.6 <i>Etiske overveielser</i>	57
4.7 <i>Forskningens kvalitet</i>	60
<b>5. Resultater, analyse og drøfting</b>	<b>62</b>
5.1 <i>Klasseromsbibliotekenes utforming og plassering</i>	62
5.2 <i>Innholdet i klasseromsbibliotekene</i>	70
5.3 <i>Bruken av barnelitteraturen</i>	88
<b>6. Sammenfattende diskusjon og konklusjon</b>	<b>100</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>103</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>111</b>
Vedlegg 1	111
Vedlegg 2	113
Vedlegg 3	114
Vedlegg 4	115

## Figurer

Figur 1: Skisser over utvalget av klasserom	63
Figur 2: Vindusutstilling	64
Figur 3: Vegghylle	64
Figur 4: Bokkasser	64
Figur 5: Utstillingsbord	65
Figur 6: Høytlesningsbok på kateteret	65
Figur 7: Litteraturen i de ulike klasserommene	72
Figur 8: Samlet oversikt over sjangrene	74
Figur 9: Forskjellen mellom skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster	75

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven tar for seg temaet klasseromsbibliotek, med fokus på utforming av bibliotekene, utvalget av barnelitteratur og bruken av bøkene i skolehverdagen. En av grunnene til at jeg valgte å undersøke feltet var fordi jeg oppdaget at det ikke er mye forskning på området i norsk kontekst. Det finnes mer omfattende engelskspråklig fag- og forskningslitteratur knyttet til klasseromsbibliotek. Neuman (1999) har for eksempel undersøkt hvordan økonomisk vanskeligstilte barnehagebarn påvirkes av å bli tilbudt mange bøker gjennom klasseromsbiblioteket. Hun fant ut at når bøkene var tilgjengelige og i nærheten gjorde dette at elevene scoret høyere på tester av diverse lese- og skriveferdigheter. Hun viser at “it was both the physical proximity of books and the psychological proximity of the people around them that enhanced the placement, opportunity, and access to books for children” (Neuman, 1999, s. 308). Så tidlig som i 1969 fant Bissett ut at dersom elevene hadde tilgang til litteratur i klasserommet leste de 50% mer bøker enn elever som ikke hadde denne tilgangen. I den forbindelse påpeker Fractor, Woodruff, Martinez, & Teale (1993, s. 477) at litteraturen kan bli gjort tilgjengelig ved å benytte et klasseromsbibliotek. Disse perspektivene vektlegger den nære tilgjengeligheten til bøker gjennom et klasseromsbibliotek, noe min studie bygger videre på. Jeg belyser likevel feltet fra en annen side ved at jeg undersøker den fysiske utformingen av klasseromsbibliotekene, hvilken barnelitteratur som er representert og hvordan bøkene blir brukt i skolehverdagen. Dette blir gjort gjennom intervjuer og klasseromsundersøkelser. Min undersøkelse vil således bidra til økt innsikt i og kunnskap om fenomenet klasseromsbibliotek i norsk kontekst. Forskningen jeg viste til ovenfor illustrerer noe av det som tidligere har blitt undersøkt. I teoridelen tar jeg opp igjen disse undersøkelsene samt at jeg presenterer resten av den aktuelle norske og internasjonale fag- og forskningslitteraturen.

En annen begrunnelse for valg av tema er min bakgrunn som litteraturinteressert. Det har av den grunn vært sentralt å få et overblikk over hvilken litteratur som blir tilbudt elevene ved utvalget av klasser i min studie. I tillegg er jeg opptatt av hvordan teoretiske perspektiver fungerer i praksis. Det kan eksistere mange tanker over hvordan ting bør være, og ettersom forskning er nysgjerrighetsdrevet er det interessant for meg å undersøke hvordan det faktisk er i praksis. I det følgende gir jeg en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, for deretter å presentere oppgavens struktur.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Denne studien tar for seg en problemstilling som består av tre hovedkomponenter.

Problemstillingen er:

**Hvilke former for klasseromsbibliotek finnes i et utvalg norske klasserom? Hvilken barnelitteratur har elevene tilgang på, og hvordan blir barnelitteraturen brukt?**

Ved å undersøke ni klasserom søker jeg først å belyse hvordan klasseromsbibliotekene er utformet i et utvalg norske klasserom. Sentrale forskningsspørsmål vil være hvordan klasseromsbibliotekene fysisk ser ut og hvor de er plassert i rommet. For å kunne danne en oversikt over hvilken litteratur som blir tilbudt elevene foretar jeg en kategorisering av litteraturen i klasseromsbibliotekene. Det er ikke foretatt litteraturanalyser, siden fokuset er å få en mer overordnet oversikt. Sentrale forskningsspørsmål er knyttet til hvilke sjangertyper som er representert, hvor omfattende litteraturutvalget er og hvordan forholdet mellom skjønnlitteratur og sakprosa er. Ettersom et klasseromsbibliotek må bli brukt for å utnytte sin hensikt har jeg også intervjuet de ni lærerne til de respektive klasserommene. I den sammenheng har hensikten og sentrale forskningsspørsmål vært knyttet til hvilke tanker lærerne har om klasseromsbiblioteket sitt, hva de mener elevene leser og hvordan klassen benytter seg av klasseromsbiblioteket i løpet av skoledagene.

## 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt i seks kapitler. Første kapittel er et innledningskapittel som tar for seg bakgrunnen for valg av tema og en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Andre kapittel presenterer relevant bakgrunnskunnskap og fungerer som en inngang til mitt hovedfelt. Gjennom perspektivene i kapittel to blir oppgavens emne satt inn i en større sammenheng. I det tredje kapitlet presenterer og diskuterer jeg sentral teori om klasseromsbibliotek, med vekt på rollen og funksjonen til biblioteket samt lærerens rolle. I tillegg diskuteres teoretiske perspektiver knyttet til litteraturutvalget i samlingen og om litteraturen i bruk. Som en del av oppgavens begrepsapparat presenterer og diskuterer jeg også ulike måter å lese en tekst på samt prosjektets sjangerkategorier. Metodekapitlet i del 4 tar for seg de to metodene jeg har benyttet meg av, og i tillegg gir jeg en presentasjon av informanter og fremgangsmåte i forskningsprosessen. Deretter drøfter jeg etiske overveielser og reflekterer over forskningens kvalitet i form av validitet og reliabilitets. Kapittel fem

omhandler resultatene fra feltundersøkelsene, samt analyse og drøfting av funnene i lys av teoridelen. Til slutt inneholder det sjette kapittelet sammenfattende diskusjon og konklusjoner.

## 2. Bakgrunn

Hovedfokuset i denne oppgaven er på klasseromsbibliotek, med vekt på utforming, innhold og bruken av det. Denne delen av oppgaven skal innlede til hovedtemaet. Jeg går derfor inn på bakgrunnen for å vise relevansen og ikke minst viktigheten av oppgavens tema. I denne studien diskuterer jeg rundt ulike litterære sjangere, og jeg finner det derfor hensiktsmessig å først definere hva jeg legger i begrepet barnelitteratur. For det andre ser jeg kort på det historiske aspektet knyttet til tilgjengeligheten av litteratur for barn. Til slutt går jeg kort inn på begrepene lese lyst, lese glede, lese motivasjon og lese stimulering, samt hva disse begrepene har å si for forståelsen av feltet som oppgaven tar opp.

### 2.1 Barnelitteratur

Litteratur for barn og unge er stadig i dialog med samfunnets syn på hva litteratur er og hva barn er. I tillegg er den i dialog med synet på hva en bok er ettersom litteraturen i dagens samfunn blir mer visuell og tilpasses andre medier enn boka (Ørjasæter, 2012). Som en følge av de teoretiske diskusjonene er det ikke lett å definere hva barnelitteratur er, i alle fall ikke om man skal ta i betraktning diskusjonene som “hva er litteratur?”, “hva er en bok?” og “hva er barn?”. Åse Marie Ommundsen (2012) stiller i artikkelen “På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes *Kurtby* (2008)” spørsmål til om det finnes en grense for hva som er og kan være barnelitteratur. I lys av analysen av *Kurtby* konkluderer Ommundsen (2012, s. 47) med at denne grensen finnes. Hun skriver:

Barnelitteratur som sjanger er spesiell fordi den henvender seg til en spesiell mottakergruppe: barn, mens de som skaper, distribuerer og formidler den er voksne. Det kreves dermed en spesiell bevissthet blant voksne i det barnelitterære feltet om at vi ikke må glemme at barnelitteratur fortsatt må være også for barn. Fordi det fortsatt er en forskjell på barn og voksne, må man kunne si at det faktisk er noe som – av spesielle grunner – ligger utenfor denne sjangeren. De helt spesielle grunnene er nettopp barna, og deres erfaringsverden. Grensen for det barnelitterære feltet går der hvor barna ekskluderes. (Ommundsen, 2012, s. 47-48).

I denne oppgaven blir barnelitteratur forstått både i lys av Ommundsens (2012) refleksjoner og slik som Tone Birkeland & Ingeborg Mjør (2012, s. 14) definerer det: “Barnelitteratur er litteratur som er skrevet og utgitt for barn og unge”. Den litteraturen som opprinnelig var

skrevet for voksne, men som har blitt tilrettelagt for en barneleser blir også inkludert i denne forståelsen av begrepet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 14). Det kommer altså frem at jeg opererer med en vid forståelse av barnelitteratur, selv om jeg også anerkjenner barnelitteraturens grense som Ommundsen påpeker. Begrepet barnelitteratur og alternative formuleringer som litteraturen i klasserommene, litteraturutvalget eller litteratursamlingen blir brukt når jeg refererer til hele settet av sjangerkategorier. Sjangerkategoriene er utarbeidet i forbindelse med analyseringen av datamaterialet fra klasseromsundersøkelsene, og er de følgende fem: bildebøker, illustrerte og ikke-illustrerte romaner/fortellinger, faktabøker og fagbøker, lettlestbøker og tegneserier. Sjangerinndelingen diskuterer jeg nærmere i delkapittel 3.8.

## 2.2 Historisk bakgrunn

Barn og unges tilgang til konkret og fysisk barnelitteratur har forandret seg mye gjennom tidene. Overgangen til en mer utbredt og allmenn skriftkultur fant sted på slutten av 1800-tallet (Birkeland & Mjør, 2012, s. 25). Selv om barn da fikk større mulighet til å *lese* og ikke bare *høre* på barnefortellinger, var det ikke like lett å få tilgang til bøkene. De første barnebøkene var det bare noen få barn som fikk gleden av. Andre måtte nøye seg med å møte litteraturen gjennom lesebøker på skolen. Gjennom skolereformene i 1870-årene ble lesing satt foran kristendomskunnskap, og dette førte til en økning i leseferdigheter (Birkeland & Mjør, 2012, s. 26). I tillegg ble barnelitterære tekster, som for eksempel *Læsebog for Folkeskolen* av Nordahl Rofsen, inkludert i lesebøkene på skolen. Flere elever ble dermed presentert for barnelitteratur gjennom lesebøkene, men fortsatt ikke i like stor grad som fysiske barnebøker. Likevel kan man på mange måter si at barnelitteraturen fra da av fikk mer plass i skolen ved at barnelitterære tekster ble inkludert i skoleforløpet. En økende velstandsutvikling i landet og forbedringer i skoleverket utviklet seg stadig mer de følgende årene. Samtidig ble det gitt ut mer barnebøker, og markedet for barnebøker ble større enn det hadde vært tidligere. Ved hjelp av statistikk over bokutgivelser, som Norsk Barnebokinstitutt står for, illustrerer den at det stadig gis ut mer bøker. Den strekker seg, per dags dato, fra 1990-2014. I 1990 ble det utgitt 624 bøker for barn og unge i Norge, mens i 2014 var dette tallet på 1209 bøker (Norsk barnebokinstitutt, 2016). Det tilsvarer en økning på 93,75% fra de to årstallene med 24 års mellomrom.



På den ene siden kan det hevdes at en økende produksjon også innebærer at barn og unge har økt tilgang til barnebøkene. På den andre siden trenger det nødvendigvis ikke være et direkte årsak-virkningsforhold mellom produksjon og tilgang. Det kan bli produsert mange barnebøker uten at disse blir tilgjengeliggjorte for barn, og det kan også bli produsert få barnebøker men med stor tilgjengelighetsgrad. Når det kommer til det jeg her har kalt tilgjengelighet kan dette forstås som formidling av barnebøker til barn og unge, og i hvilken grad barn og unge blir presentert for barnebøkene. Blir bøkene formidlet videre fra utgiverne til både de voksne og til barna, og blir barna stimulert og presentert for bøker i det daglige? Gjennom folkebibliotek, skolebibliotek, klasseromsbibliotek, bøker hjemme, bøker på skolen, bøker i barnehagen, bokklubber, kulturarrangement, forfatterbesøk, leseaksjoner på skolen og krav om lesing i alle fag er det i alle fall mye som ligger til rette for at barn skal bli presentert for barnebøker i det daglige. På bakgrunn av endringene i tilgjengeligheten til barnelitteraturen og gjennom alle disse formidlingsmåtene er det også mye som ligger til rette for at dagens samfunn gir barn og unge en betydelig større mulighet til å lese barnebøker. I tillegg gir dagens digitale samfunn muligheten til at bøker og litteratur også kan være til stede via nye medier og plattformer. I denne oppgaven har jeg derimot konsentrert meg om den fysiske tilstedeværelsen av barnelitteratur i papirformat.

### **2.3 Lesestimulering, leselyst, leseglede og lesemotivasjon**

Lesestimulering, leseglede, leselyst og lesemotivasjon er noen sentrale begreper i leseopplæring og litteraturdydidaktikken som det ikke finnes entydige definisjoner av. I tillegg kan begrepene ha overlappende betydningsinnhold, og de kan brukes på ulike måter. Trude Hoel (2013) skriver at lesestimulering dekker alt det arbeidet som blir lagt av lærere, skolebibliotekarere og foreldre til å gi elevene lyst til å lese, og til å vekke deres nysgjerrighet og interesse. I lys av dette kan begrepet lesestimulering anvendes i ulike kontekster. På den ene siden kan det relateres til arbeid med leselyst, leseglede og lesemotivasjon. Angående lesemotivasjon bruker Gambrell (2011, s. 172) følgende definisjon: "Motivation to read can be defined as the likelihood of engaging in reading or choosing to read". På den andre siden kan begrepet lesestimulering brukes når det gjelder konkrete tiltak i arbeid med lesevaner. I dette prosjektet anvender jeg det på en måte som relateres til lysten og gleden av å lese. Utover dette kan leselyst blir sett på som grunnsteinen og det målet som ligger til grunn for at man ønsker å drive med lesestimulering. Leselyst kan dermed bli sett på som et mål, men også som et middel til å fremme leseferdighet.

Traavik og Alver (2012, s. 34) skriver at barna blir mer og mer “avhengige” av litteraturen dess tidligere de kommer i kontakt med litteratur. De påpeker videre at denne avhengigheten ikke er noe man skal være redd for. Gode leseopplevelser, næring til fantasien og stimulering av ord- og begrepsforråd er fordeler man oppnår gjennom denne positive avhengigheten. Det å lese for barn er også en av mange sentrale aktiviteter og tiltak for å utvikle lesekompetansen. Forskning har vist at det å lese til førskolelever gir en vekst i språk, tekstkompetanse og leseferdigheter (Bus, iJzendoorn & Pellegrini, 1995). Forskning har også vist at barn fra alderen 3-5 har oppnådd fordeler gjennom et literacy-program som fokuserer på bokstavrim, rim, bokstaver, ortografi, lytteøvelser, vokabular og allmennkunnskap gjennom leseøker (Aram & Biron, 2004). I tillegg kan opplevelsene barna har med litteratur tidlig i livet også danne grunnlag og springbrett for utvikling av leseglede og leselyst. Interesse for lesing er ikke medfødt, men tvert i mot noe man utvikler og lærer (Birkeland & Mjør, 2012, s. 164). Den leseglede bøker kan gi bør elevene få sjans til å ta del i tidlig gjennom at læreren legger til rette for en varig interesse for lesing.

Det er altså viktig at skolen, og lærerne som er i klasserommene hver dag, prioriterer lesing av barnelitteratur siden barneleseren kan oppnå flere fordeler. Den viktigste forutsetningen for å legge til rette for stimulering av leselyst er *tilgangen* til interessevekkende litteratur, skriver Traavik og Alver (2012, s. 40). Bøker må være gjort tilgjengelige for barna dersom de skal nytte seg av dem. Det er nettopp denne tilgangen, og da mer spesifikt tilgangen til barnelitteratur i klasserommet, som denne oppgaven søker å belyse.

### 3. Teori

I det følgende kapittelet presenterer jeg oppgavens teoretiske grunnlag og begrepsapparat. I dette prosjektet ser jeg det relevant å belyse begrepet klasseromsbibliotek gjennom både engelskspråklig fag- og forskningslitteratur og slik det brukes i norsk kontekst.

Klasseromsbibliotek, på engelsk “classroom library”, er et etablert begrep i engelskspråklige kilder. I norsk sammenheng derimot er forekomsten av det oversatte begrepet klasseromsbibliotek liten, og andre alternative betegnelser er klassebibliotek, lesestol, bokhylle og bokkasse. Selv om flere norske kilder ikke benytter begrepet klasseromsbibliotek, blir det likevel uttrykt et syn på hvordan utvalget av barnelitteratur skal være, hvordan bøkene skal presenteres eller vises frem, og at bøkene bør være tilgjengelige i klasserommet. Både norske og internasjonale kilder beskriver altså parallelle fenomener, uten nødvendigvis å ta i bruk akkurat samme begrepsapparat. Det som blir eksplisitt uttrykt i engelskspråklig fag- og forskningslitteratur om for eksempel litteraturutvalg og sjangerbredde i et klasseromsbibliotek, blir indirekte uttrykt gjennom norske styringsdokumenter og fagdidaktiske ressurser. Forskjellen er at oppfatningene ikke blir satt sammen til ett fenomen eller definert som et klasseromsbibliotek. Synene som eksisterer i det norske skolevesenet og i samfunnet ellers anser jeg som overførbare til klasseromsbibliotek som fenomen, ettersom de gir en indikasjon på forståelsesgrunnlaget som eksisterer. Jeg nærmer meg altså begrepet på to måter.

Jeg belyser først hvordan norske kilder omtaler fenomener som kan sammenlignes med konseptet klasseromsbibliotek. Deretter går jeg inn på den engelskspråklige fag- og forskningslitteraturen som tar opp selve begrepet og/eller fenomenet klasseromsbibliotek. Etter disse gjennomgangene presiserer jeg hvordan begrepet blir brukt i denne oppgaven. I fortsettelsen benytter jeg meg da av klasseromsbibliotek som en vid betegnelse på ulike måter barnelitteraturen kan være til stede i klasserommene på, med elementer fra norske og engelskspråklige kilder. Jeg bruker gjennomgående det norske ordet “klasseromsbibliotek” som oversettelse av det engelske “classroom library”. Neste moment i teoridelen tar for seg lærerens rolle i etableringen og administreringen av et bibliotek, og så går jeg videre til utvalget av barnelitteratur. Deretter kommenterer jeg hvordan klasseromsbiblioteket og litteraturen kan tas i bruk, for så å belyse ulike lesemåter knyttet til hensikten med lesingen. Til slutt presenterer jeg prosjektets sjangerkategorier og prinsippene bak denne inndelingen.

### 3.1 Klasseromsbibliotek i norsk kontekst

En kan finne syn, føringer og bestemmelser angående litteraturen som elevene bør bli tilbudt gjennom blant annet beskrivelser av norskfaget, i læreplaner, i opplæringsloven eller tiltaksplaner. Det har derfor vært nødvendig å utvide søkefeltet for å finne informasjon som kan si noe om hvilken litteratur barn bør bli presentert for, samt hvordan barn bør møte og få tilgang til litteraturen. Jeg presenterer først føringer som kommer frem gjennom styringsdokumenter som opplæringslova, LK06 og Stortingsmelding nr.23, for så å gå inn på strategiplanen *Gi rom for lesing*. Deretter belyser jeg sentrale fagdidaktiske forståelser knyttet til litteraturutvalget.

#### **Styringsdokumenter**

I opplæringslova §9-2 står det at “Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek”. Det blir videre utdypet, i et program om skolebiblioteket som kunnskapskilde og møteplass, at skolebiblioteket skal være med å realisere skolen pedagogiske og faglige mål i Kunnskapsløftet (Utdanningsforbundet, u.å). Skolebibliotek skal være et senter for kunnskap og kreativitet i skolen. Det står imidlertid ingenting om hvordan biblioteket skal være eller hva man skal finne der. Av den grunn eksisterer det trolig mange forskjellige skolebibliotek. Det står heller ingenting om klasseromsbibliotek i opplæringsloven. Ser man derimot fenomenet klasseromsbibliotek i forhold til det jeg har presentert om skolebibliotek vil trolig mange av momentene være overførbare. Det er nærliggende å tro at også en litteratursamling i klasserommet skal bidra til klassens pedagogiske og faglige mål, og være et sted for kunnskap og kreativitet.

Gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013), er et grunnleggende rammedokument i skolen. I læreplanverket blir det ikke gitt eksempler på sentrale forfatterskap eller tekster som skal eller bør leses, noe som gir lærerne og skolene en frihet til å bestemme dette. På lik linje har en lærer også denne friheten når en skal etablere og bygge opp et klasseromsbibliotek. En konsekvens av dette vil da være at innholdet i et klasseromsbibliotek vil variere alt etter hvem som har ansvaret for det. Til tross for denne friheten blir det gjennom læreplanverket i norsk likevel presentert et overordnet og grunnleggende syn på hvilken litteratur som skal tilbys elevene og om hvordan utvalget bør være.

For det første bygger litteraturføringene i norskfaget på en tenkning om at elevene skal møte varierte tekster, presenteres for et bredt utvalg sjangere, og disse skal være fra nåtiden og fortiden. I tillegg uttrykkes det at tekstbegrepet norskfaget bygger på omfatter muntlig, skriftlig og sammensatt tekst. Elevene skal blant annet da lese tekster hvor skrift, lyd og bilde spiller sammen. Slike bestemmelser anser jeg som overførbare ved at det trolig vil være et syn om at et klasseromsbibliotek også bør bestå av ulike sjangere og varierte tekster. Ettersom norskfaget inkluderer sammensatte tekster kan en følge av dette være at litteraturutvalget i klassens bibliotek bør omfatte illustrerte bøker og bildebøker. I tillegg legges det føringer mot at elevene skal lese tekster fra samtiden, så vel som de klassiske. Dette kan tolkes til at et klasseromsbibliotek også bør bestå av dette spekteret. For det andre presiseres det at elevene skal lese skjønnlitteratur og sakprosa, noe som styrker variasjonskravet og som forutsetter kunnskap om forskjellen mellom disse to. For det tredje blir det lagt et fokus på danning og identitetsutvikling gjennom arbeid med litteratur. Eleven settes dermed i sentrum, og identiteten skal utvikles gjennom litteraturen på skolen. Med andre ord står litteratur som uttrykker solidaritet med eleven sentralt. Når det kommer til overførbarheten til et klasseromsbibliotek kan dette tolkes til det at litteraturen bør gjenspeile momenter og/eller karakterer som elevene kan kjenne seg igjen i, relatere seg til og som ellers kan bidra til deres personlig identitetsutvikling. For det fjerde uttrykkes det at elevens utvikling går fra en grunnleggende avkodning av enkle tekster til lesninger av mer komplekse tekster i løpet av utdanningsforløpet. Norskfaget skal også utvikle språkkompetansen ut fra evner og forutsetningene til den enkelte elev. Dette kan tolkes dertil at litteraturen i et klasseromsbibliotek på samme måte skal gjenspeile elevenes ulike lesnivåer og leseerfarenhet.

Det er flere likhetstrekk mellom føringene i læreplanverket og i St.meld.23 2007-2008 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 31). Også i stortingsmeldingen beskrives det at den estetiske sansen til elevene skal utvikles gjennom arbeid hvor skrift, lyd og bilder blir satt sammen til et samlet uttrykk. Det poengteres at ettersom norskfaget er et ferdighetsfag og et kulturfag skal elevene bli kjent med ulike tekster, både i et historisk perspektiv og i et samtidsperspektiv. Dette samsvarer med bestemmelsene i læreplanverket, noe som styrker grunnlaget til å tolke og anse føringene som overførbare til å gjelde fenomenet klasseromsbibliotek.

Syn på hvilken litteratur barn bør lese og hvordan de bør få tilgang til denne kommer til uttrykk i strategiplanen for stimulering av leselyst og leseferdighet, kalt *Gi rom for lesing!* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12-23). I strategiplanens kapittel 2 om leseglede og lesekompetanse uttrykkes det at en viktig oppgave for blant annet lærere, foreldre og bibliotekarer er å stimulere og holde ved like leseleden gjennom skolegangen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Videre kommenteres det at: “Et element i stimulering av leseglede er tilgjengelighet. Bøker og annet lesestoff må finnes i barn og unges nærhet: i klasserommet og skolebiblioteket og i læringsarenaer og bibliotek utenfor skolen” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Ut i fra dette presenteres et syn om at litteraturen må finnes i selve klasserommet, i samsvar med fenomenet klasseromsbibliotek. Det kan sies at dette blir understreket av formuleringer som må “finnes” og valget av konjunksjonen “og”, og ikke “eller”, når det ramses opp hvor litteraturen må finnes.

I likhet med tidligere omtalte kilder nevnes også flere av de samme punktene i strategiplanen. Det kommer frem at elevene må bli presentert for et vidt spekter av litteratur som består av ulike vanskegrader. Det bør være et mangfold av skjønnlitterære sjangere, tematisk variert faglitteratur, aviser og tegneserier. Teksttilfanget skal således “ikke begrenses av en snever oppfatning om hva litteratur er og bør være” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 12). Det uttrykkes også at barn må få valgmuligheter og få lov til å velge bort tekster ettersom leseleden stimuleres gjennom det å være fanget av en tekst. På grunn av dette må man ikke legge for sterke føringer for hva barna kan lese og hva de ikke kan lese. Slike syn er relevante forutsetninger for å kunne forstå oppfatninger rundt klasseromsbibliotek i norsk kontekst. Når det kommer til litteraturutvalget i et klasseromsbibliotek er det nærliggende å anta at det vil være et lignende syn på teksttilfanget i klasseromsbiblioteket også.

### **Fagdidaktiske ressurser**

Blant annet uttrykker fagdidaktiske ressurser ulike syn angående utvalget, organiseringen og plasseringen av litteraturen. Ettersom det blir gitt ut mange nye barnebøker hvert år kan det være vanskelig å finne frem blant all litteraturen. Utfordringen er i følge Anne Håland og Trude Hoel (2005, s. 6) å finne den gode litteraturen i den nye litteraturen. De poengterer at god litteratur er litteratur som gir leseren noe, men at målet med lesingen også er avgjørende. Også Carl Lauritz Lund-Iversen argumenterer for at lærerstudenter bør lære seg å skille mellom god og dårlig litteratur (Marthinsen, 2006). Ved å kunne dette vil en således kunne

velge den beste litteraturen for barna. Når det kommer til diskusjonen rundt “god litteratur” kan det samtidig være aktuelt å problematisere dette til en viss grad ettersom det ikke er enkelt å avgjøre hva som er “gode” og “dårlige” bøker. I min videre analyse og kategorisering av barnelitteratur vil jeg selv ikke omtale om hvor vidt bøkene kan klassifiseres som “god” eller “dårlig” litteratur. Derimot kan disse momentene tolkes til det at en lærer antakelig også vil møte på utfordringer knyttet til det å orientere seg i mangfoldet av tilgjengelig litteratur for deretter å velge ut hvilket lesestoff som skal være tilgjengelig i klasseromsbiblioteket. Som en følge kan en reise spørsmål til om boksamlingen skal organiseres eller ei.

Man kan strukturere og organisere litteratursamlinger på mange forskjellige måter, men den mest utbredte måten å klassifisere litteratur på er etter alder eller klassetrinn (Håland & Hoel, 2005, s. 8). Håland og Hoel (2005, s. 8) stiller spørsmål ved om denne måten egentlig er den beste. Med det presenterer de det de har valgt å kalle elevtilpasset litteraturformidling eller individtilpasset litteraturformidling. Håland og Hoel sin klassifisering av litteratur, skiller seg fra den mer tradisjonelle klassifiseringen, som er etter alder og klassetrinn. De poengterer at fordelene med den tradisjonelle metoden er at man enkelt får orden i bokhyllen og det er enkelt å plukke ut bøker for elevene på de ulike trinnene. Ulempen er imidlertid at det blir tatt lite hensyn til leseinteresser og leseferdigheter til barna. Det blir i deres klassifisering i stedet lagt vekt på leserens leseerfaring; dens leseferdigheter og leseinteresser ettersom dette er svært ulikt fra elev til elev. De fire kategoriene de opererer med er uerfarne lesere, mer erfarne lesere, enda mer erfarne lesere og svært erfarne lesere. For å optimalisere utbytte av denne kategoriseringen må læreren kjenne til elevenes lesehistorier, interessen for lesing og leseferdigheter. Lærere må etter deres syn tilby alle elever litteratur som passer for dem, noe som betyr at det må være bøker de har lyst til, forutsetning for og gleden av å lese. Sett i sammenheng med litteraturens tilstedeværelse i klasserommet kan det være nødvendig å tenke over hvilke følger en organisert kontra en uorganisert samling får. Det kan videre være relevant å vurdere hvilke kriterier en skal organisere litteraturen etter. Dette handler på mange måter også om hvor tilgjengelig man gjør lesestoffet. Når det kommer til tilgjengelighet er et annet moment plasseringen av bøkene i klasserommet.

I forbindelse med en nyere artikkel fra Lesesenteret, om barnehagens språkmiljø, presenterer Vibeke Stoum (2017) sin barnehages syn på plasseringen av bøker. Det er ikke en forskningsbasert artikkel, men en fagdidaktisk praksisfortelling og presentasjon av tilretteleggingen en barnehage har gjort. Stoum påpeker at de har tatt grep for å tilrettelegge

måten barnelitteraturen blir presentert på. For en lettere tilgang til lesestoffet har de fysisk plassert litteraturen slik at den er på nivå med et lite barn og dets synsfelt. Grunner for å gjøre det er fordi da kan de lettere lete selv, og i tillegg står bøkene i hyller slik at fremsiden appellerer til barnehagebarna. De har også utstillinger i vinduskarmen som er i foreldrenes høyde, men barna kan fortsatt se dem. Gevinsten er i følge Stoum leseglaude barn på grunn av den frie tilgangen til bøker hele dagen. Men uansett hvordan litteraturen er plassert i rommet er meningen bak et klasseromsbibliotek at litteraturen skal tas i bruk og leses.

Flere fagdidaktiske kilder uttrykker et syn om at litteraturen bør gjenspeile noe elevene på en eller annen måte kan kjenne seg igjen i og/eller identifisere seg med (f.eks: Rongved, 2016; Bjorvand & Tønnessen, 2002). En forutsetning blir da å ha kunnskap om målgruppen, blant annet alder og erfaringsbakgrunn, for å kunne realisere det best. I tillegg er det sentralt å undersøke hvilket utviklings- og lesenivå elevene er på for å møte elevene ”der de er” og for å lykkes med lesing (Rongved, 2016; Foreningen !les; Skrivesenteret, 2013). I etableringen av et klasseromsbibliotek kan dette tolkes til at litteraturutvalget også bør gjenspeile det faktum at elever leser på ulikt nivå og med ulik leseerfarenhet. Barnet må gis muligheten til å forstå teksten ut i fra egne forutsetninger. Hoel (2010, s. 35) uttrykker at det er lettere for elever å motivere seg til lesing når de er interesserte i det tekstene handler om. Det oppstår således et behov for at litteraturutvalget i klasseromsbiblioteket må fenge barnas interesser, og læreren bør av en grunn ha kunnskap om interessefeltet i klassen. Hoel påpeker at noen liker å lese om bestemte tema, for eksempel vennskap, dyr, kjærlighet, verdensrommet, kroppen, sorg eller mobbing. Andre er for eksempel opptatt av humor, spenning og fantastisk litteratur. Hun kommenterer også at lærere på småskoletrinnet ønsker å få tips om viltre bildebøker, bøker som kan fungere som skrivemønster eller gode høytlesningsbøker. På samme måte som lesepreferansene varierer fra person til person og fra en tid til en annen, varierer det også i måter en leser på.

Det er nødvendig å tenke over at en leser med ulikt formål og med ulik lese måte. Noen ganger leser man for informasjonssøk og informasjonshåndtering, mens andre ganger leser man for fordypning, refleksjon og erkjennelse (Mangen, 2010, s. 18). Håland og Hoel (2005) kommenterer også lesingens ulike lese måter. De uttrykker at man noen ganger leser med opplevelsen og underholdningen som mål, mens man andre ganger ser etter muligheter for meddiktning og lek med språket. Noen ganger leser man også for å lære om ulike tema eller som inspirasjon til klassediskusjoner. I tillegg kan formidlingsmåtene variere, ettersom noen



bøker formidler seg selv, mens andre bøker er avhengige av en person som kan være bindeleddet mellom litteraturen og eleven (Håland & Hoel, 2005, s. 6). Bøker som formidler seg selv har enten forfattere eller en skildring av karakterer eller figurer som elevene kjenner til fra før. Ofte kan dette være serielitteratur. Bøker som trenger bindeleddet, er bøker som trenger en person som overleverer teksten på ulike måter. Denne formidlingsoppgaven er oftest læreren sitt ansvar, uttrykker Håland og Hoel. De argumenterer også for at elevene vil få tilgang til flere litterære stemmer og deres språklige repertoar vil bli påvirket gjennom et stort tematisk og språklig mangfold av litteratur.

Det er en utbredt felles tanke at litteraturen man tilbyr bør være variert. Dette er blant annet for å gi elevene leseopplevelser med ulike tekster. Denne variasjonen har imidlertid flere sider ved seg. Bøkene bør blant annet variere i sjanger, tematikk, språklig uttrykk, lesenivå, tykkelse og lese måte (f.eks Skrivesenteret 2013; Rongved 2016; Foreningen !les). Ved ett aspekt bør det imidlertid ikke være stor variasjon, og det er knyttet til kvaliteten. Det bør bli lagt vekt på at kvaliteten er høy. Dette gjelder for det første i form av tekstene og for det andre bør også selve bøkene være av god kvalitet, og ikke slitte eller ødelagte. Til tross for dette kan det være et godt tegn dersom en bok er slitt ut ettersom den kan ha blitt lest utallige ganger. Uansett reiser det spørsmål knyttet til hvem som bedømmer dette med kvaliteten og ut i fra hvilke kriterier det blir gjort. Jeg har til nå belyst føringer og syn fra sentrale styringsdokumenter og relevant faglitteratur om hva barn bør lese og hvordan de bør få tilgang til litteraturen. Derimot nevner ingen av disse kildene begrepet klasseromsbibliotek.

### **Klasseromsbiblioteket som begrep**

I norsk kontekst tyder manglende forskning knyttet til klasseromsbibliotek på at begrepet ikke har satt seg like godt. Det kan problematiseres om det muligens heller ikke har vært et behov for å ta begrepet i bruk. Det kan blant annet ha å gjøre med ulike vaner og praksiser i ulike land. Både bokkasse og lese krok er kanskje begreper som flere har et forhold til og som de er fortrolige med å bruke<sup>1</sup>. Både lese krok, bokhylle og bokkasse ser jeg på som alternative betegnelser til klasseromsbibliotek i norsk kontekst. I det følgende gir jeg en presentasjon av en av de få som har skrevet og publisert en pedagogisk og fagdidaktisk artikkel som benytter seg av begrepet klasseromsbibliotek.

---

<sup>1</sup> Eksempler på kilder som benytter seg av alternative betegnelser: Kristiansen (2003); Utdanningsdirektoratet (2017); flere kommunale leseplaner, f.eks leseplanen til Skien kommune og Stjørdal kommune.

I artikkelen “Bruk av skjønnlitteratur i undervisning og fritid” beskriver Trude Hoel (2010) gjennom måten hun omtaler klasseromsbibliotek på hva hun legger i det fra et norsk ståsted. Hun poengterer først viktigheten av at elevene må ha god tilgang til bøker, og at de får gode erfaringer med å lete etter aktuelle bøker i større litteratursamlinger (Hoel, 2010, s. 33). Deretter nevner hun begrepet bokkasse, og at bokkassen kan bli brukt som et middel til å gi elevene god tilgang til aktuelle bøker. Videre opplyser hun om at mange skolebibliotekarer setter sammen bokkasser til klasserommene. Bokkassene kan bli brukt som et klasseromsbibliotek, men Hoel påpeker at en utskifting av innholdet da bør gjøres jevnlig.

Trude Hoel (2010, s. 34) presenterer en skolebibliotekars syn på utvalget av barnelitteratur i et klasserom som benytter seg av bokkasser. Bibliotekaren mener at det må være bøker som passer for alle grader av leseerfarenhet. Det må også være bøker som passer for begge kjønn. Bibliotekaren hevder også at jentene på mellomtrinnet har stor interesse for bøker om temaene vennskap og kjærlighet, og blant de yngste er dyrebøker særst interessant. Blant guttene gjelder dette særlig bøker om biler og dinosaurer spesifiserer bibliotekaren. Blant utvalget som bør være til stede nevner bibliotekaren faktabøker, tegneserier, dikt, oppslagsverk, fantasy, bildebøker, tynne og tykke bøker. Bokkasser, som bibliotekaren utvikler sammen med kontaktlærerne, inneholder mellom 40-60 bøker i ulike sjangere. Og innholdet skrives ut med jevne mellomrom. Skolebibliotekarens påstander er basert på egne erfaringer, og dette utgjør dermed ikke forskningsbasert innsikt. Derimot viser også denne kilden i likhet med flere av de andre tidligere kildene en vektlegging av at det skal være variasjon i utvalget.

I en tidligere publikasjon, “Perlejakten - på sporet av gode leseprosjekter i skolen” benytter Trude Hoel (2005, s. 12) seg av en annen betegnelse; klassebibliotek. Her uttrykker hun seg mer utførlig, kommer med sentrale kjennetegn og presenterer klasseromsbiblioteket slik hun mener det bør være. Hun argumenterer for at bøkene må være der elevene er til daglig, nemlig i klasserommet. Innholdet i klasseromsbiblioteket kan være en kombinasjon av biblioteksbøker, private bøker og egenproduserte bøker. Hoel tar også for seg organiseringen og plasseringen av bøkene i klasserommet. Hun mener at bøkene bør presenteres slik at elevene får lyst til å lese dem, og hvordan bøkene blir plassert kan ha innvirkning på det. Ettersom omslaget har mye å si for yngre lesere foreslår hun å vende fremsiden ut og heller bruke utstilling i stedet for bokkasser. Grunnen til dette er at bøkene står tettere og det er ofte vanskeligere å få oversikt i en bokkasse enn gjennom bruk av utstilling, hvor fokuset rettes

mot illustrasjoner. Hoel tar i samme artikkel for seg leserommet, og kommenterer at det er viktig å være bevisst på leserommet, og at hvor man leser kan påvirke hvordan vi leser. For å skape en arena for trivsel og lesere kan man forme klasserommet til et nytt leserom, dette kan gjøres gjennom for eksempel en lesestol foreslår hun. Hun skriver: “Alt som trengs er en stol, og så kan elevene ta med puter eller tepper eller det de synes er viktige effekter for komfort” (Hoel, 2005, s. 13). I tillegg til bevisstheten og fokuset hennes rundt møbler og komfort retter hun også oppmerksomhet mot dekorelementer og plakater som kan plasseres på veggene. Oppsummert benytter de norske kildene seg av betegnelsene klasseromsbibliotek, klassebibliotek, lesestol, bokkasse og bokhyller. Jeg utvider nå diskusjonen ved hjelp av internasjonale kilder.

### **3.2 Klasseromsbibliotek i engelskspråklig fag- og forskningslitteratur**

Klasseromsbibliotek er et veletablert begrep i engelskspråklige land. Det er publisert flere forskningsartikler og store mengder fagdidaktiske lærerressurser, pedagogiske råd, veiledningsmaterialer og praktiske håndbøker som tar i bruk begrepet. Det som blir uttrykt i norske kilder viser seg også i engelskspråklig fag- og forskningslitteratur, men med et mer utførlig og eksplisitt uttrykk for klasseromsbiblioteket og dets rolle og funksjon i skolehverdagen. En annen alternativ betegnelse er ”library corners” (Morrow, 1982), som kan oversettes til bibliotekshjørner.

Catapano, Fleming & Elias (2009) har i sin forskning intervjuet lærere om hvor de får tak i bøkene til klasserommet sitt og hvilke bøker de velger, samt sett nærmere på klasseromsbibliotekene deres. Gjennom lærerintervju og klasseromsobservasjoner fant de ut at klasseromsbibliotekene hadde variasjon i sjanger og lesenivå. På den andre siden var majoriteten ikke godt nok organisert, bøkene var ikke merket med tema eller emner, og de møtte ikke elevenes ulike leseferdigheter. Catapano et al (2009, s. 60) kommer i forlengelse av forskningen deres med flere generelle råd fra et fagdidaktisk ståsted, og rådene bygger på egen og andres forskning. De utarbeidet et evalueringsskjema for klasseromsbibliotekene som viser hvilke kriterier de setter for bibliotekene. De har også utviklet en selvevalueringsliste som lærerne i studiet deres måtte svare på. Listen tar for seg de samme kriteriene som evalueringsskjemaet, men de er utdypet ytterligere. Kriteriene i selvevalueringslisten blir delt inn i fire hovedområder; 1) physical environment, 2) content of the collection, 3) organization og 4) management (Catapano et.al, 2009, s. 65). Listen viser hvilke kriterier de vektlegger for

et velfungerende klasseromsbibliotek, og dermed gir dette indikasjoner på hva som legges i begrepet fra engelskspråklig forskningslitteratur.

Angående punkt 1) Fysisk miljø er noen av kriteriene, som Catapano et.al mener lærerne skal jobbe mot, at det skal være komfortable sitteplasser med myke puter og tepper o.l., utstillingsområde for høytlesningsbøker og anbefalinger, lett tilgang til bøkene, et stort antall bøker som vises med fremsiden ut, og et område i rommet hvor elevene kan snakke om bøkene. Under punkt 2, som omhandler innholdet i samlingen, skriver Catapano et.al at det skal være omtrent 10 bøker per elev, mange bøker av høy kvalitet (med et tiltrekkende utseende, kvalitet i innholdet og god tilstand på bøkene), ulike tekstformater (store bøker, bildebøker o.l.), ulike sjangere og bøker i ulike lesnivåer. De skriver også at det skal være en blanding av det de kaller “narrative, expository, and environmental texts<sup>2</sup>”, tekster hvor karakterene er på samme alder som elevene, tekster som portretterer ulike kulturer, tekster som kan brukes i andre fag og tekster for høytlesninger og litteratursamtaler. Punkt 3) Organisering omhandler følgende kriterier: et system for organisering av bøker, at tekstene er gruppert eller merket etter format, sjanger, lesnivå eller tema, at markeringen skal være alderspassende med tekst eller fargekoder, at elevene vet hvordan systemet fungerer og kan bruke det. Punkt 4) Administrering tar for seg følgende kriterier: en utskiftings- eller roteringsplan for bøkene, utlånssystem som er effektivt og velfungerende, at elevene har mesteparten av ansvaret med lånesystemet, at elevene kan være selvhjulpne i biblioteket, at elevene har regelmessig selvstendig lesetid, at læreren klarer å organisere regelmessige tider for høytlesing, litteratursamtaler, og at elevene får fortelle om boken de leser. Catapano et al skriver at selvevalueringslisten fungerer som en hjelp til lærere for å vurdere spekteret av tekster i klasseromsbibliotekene sine. Et av kriteriene til Catapano og hennes medforfattere er det fysiske miljøet, og i neste moment belyser jeg en studie om utforming.

Birgit Cold (2003) har gjennomført en studie hvor hun undersøker skolens estetiske utforming i relasjon til læringsmiljø og velværet. Hennes forskning gir uttrykk for estetikkens betydning, noe hun tydeliggjør at hun ønsker å øke bevisstheten rundt. En av konklusjonene hennes er at estetiske egenskaper som rommelighet, åpenhet, farger, holdbare materialer osv. er viktig for

---

<sup>2</sup> “Narrative text” kan i denne sammenheng forstås som fortellende tekster. Eksempler på “expository texts” kan være atlaser, aviser, biografier, vitenskapelige bøker og ellers tekster hvor hensikten er å forklare, informere, beskrive eller definere noe. Et eksempel på “environmental texts” kan være logoer og skilt.

læringsmiljøet og velværen til brukerne (Cold, 2003, s. 10). En annen konklusjon er at elever oppfatter og vurderer innredning, lys, detaljer og arkitektur omtrent likt som voksne. Lyse, åpne, vennlige rom blir av elevene forbundet med arbeidslyst, sosiale samvær og stolthet (Cold, 2003, s. 17). I en senere artikkel blir Cold intervjuet av Lene Østby (2016). Cold forteller følgende på bakgrunn av forskningen sin i løpet av de siste 25-30 årene: “Dårlig vedlikeholdt skolebygg sender tydelige signaler til barna om at skolen ikke er et viktig sted” (Østby, 2016). Videre påpeker hun at omgivelsene er med på å bestemme stemningen man kommer i som menneske, og om man opplever en omtanke for skolen fra de som har ansvaret (Østby, 2016). Funnene til Cold er ikke noe mitt prosjekt søker å belyse, men jeg ser Colds vektlegging av det estetiske, og betydningen det spiller for elevene, i sammenheng med leserommet i klasseromsbibliotekene. I forståelsen av et klasseromsbibliotek kan denne studien understreke momenter knyttet til utformingen av leserommet.

Fenomenet klasseromsbibliotek blir også kommentert i fagdidaktiske kilder, veiledningsmaterialer for lærere og praktiske håndbøker. I det neste skrittet belyser jeg utvalgte og relevante kilder. Reutzel og Fawson (2002) skriver i sin bok *Your classroom library - new ways to give it more teaching power* at et klasseromsbibliotek er en nøye gjennomtenkt, bevisst anordnet permanent plass hvor en rekke av lese- og skrivematerialer er oppbevart og utstilt (s. 8). De poengterer også mulighetene elevene har til å enten lese på stedet, ta dem med seg hjem, bytte med venner eller legge inn bokbestillinger til læreren. Regie Routman (2003) mener at et “classroom library” ganske enkelt er en samling av bøker og andre tekster som er organisert for enkel tilgang i klasserommene. Margaret Mary Policastro (2016, s. 109) beskriver det som en plass i rommet, som omfatter fiksjon og ikke-fiksjon, bøker, magasiner, artikler, brosjyrer og aviser. Litteraturen bør ifølge henne også være organisert. Både Reutzel og Fawson, Routman og Policastro vektlegger altså at det skal være et utvalg av varierte tekster, gjerne organisert, og i tillegg bruker de ord som “samling” og “plass”, noe som tyder på at de vektlegger det fysiske.

Wendy Seger (u.å<sup>3</sup>, s. 4) fokuserer også på leserommet i sin forståelse av klasseromsbiblioteket. Hun skriver først og fremst at det trengs en tilgang til kvalitetslitteratur, og kommer med det inn på hvilke bøker man bør inkludere. Hun mener da at man bør bygge opp biblioteket med variasjon innen sjangere (dikt, biografier, kart,

---

<sup>3</sup> Dette ser ut til å være en presentasjon eller et foredragsnotat, uten publiseringsdato. Hentet fra: <https://www.mtoliveboe.org/cmsAdmin/uploads/setting-up-a-classroom-library.pdf>.

magasiner, vitsebøker, informasjonsartikler og realistisk fiksjon), med variasjon innen forskjellige forfattere og en variasjon i tekstenes vanskegrad. Det neste punktet hun tar opp er knyttet til at man bør skape en plass for elevene som er innbydende, komfortabel og rolig. Det tredje punktet er knyttet til en fornuftig organisering av bøkene, og her foreslår hun å organisere dem etter sjanger, forfatter og vanskegrad. Dette kan gjøres ved å bruke oppbevaringsbokser, stativer og hyller. Hun viser også en bevissthet knyttet til om bøkene skal være vendt ut med forsiden eller tittelbladet. Det siste punktet hun tar opp er at det trengs møbler og inventar, og foreslår tepper, sofa, store puter, lamper, småbord osv. Seger får altså frem flere ulike momenter i tilknytning til etableringen av et klasseromsbibliotek.

Også Susan Neuman (2001) presenterer typiske kjennetegn og karakteristikk. Disse vil i følge henne påvirke biblioteket i hvor vidt det utnyttes til sitt fulle potensiale. Et klasseromsbibliotek av kvalitet er ikke bare en samling av barnebøker lokalisert bakerst i hjørnet av klasserommet, poengterer Neuman (2001, s. 2). Hun trekker frem at det må være et stort antall bøker, alt i fra 300-600 bøker, en stor variasjon i sjangertyper, et attraktivt og inviterende leserom og bøker som fenger elevenes interesser og gleder. Det store antallet bøker, som Neuman foreslår at det bør være i klasserommet, støtter også Kimberly Tyson (2012). Også hun foreslår at det bør være 10-20 bøker per elev. Hun skriver også at det bør være en variasjon i formatene til bøkene; ordløse bøker, store og små bøker, bildebøker, grafiske noveller, seriebøker, "hardcover books" and "chapter books". Hun foreslår også at det bør være 40-50% fiksjon og 40-60% ikke-fiksjon. Av dem bør 5% være referansebøker og 30% av samlingen bør være publisert innen de siste 5 årene. I tillegg til dette vektlegger også Tyson at dersom det er mulig er målet at et klasseromsbibliotek er organisert som et klart definert område i klasserommet som er fritt for trafikk. Tyson påpeker at dette er retningslinjer for hvordan det bør være, og dersom man føler at klasserommet har mangler når man leser seg opp på retningslinjer må man videreutvikle det.

## Definisjon

Alle de engelske kriteriene vil ikke være direkte overførbare til norsk kontekst, disse har snarere fungert supplerende. I dette prosjektet brukes begrepet klasseromsbibliotek på en måte som henter elementer både fra den internasjonale og den norske konteksten. Det har vært hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et vidt begrep, som i dette prosjektet dekker ulike måter barnelitteratur kan være til stede i klasserommet på. Et klasseromsbibliotek defineres her som

en samling av barnelitteratur i ulike sjangre. Denne samlingen kan utformes og organiseres på forskjellige måter, for eksempel gjennom et tydelig avskjermet område i klasserommet, en lesestol, en bokkasse eller en bokhylle. I tillegg kan det variere i hvilken grad inventar som eksempelvis sofa, bord, puter eller tepper, er vektlagt.

### 3.3 Klasseromsbibliotekets rolle og funksjon

Et klasseromsbibliotek har flere viktige roller og funksjoner. I det følgende går jeg inn på noen relevante fordeler som klasseromsbiblioteket spiller for barn.

Forskningen vektlegger spesielt barns literacy-utvikling når det kommer til viktigheten av et klasseromsbibliotek. Begrepet literacy spenner over et vidt spekter av ferdigheter. I en rapport av UNESCO (2006) blir den vanligste forståelsen av literacy belyst, nemlig at det er: “a set of tangible skills — particularly the cognitive skills of reading and writing”. I St.meld. nr.30 Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) uttrykkes det at de fem grunnleggende ferdighetene er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. Videre kommenteres følgende: “Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet ‘Literacy’ som favner bredere enn bare det å kunne lese” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 33). I denne oppgaven blir literacybegrepet brukt i utvidet forstand. Det handler om mer enn det å kunne lese og om ulike leseferdigheter ettersom jeg også omhandler aspekter knyttet til hva det er i det fysiske miljøet som fører til utviklingen av literacy. Jeg snakker om fenomenet klasseromsbibliotek hvor bøkene er en del av læringsmiljøet. Bøkene er der fysisk og det samme er tilgangen til ulike sjangere.

Det finnes forskning som tyder på at førskoleårene er avgjørende for barns språk- og literacy-utvikling (Baghban 1984; Clay 1991; Durkin 1966; Heath 1983; Ninio & Bruner 1978; Snow 1996). Dette indikerer at man bør starte tidlig med literacy-utvikling, og de tidlige årene på skolen, som min studie fokuserer på, vil trolig være like avgjørende for elevene. Professorene i literacy, Terrell A. Young og Barbara Moss (2006) kommenterer at klasseromsbibliotekene er en “literacy necessity” og at de er integrert i vellykket undervisning og læring. Bibliotekene må derfor prioriteres høyt dersom elevene skal bli engasjerte lesere med gode leseferdigheter (Young og Moss, 2006). Klasserommet er det rommet på skolen barn generelt befinner seg i mest i løpet av skoledagen, og det ligger derfor et potensiale i rommet. Young og Moss

uttrykker at: “Classroom libraries have the potential to increase student access to books and to stimulate their desire to read” (Young og Moss, 2006, s. 211). De fokuserer dermed på å stimulere ønsket om å lese. Det handler ikke bare om å lære elevene å lese og skrive og ellers andre literacy-ferdigheter. I følge Trelease (1989, s. 205) er det like viktig å lære elevene å ha et ønske om å lese, både fordi de kan ha glede av det, men også for å hente informasjon. Ved å benytte et klasseromsbibliotek befinner litteraturen seg i selve klasserommet, noe som således handler om tilgjengelighet.

Barn som liker å lese har som oftest god tilgang til bøker hjemmefra. Det er positivt at barn med høy leselyst blir møtt med bøker hjemme, men det er ikke alle som har like god tilgang til bøker utenfor skolens vegger (Hunter, 2005, s. 37; Fractor et al, 1993, s. 477). I tillegg viser Krashens (2013, s. 23) undersøkelse at barn som lever i fattigere strøk har mindre tilgang til bøker, både i hjemmet, men også på skolen og ved skolebibliotekene, folkebibliotekene og klasseromsbibliotekene. Dette kommer til syne gjennom dårlig score på tester knyttet til blant annet lesing og vokabular. I den forbindelse at det er avgjørende at nettopp klasserommet tilbyr og stimulerer barn med litteratur, som for eksempel ved å gjøre litteraturen lett tilgjengelig ved å benytte et klasseromsbibliotek (Fractor et al, 1993, s. 477). Ettersom et sentralt verktøy for lesestimulering i skolene er tilgjengeligheten av interessant materiale, holder det ikke å gi elevene lyst til å lese, de må logisk nok få tilgangen til bøker slik at de faktisk kan lese (Krashen, 2011). Gjennom klassebiblioteket har elevene konstant tilgang til bøker av ulike sjangere og nivåer uttrykt gjennom varierte bakgrunner og kulturer. Elevene ser fysiske bøker i klasserommet, de kan studere dem, interagere med dem og snakke om dem.

Forsker og professor i literacy, Lesley Mandel Morrow (1982, s. 340) kommenterer også lignende momenter. Hun argumenterer for at det er viktig å ha et skolebibliotek på skolen, men at et mindre klasseromsbibliotek er essensielt for å ha den umiddelbare tilgangen til lesemateriale. Hun belyser også en studie av Powell (1966) som fant ut at jo mer tilgjengelig litteraturen var, dess mer leste elevene (Morrow, 1982, s. 340). Den umiddelbare tilgangen kan både lærere og elever benytte seg av. En lærer kan blant annet lett eksemplifisere og visualisere ved å benytte seg av bøkene, og elever kan hurtig ta i bruk litteraturen til sitt



formål. Bissett<sup>4</sup> (1969) fant ut at elever som har tilgang til litteratur i klasserommet leste 50% mer bøker enn de som ikke har en slik litteratursamling. Det er av den grunn tydelig hvor viktig rolle klasseromsbiblioteket spiller. Når det kommer til tilgjengelighet fokuserer neste moment også på dette, men da i tilknytning til literacy-utvikling og utforming av biblioteket.

Neuman (1999) utførte en studie hvor hun undersøkte barns literacy-ferdigheter og den fysiske utformingen av klasserommene før og etter prosjektet hun beskriver som ”book flood”. Prosjektet hennes gikk ut på å ha store mengder bøker i klasserommet, 5 bøker per barn, samt gi opplæring til de ansatte. Opplæringen fokuserte på ulike høytlesingsteknikker. Målet var å øke ferdighetene til ca. 18 000 økonomisk vanskeligstilte barn i alderen 3-4 år og undersøke prosjektets innvirkning. Resultatene viste at literacy-ferdighetene Neuman beskriver som ”concepts of print and writing”, ”letter name knowledge”, og ”narrative competence” betydelig forbedret seg sammenlignet med kontrollgruppen. Henholdsvis økte de med 20% etter ett år, med påfølgende stigning de neste månedene. Det å lese bøker for 3-4 åringer resulterte altså i en utvikling av ferdighetene, og Neuman skriver at dette tyder på at literacy-ferdighetene faktisk er et biprodukt av eksponeringen av bøker og det å lære å lese (Neuman, 1999, s. 305). Hun undersøkte også de fysiske endringene i klasserommet som ble gjort i løpet av prosjektet, samspill mellom lærer og barn som omhandlet aspekter innenfor literacy og til slutt forekomsten av høytlesning. I løpet av prosjektet målte hun en økning i barnas tilgang til bøker, og med dette scoret barna betydelig høyere enn kontrollgruppen. Ved oppfølgingsstudien etter 6 måneder var resultatene fortsatt like tydelige. Av 100 klasserom hadde bare 21 bokhyllere mens 5 hadde bokhyller i starten av studiet. Etter prosjektet var det i 56 tilfeller dedikert områder som var for bøker og lesing alene, og i 25 av tilfellene var det benyttet inventar for å gjøre leserommet koselig (Neuman, 1999, s. 296). 68 av 100 klasserom, hadde flere bøker tilgjengelige for barna etter prosjektet. Hun argumenterer også for den positive virkningen høytlesing har for barns literacy-utvikling.

Det kommer tydelig frem gjennom forskningen til Neuman at klasseromsbibliotek som tilbyr nær, fysisk tilgang til bøker har en positiv effekt. Hennes studie argumenterer for at barn trenger tilgjengelige bøker i forbindelse med utviklingen av literacy-ferdigheter. Det å lese ofte var også en del av henne sentrale fokus i prosjektet (1999, s. 300). Observasjoner viste

---

<sup>4</sup> Bissetts undersøkelse fra 1969 er tredelt. Den handler om hvor mye elevene leser, hvordan faktorene tilgjengelighet og anbefaling påvirker hvor mye som leses, og om det er en sammenheng mellom litteraturomfanget og begrepsforståelse.

også at barna selv valgte å lese i bøkene som var i klasserommet i såkalte valgfrie timer. Barna var da aktive aktører i deres egen utvikling hvor de utforsket miljøet rundt dem. Tilsvarende påpeker også Morrow og Weinstein (1982) på en sammenheng mellom klasseromsbiblioteket og fysisk og nær tilgang til bøker på den ene siden, og økt lesing av bøker på den andre siden. Som en følge av Neumans prosjekt ”book flood”, inkludert opplæringen av de ansatte, viste resultatene at literacy-relaterte aktiviteter mer enn doblet seg over en syv måneders periode, fra gjennomsnittlig fem interaksjoner i timen til 11 interaksjoner i timen. Disse aktivitetene var blant annet det å snakke om fortellingene, synge sanger, telle, spille ordspill, stave og rime (Neuman, 1999, s. 297).

Neuman presenterer en formel som oppsummerer resultatene hennes. Den omhandler både tilgjengelighet, lærer elev samspillet og tid, og er den følgende “> physical access to books + > verbal interaction around literacy + > time spent reading and relating to books = reading and writing development” (Neuman, 1999, s. 304). En bedre tilgang til bøker samt opplæring ser ut til å påvirke lærernes literacy-samspill med elevene og tiden som blir viet til lesing av bøker. Når bøker er i nærhet og når lærerne ble oppmuntret til enda mer lesing gjorde det at lærerne økte mengden av literacy relaterte aktiviteter i klasserommet. En innvirkning er at det ser ut til å ha hatt en effekt på tiden som ble brukt til lesing og barnas motivasjon og interesse for lesing. Gjennom tilgangen til mange bøker samt en forståelse for et annet viktig element, tid til lesing, er man på riktig vei til gode leseferdigheter (Neuman, 2001, s. 1) I likhet med Neuman fokuserer også Stephen Krashen (2013) på tiden.

Krashen (2013, s. 21) kommenterer blant annet tilgjengelighet og literacy i formelen: “Access to books → Free voluntary reading → Literacy development”. Med formelen mener han, på bakgrunn av mange ulike studier, at tilgang til bøker fører til selvstendig lesing som igjen fører til en literacy-utvikling. Han påpeker også at forskning har vist at diskusjoner og høytlesninger kan føre til mer lesing, at lesing i seg selv kan gjøre at en leser mer, og at forslag fra lærere eller bibliotekarer er nyttig (Krashen, 2013, s. 21). Likevel er ikke diskusjoner, lesninger eller tips og råd det eneste som skal til for å oppmuntre til lesing. I følge Krashen er tilgang til bøker en nødvendig betingelse, samt tid til å lese.

Neuman og Krashens teoretiske perspektiver om tid kan støttes av funnene fra flere forskningsartikler. Undersøkelser av Anderson, Wilson, og Fielding (1988), Cunningham og Stanovich (1991), Guthrie og Greaney (1991), Krashen (1993), og Stanovich og Cunningham

(1993) viser at lesemengden er relatert til prestasjoner i ordforråd, leseforståelse, flyt i det muntlige språket og bakgrunnsinformasjon. Oppsummert korrelerer elevenes leseferdigheter med gode skolerresultater og mengden av selvstendig lesing. Når elever får tid og bøker til å lese blir de altså bedre lesere. Undersøkelsen til Greaney og Hegarty (1987) viste for eksempel at det var en signifikant sammenheng mellom hvor mye tid som ble viet til selvstendig lesing og leseferdigheter, muntlig språk og holdningen til lesing. En annen omfattende studie av Anderson, Wilson & Fieldings (1988, s. 35) viste at tiden et barn brukte på å lese bøker stod i relasjon til barnets lesenivå fra andre til femte klasse. De fant ut at jo mer tid elevene brukte på selvstendig lesing - jo bedre score fikk de på lesetestene. Klassens høyst presterende elever leste nesten 200 ganger så mange minutter hver dag som de lavest presterende.

### 3.4 Lærerenes rolle

Catapano et al (2009, s. 59) påpeker at mange nye lærere ikke prioriterer klasseromsbiblioteket i like som grad som klasseregler og pensumkrav. I tillegg visste flere lærere heller ikke hvordan de skulle begynne eller hvilke bøker de skulle velge ut. Med andre ord uttrykkes det flere problemstillinger knyttet til etableringen og administreringen av et klasseromsbibliotek. I forhold til forståelsen av et klasseromsbibliotek anser jeg det derfor som relevant å belyse forskjellige perspektiver knyttet til lærerenes rolle. Denne delen tar derfor for seg aspekter knyttet til ansvar, det voksne mellomledet, elevmedbestemmelse og samarbeid med skolebibliotekar. Deretter presenterer jeg ni punkter som omhandler hvordan læreren kan hjelpe elevene til å motiveres for å bli lesere med leselyst. Jeg legger mest vekt på tre av punktene som handler om den proksimale utviklingssonen, at tekstene bør være personlig relevante og interessante for elevene og at elevene selv må få velge teksten de vil lese.

Når det kommer til det ansvaret en lærer har i prosessen med å velge ut tekster, er det nødvendig å reflektere over nettopp det. Læreren har muligheten til å fylle klasserommet med bøker etter sine ønsker og behov, tanker og erfaringer. Læreren har dermed et ansvar han eller hun står relativt fritt til å bruke. Carrison (2015, s. 12) påpeker det å være klar over at lærerenes valg av litteratur naturligvis påvirker elevenes valg. Valgene læreren tar angående klasseromsbiblioteket vil uunngåelig også bli elevenes valg (Carrison, 2015, s. 12). Dette voksne mellomledet er ikke til å unngå. Det er først og fremst en grunnpremiss for at elevene

i det hele tatt får lese noe som helst. Det utspiller seg for eksempel i det å skrive bøker, altså når det kommer til forfatterskap. På den andre siden utspiller det seg også angående utvalget, fordi de voksne oftest tar de valgene. Men, det de voksne mener om litteraturen trenger ikke være likt det elevene mener. Hoel (2005, s. 15) mener at det ikke alltid er overensstemmelse mellom hva elevene synes er bra bøker og hva de voksne synes er bra bøker for elevene. Hun hevder at enkelte lærere bekymrer seg for at elevene skal lese litteratur som ikke egner seg, men påstår videre at det ikke er grunn til en slik bekymring. Dette begrunnes med at all lesing gir leseerfaring.

For det andre kan det være gunstig å forhøre seg med elevene dersom man sliter med hvor man skal begynne. Catapano et al (2009, s. 60) fant ut at mange lærere slet med å bygge opp en boksamling som møtte hver enkelt elev sitt behov. Av den grunn kan læreren spørre elevene om hva de liker å lese. Det er elevene som er de tenkte brukerne av et klasseromsbibliotek, og det kan dermed være formålstjenlig å gi dem en stemme også. Catapano et al (2009, s. 60) fant også ut at lærerne generelt ikke hadde noen klare mål for hvilke typer bøker de ville velge til biblioteket eller hvordan de skulle bruke dem som et supplement i undervisningen. Fountas og Pinnell referert i Catapano et al (2009, s. 67) vektlegger viktigheten av både eierskap og selvstendighet i etableringen av klasseromsbiblioteket. Eierskap knyttes til det at elevene skal ta del i arbeidet som ligger bak et klasseromsbibliotek med tanke på organisering av litteraturen og å gjøre biblioteket mest mulig effektivt. Selvstendighet knyttes til at elevene skal kunne ta i bruk biblioteket på egen hånd uten å være avhengig av læreren. Begrepet eierskap kan imidlertid nyanseres. Utover det at elevene skal ta del i organiseringen, kan begrepet eierskap også ses sammen med muligheten til at elevene kan få et eierskap over selve litteraturen i biblioteket også. En måte å tilrettelegge for et slikt eierskap til litteraturen, kan være å inkludere elevene i utvelgelsen. En annen måte kan være at elevene får velge det lesestoffet de selv vil, og at ikke læreren gir elevene bøker de skal lese.

For det tredje trenger ikke læreren å etablere klasseromsbiblioteket alene, fordi det er flere andre personer læreren kan søke tips og hjelp hos. Det kan for eksempel være en ide å forhøre seg med skolebibliotekaren. Gjennom et samarbeid med skolebibliotekaren kan man finne bøker sammen og utvikle klasseromsbiblioteket i lag. Læreren kan forklare om elevenes interesser og behov, og skolebibliotekaren kan med sin litteraturkunnskap hjelpe å finne bøker som støtter opp under dette. Hoel (2010, s. 33) påpeker også at dette forekommer i den norske

skolen i dag, ved at skolebibliotekarer setter sammen bokkasser til klasserommene. I tillegg kan læreren finne inspirasjon og tips til bøker på nettet. Det kan for eksempel være inspirasjonsrikt å undersøke biblioteker og nettsider.

Phyllis C. Hunter (2005, s. 3), en internasjonal anerkjent ekspert innenfor literacy og klasseromsbibliotekfeltet, har samlet forskning om hvordan lærere kan hjelpe elevene til å motiveres for å bli lesere med leselyst<sup>5</sup>. Hun lister opp ni punkter som alle beskriver konkrete ting læreren kan gjøre. Hun påpeker lærerens rolle med fokus på å motivere til leselyst, men synene hennes kan også tolkes i lys av forståelsen av et klasseromsbibliotek og lærerens rolle i etableringen og bruken av det.

Det første punktet omtaler den proksimale utviklingssonen. Det handler om å gi elevene bøker som er tilpasset deres lesenivå, bøker som er akkurat passe utfordrende for dem. På den måten blir elevene presset til å utvikle seg samtidig som det er mulig for eleven å lykkes. Punkt to handler om å tilby varierte tekster som er interessante og personlig relevante for elevene. Etersom interessene til elevene spenner seg over et stort område innad i klassen må dette også gjenspeiles i litteraturen. Læreren kjenner som regel til elevenes interesser og kan dermed tilby passende bøker. Hunter (2005, s. 5) kommenterer at: "The right connection can transform a student from a reader who can read and doesn't into a reader who can read and does" (Hunter, 2005, s. 5). Således omfatter lærerens rolle blant annet det å kjenne til elevenes lesenivå og interessefelt.

Det tredje punktet tar opp det faktum at læreren kan gi elevene myndigheten og muligheten til å la dem velge ut sine egne tekster. Det Hunter fokuserer på her er at elevene selv skal få velge tekstene de vil lese, fordi de trenger å vite at de også har en form for makt. Deres utdanning ligger også i deres hender, og de må da aktivt ta del i å påvirke sin utdanning. Hunter mener at en bør myndiggjøre barna i deres egen literacy, og ved å la elevene velge bøker kan dette ha betydning for hvor mye de engasjerer seg i forhold til lesing. Argumentet hennes støttes opp med forskning av Wigfield (1994) som viser at når barna får velge bøker selv øker dette interessen og motivasjonen (Hunter, 2005, s. 6).

---

<sup>5</sup> Forskerne hun trekker frem er Gambrell & Marinak, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000; Smith & Wilhelm, 2002; Snow, 2002; og Turner, 1997

De resterende seks punktene handler generelt om hvordan man snakker om bøkene, og jeg går kort inn på disse ettersom bruken av litteraturen blir omhandlet i delkapittel 3.6. Nummer fire går ut på å pirre nysgjerrigheten til elevene før man begynner å lese, og la dem få vite hva som kommer. Punkt fem tar opp det å oppmuntre elevene til å overvåke og følge med på sin egen leseutvikling. Det sjette punktet foreslår å snakke, reflektere og diskutere bøkene, og at det å snakke om bøker er en av de mest virkningsfulle motivatorene for lesing. Punkt syv omhandler tilbakemelding og oppmuntring, og det bør gis kontinuerlig dersom motivasjonen og interessen for lesing skal holdes vedlike. Det nest siste punktet fokuserer på det å bruke teknologi for å inspirere og engasjere elevene. En måte å gjøre dette på er å bruke interaktive leseprogrammer. Det siste punktet handler om å sette mål og forventninger til egen lesing. Hunters punkt kan altså kobles til etableringen av et klasseromsbibliotek, og i et slikt perspektiv presenterer hun syn om litteraturutvalget, formidlingsmåter og bruken av biblioteket. Oppsummerende handler lærerens rolle blant annet om å være bevisst over det ansvaret en har over litteraturutvalget gjennom at en er mellomledet mellom elevene og litteraturen, om muligheten til elevmedbestemmelse og samarbeid med andre, om å kjenne til elevenes lesenivå og interessefelt, om å myndiggjøre elevene og om formidlingsmåter.

### **3.5 Utvalg av barnelitteratur**

I denne delen presenterer og fremhever jeg perspektiver knyttet til litteraturutvalget i et klasseromsbibliotek, ettersom dette er et hovedmoment i min studie. Først belyser jeg Catapano et al (2009) sine teoretiske perspektiver, som er utarbeidet etter observasjoner og intervjuer av lærere om hvordan en kan bygge og organisere et klasseromsbibliotek. Deretter supplerer jeg med fagdidaktiske kilder.

Catapano et al (2009, s. 62-63) uttrykker at det ikke alltid er klart hvor mange og hvilke bøker elevene trenger. Uansett mener de at innholdet i et klasseromsbibliotek bør være variert og inneholde en variasjon av tekster i ulike formater, nivåer, sjangere og typer. En av grunnene til dette er for å utvikle leseferdighetene, men også utvide verdenen til elevene. Elevene bør også ha tilgang til tekster som de kjenner seg selv igjen i, og hvor livene deres blir representert og verdsatt. I tillegg bør det representeres et mangfold av karakterer, miljøer og historier, som gjenspeiler bredden i samfunnet. Angående antall bøker i klasserommet mener de en bør jobbe mot målet om minimum 10 bøker per elev, og ikke mindre enn 100 bøker

totalt<sup>6</sup>. Catapano et al presenterer også Allington & Cunningham (2001) sitt syn på antall bøker, som foreslår et mye større antall nemlig 700-750 bøker. De anbefaler å jobbe gradvis mot disse målene ettersom det er viktigere å ha bøker av høy kvalitet enn å ha et bestemt antall bøker. Med høy kvalitet vektlegger de bøker som appellerer, at innholdet har høy kvalitet og at de er i god fysisk stand. I løpet av noen uker bør man også rotere bøkene slik at de får nye plasser og legge til bøker. De foreslår å inkludere elevene i denne organiseringsprosessen ettersom det kan være tidkrevende for lærerens.

For at elevene skal ha en rik litteratursamling som møter ulike elevers behov, må samlingen bestå av forskjellige sjangere. Routman (2003, s. 69) kommenterer at en variasjon i fengende tekster øker lesemotivasjonen og at man skal verdsette leseengasjementet til barna. Også Cathy Mere (2005, s. 85) poengterer flere aspekter å tenke over når det kommer til utvalget av bøker i klasserommet. Hun mener det er nødvendig å ta bredden av bøker som er tilgjengelige i betraktning. Bøkene bør gjenspeile elevenes interesser, gjenspeile klasserommets mangfold i kulturer, ha tilknytning til elevenes liv og erfaringer, representere fagemner, være interessante med fengende illustrasjoner og språk og representere forfattere, karakterer og emner som er av favorittene til elevene. Mere dekker et stort felt gjennom å presentere begreper som kultur, samhold, interesser, opplevelser, karakterer, illustrasjoner og språk. Det er mye som kan tas hensyn til og vektlegges i valget av barnebøker til klasserommet, og det er nettopp dette mangfoldet Mere får frem. Mere (2005) skriver også følgende: "It is in the classroom library that my students learn to love to read, to choose their reading, to connect to books, to learn from authors, and to learn from one another" (s. 84). Hun argumenterer for å bygge et fellesskap i klasserommet, et fellesskap som tillater å undre, le, synge og lære sammen. Bøkene kan føre elevene sammen som en enhet, og det er i klasserommet elevene ofte finner og utvikler sin "reading voice" som Mere (2005) beskriver det.

### **3.6 Barnelitteraturen i bruk**

I denne delen av oppgaven fokuserer jeg på barnelitteraturen i bruk. Først belyser jeg ulike studier som på flere måter forteller noe om hvorfor og hvordan klasseromsbibliotekene kan tas i bruk. Bruken blir også sett i sammenheng med utforming og tilgjengelighet. Deretter viser jeg til utvalgte konkrete måter barnelitteraturen i bibliotekene kan tas i bruk.

---

<sup>6</sup> Catapano et al (2009, s.63) støtter seg til forskerne Fractor, Woodruff, Martinez, & Teale, (1993) og Reutzel & Fawson (2002).

Flere forskere poengterer at det ikke er tilstrekkelig å bare plassere bøker i klasserommet (Neuman, 1999, s. 306; Young & Moss, 2006, s. 211). Neuman (1999, s. 306) mener for eksempel at: “Children need an excellent instructional environment as well (...)” og utdyper dette senere ved å kommentere at ”it was both the physical proximity of books and the psychological proximity of people around them that enhanced the placement, opportunity, and access to books for children” (Neuman, 1999, s. 308). Både Morrow (2003, s. 864) og Fractor et al (1993, s. 477) belyser lignende perspektiver, nemlig at et klasseromsbibliotek ikke vil være suksessfullt uten at læreren introduserer, viser og formidler bøker i skolens daglige rutiner, og at klasserommet bør være utformet på en måte som frister elevene til å lese. I den tidligere omtalte undersøkelsen av Catapano et al (2009, s. 60), kommer det frem at elevene kunne låne og lese bøker dersom de hadde tid til overs eller hadde fullført oppgavene sine tidlig. Dermed indikerer dette at klasseromsbiblioteket er i bruk gjennom en form for ekstraaktivitet dersom elevene har tid. Lærerne i studiet kommenterte også at dersom de holdt på med bestemte tema stilte noen av dem ut bøker som gjenspeilet temaet. Et oppsiktsvekkende funn var imidlertid at det likevel ikke var en reell sammenheng mellom bøkene i klasseromsbiblioteket og den ordinære klasseromsundervisningen. Catapano og hans medforfattere uttrykker at selv om lærerne kjenner til viktigheten av et klasseromsbibliotek og har viet plass til det i klasserommet, er ikke bruken av bøkene vevd inn i undervisningen. Mange lærere mente at pensumkravene gjorde det vanskelig å bruke tekstene utover de to måtene i undervisningen.

Forskning gjort av Morrow (1982, s. 339) hadde som hensikt å for det første undersøke og beskrive fysiske karakteristikk av det hun beskriver som bibliotekshjørner i til sammen 67 barnehager<sup>7</sup>, 32 første klasser og 34 andre klasser. For det andre undersøkte hun hvilke litterære aktiviteter læreren gjennomførte med elevene. Jeg vil presentere noen av hennes sentrale funn ettersom Morrow tar for seg både bruksaspektet og fysisk utforming slik dette prosjektet gjør. Resultater viste at mange av klasserommene ikke hadde en god utforming av bibliotekene. Ved barnehagene var det størst fremkomst av en plass gitt til literatursamlinger, og 86% av boksamlingene var inne rekkevidde for et barn. I flesteparten av tilfellene var

---

<sup>7</sup> Morrow (1982, s 339) bruker betegnelsene “nursery room” og “kindergarten”. Ettersom det ikke finnes et norsk begrep for ordene, velger jeg å bruke barnehage som fellesbegrep.



bibliotekshjørnene representert ved en bokhylle og gjennomsnittlig litteraturmengde var 70 bøker, det vil si tre bøker per elev. En tydelig tildelt plass var bare tilfelle i 23% av rommene, 50% hadde sitteplasser men mesteparten av sitteplassene var i barnehagerommene. Flesteparten av barnehagene hadde tepper på gulvene, men bare 20% av første og andre klasse hadde det. Når det kommer til bruken av litteraturen presenterer Morrow (1982) flere interessante funn. For det første definerer hun bruken av litteraturen på følgende måte:

Literature use was defined as reading or looking at books, using one of the literature props (e.g., roll movie, felt board stories etc.) listening to a recorded story, or enacting a story that had been read to class. Children did not have to be physically present in the library corner to be coded as using literature. (Morrow, 1982, s. 340)

Hun observerte fritimene eller leketimene på fire forskjellige dager i fire uker på 5-10 minutter hver. Resultatene viste at det gjennomsnittlig var 2.37 barn som brukte litteraturen, og barna hadde stillelesing/SSR<sup>8</sup> gjennomsnittlig 2.3 ganger i de fire ukene som ble observert. Morrow (1982, s. 343) anser det ikke som tilfeldig at bare 2.37 barn brukte bibliotekshjørnet per dag på grunn av den fysiske utformingen av bibliotekene. Bibliotekene var ikke utformet på en måte som reflekterte at det var et viktig område i klasserommet (Morrow, 1982, s. 344). Hun konkluderer med at korrelasjonen mellom bruk og utforming støtter anbefalingene flere forskere har kommet med; nemlig at innsatsen man legger ned i det å gjøre biblioteket inviterende blir belønnet med at barn ønsker å bruke litteraturen mer. Et overraskende funn fra undersøkelsen var at lærerne ikke leste til elevene hver dag, lærerne leste bare i 58% av dagene hun observerte og de hadde boksamtaler i 32% av tilfellene (Morrow, 1982, s 343). Hun fant også ut at barn ikke ble oppmuntret til å bruke bøkene, og i flesteparten av tilfellene var det ikke satt av tid til stillelesing/SSR eller faste litteraturaktiviteter.

Senere utførte Morrow og Weinstein (1986) en studie som undersøkte hvilken innvirkning det hadde å lage bibliotekshjørner<sup>9</sup> i klasserommene til førskoleelever. Bibliotekshjørnene skulle baseres på en rekke kriterier: a) en tydelig tildelt plass med god nok plass til fem-syv barn, b) behagelige møbler og rom for å kunne skjerme seg, c) organisert materiale som er

---

<sup>8</sup> Sustained Silent Reading, se s. 38 i teoridelen for nærmere forklaring av begrepet.

<sup>9</sup> I artikkelen til Morrow (1982) Morrow og Weinstein (1986) brukes begrepet "library corner" i stedet for "classroom library". Det synes ikke å være en vesentlig forskjell mellom disse to begrepene, snarere er det et alternativt begrep for å beskrive samme fenomen.

tilgjengelig, som for eksempel fargekode på bøkene eller hyller hvor bøkene viser fremsiden, og d) dukker, skrivesaker og annet materiale som kan komme i forlengelse eller relatere seg til lesing. De fant ut at bruken av bibliotekene økte betraktelig når de var utformet med tanke på tilgjengelighet, synlighet og at de så innbydende ut.

Forskningen jeg til nå har presentert viser altså at det er en nødvendighet å ta i bruk biblioteket for å utnytte dets potensiale. I tillegg synes det å være en sammenheng mellom bruk og utforming. I neste skritt belyser jeg bruksaspektet ved å presentere hvordan barnelitteraturen kan tas i bruk. Det kan være flere måter å benytte seg av litteraturen i klasseromsbiblioteket på. Young og Moss (2006, s. 211) uttrykker at læreren kan formidle og fremme bøker gjennom høytlesningsstunder, boksamtaler, utstillinger og det de kaller for “reader’s theatre”<sup>10</sup>. Læreren kan da vise sin egen interesse og sitt engasjement for bøker.

### **Utstilling**

Alt etter hvilke tema klassen har om kan bøker med samme tema bli stilt ut i klasserommet. Det kan være så enkelt som å plassere bøker på lærerpulten til å ha en fast utstillingsplass i klasserommet. Forskning viser at det å ha en plass å stille ut bøkene har en innflytelse på lesing (Morrow, 1982). Også McGill-Franzen, Allington, Yokoi & Brooks (1999) fant ut at elevene oppnådde flere literacy-gevinster i de klasserommene hvor lærerne har fått opplæring til å stille ut bøker på en attraktiv og lett tilgjengelig måte. Young & Moss (2006, s. 211) uttrykker at det må skapes effektive biblioteksområder og bøkene må bli stilt ut på en måte som gjør at de lokker elevene dersom man vil motivere elevene til å faktisk lese bøkene. De kommenterer også at alt som skal til for å oppmuntre til lesing for leseglade elever er at bøkene er tilgjengelige. På den andre siden trenger andre elever gjentatte møter med bøker for at ønske om å lese dem skal være der<sup>11</sup>. En sentral oppgave for læreren er da å introdusere og stille ut bøkene, men også snakke om dem.

### **Boksamtaler**

---

<sup>10</sup> Young og Moss beskriver ikke nærmere hva “reader’s theatre” er, men for eksempel Tyler & Chard (2000, s. 166) forklarer at elevene i denne aktiviteten velger ut, øver på og presenterer en kort tekst foran klassen. Det kan beskrives som en dramaaktivitet hvor stemmen og kroppsbevegelser er mer sentralt enn kostymer og rekvisitter. Denne aktiviteten blir ikke gått nærmere inn på i dette prosjektet.

<sup>11</sup> Young og Moss (2006, s. 211) refererer her til Bruning & Schweiger, 1997; McGill-Franzen, Allington, Yokoi, & Brooks, 1999).

Det å ha boksamtaler er en annen måte å ta i bruk litteraturen i klasserommet på. Det kan eksempelvis skje i forlengelse av stillelesingen eller høytlesningen. Man kan blant annet snakke litt om boken før man begynner å lese den, presentere bøker fra klasseromsbiblioteket eller høre hva elevene syntes om boken de har lest. Man kan i tillegg ha litterære samtaler, noe jeg i dette prosjektet definerer som en egen arbeidsform<sup>12</sup>. Hoel (2010, s. 34) presenterer en skolebibliotekars syn som uttrykker at han har erfart at elevene sliter med å orientere seg på egenhånd og utforsker sjelden bøker som er ukjente for dem. Erfaringen hans er at det mest effektive for å skape nysgjerrighet og interesse for bøkene i bøkassen er at læreren hjelper til. Læreren kan da se over bøkene i bøkassen, vise dem frem for klassen, fortelle om bøkene eller lese fra vaskeseddelen på baksiden. Hoel (2010, s. 34) bygger videre på dette og skriver at man gjerne kan studere forsiden og tittelen med elevene. I tillegg kan man diskutere hva man tror boken handler om, og man kan også lese et avsnitt fra boken for å pirre nysgjerrigheten enda mer.

Forskning støtter Hoels tips og råd, og viser at sosialt samspill og at elevene får mulighet til å snakke om bøkene motiverer dem til å lese enda mer (Palmer, Codling & Gambrell 1994; Perez, 1986; Gambrell, 2011). Også Gambrell og Almasi (1996) ref. i Hall, Hedrick & Williams (2014, s. 94) indikerer at sosialt samspill og det å diskutere bøker gjør at elevene kan støtte og lære av hverandre. Etter stillelesingen fikk elevene i studiet til Hall et al (2014) to minutter til å snakke med sidemannen og elevene valgte selv hvordan de ville snakke om bøkene. Dette ble kalt “turn and talk times” (Hall, Hedrick & Williams, 2014, s. 94). Generelt vekslet de på snakke og elevene var ivrige etter å fortelle og vise det de leste om. Elevene visste at de fikk tid i slutten av økten til å snakke om boken sin og det gjorde at samtlige klarte å lese stille hele økten.

### **Stillelesing**

Sustained Silent Reading, SSR, er en av måtene å ta i bruk bøkene i klasseromsbiblioteket på. SSR kan sammenlignes med det man i norsk kontekst kaller for “lesekvarten” eller “stillelesing”. En kort forklaring er at elevene da leser stille og for seg selv på et gitt tidspunkt i skoletiden. Alternative betegnelser for SSR er selvstendig lesing, fritidslesing, Daily

---

<sup>12</sup> Litterære samtaler defineres her etter Utdanningsdirektoratets artikkel “Hvordan gjennomføre litterære samtaler” (2015). Stikkord er nyansert meningsinnhold og meningssammenhenger, autentiske spørsmål, leserfaringer, tomme steder og flere tolkninger av samme tekst.

Independent Reading Time (DIRT), Drop Everything And Read (DEAR), Free Uninterrupted Reading (FUR), og Uninterrupted Sustained Silent Reading (USSR). Ved å benytte seg av stillelesing får elevene velge selv hvilken bok de vil lese fra biblioteket sitt og de får lese fast hver dag. Stephen Krashen (2011) bruker forøvrig betegnelsen ”Free Voluntary Reading” og har i boken med samme navn samlet forskning om emnet fra det siste tiåret. Han har listet opp 83 korte konklusjoner fra mange ulike studier som viser fremgangen som SSR har hatt, og jeg presenterer et utvalg av de sentrale<sup>13</sup>. SSR viser seg å ha stor suksess, 51 av 54 studier viser at elevene som deltok i SSR-programmer gjorde det bedre enn eller likt som de andre elevene. SSR-elevene gjør det bedre i tester av skriving, skriveflyt, staving, ordforråd og grammatikk. Elever som har SSR-timer har økt lesemengden i løpet av tiden de har drevet med SSR, og de leser også mer flere år etterpå. Forskningen viser tydelig at SSR har en effekt på språkutviklingen. I tillegg påvirker SSR lesevanene til elevene i positiv retning ved at de blir mer ivrige lesere. Når det kommer til forskning knyttet til om elevene faktisk leser i timene eller ikke avdekker den interessante funn. For det første viser forskning at 90% av elevene leser under SSR-timene. For det andre leser elever også mer dersom bøkene er tilgjengelige i klassen og de slipper å ta med seg litteraturen til skolen selv. En annen studie, som også fokuserer på tilgangen, viser at bedre tilgang til bøker fører til mer selvstendig lesing. For det tredje viser forskningen at elevene leser mer dersom læreren også leser, noe som er et svært interessant funn. Det er hovedsakelig Von Sprecken og Krashen (1998) som står for de forgående funnene presentert av Krashen (2011), men de støttes av flere andre forskere.

Krashen (2011, s. 9) beskriver noen retningslinjer for SSR. Én retningslinje er at det er bedre å lese litt hver dag enn mye en dag i uken. En annen er at det er lov å lese tegneserier, magasiner og “graded readers<sup>14</sup>”. I tillegg presenterer han en retningslinje som han beskriver som “less is more”, og at dersom læreren tror elevene klarer å lese 15 minutter så leser man bare 10 minutter. Dette kommenterer han også i en artikkel han skrev til en konferanse i Singapore i 2004 (Krashen, 2004). Han belyser først hva målet med SSR er, og skriver: “The goal of SSR is to develop a taste for reading, to stimulate the once-reluctant reader to read

---

<sup>13</sup> De følgende konklusjonene kommer fra studier av Cohen (1999); Greaney & Clarke (1973); Hsu & Lee (2007); Krashen (2001a; 2004a); K. Smith (2007); Mason (2007); Pilgreen & Krashen (1993); Rodrigo (2006); Von Sprecken & Krashen (1998); Wheldall & Entwistle (1998) referert til i Krashen (2011).

<sup>14</sup> “Graded readers” er forenklede versjoner av eksisterende verk med 4-6 forskjellige nivåer. De er spesielt utviklet for språkstudenter. Hentet fra: <http://erfoundation.org/wordpress/graded-readers/>

more outside of school” (Krashen, 2004). Deretter utdyper han uttrykket “less is more”, og poengterer at i stedet for å tvinge eleven til å lese er det bedre å benytte seg av færre leseminutter. Han gjør et poeng ut av tiden man bruker på lesing og poengterer at det *ikke* er tiden men ønsket om å lese som teller. Dersom læreren tror elevene kan klare å lese 15 minutter, og dette viser seg å ikke stemme, kan elevene sitte igjen med en negativ opplevelse av lesestunden. Dersom man heller hadde stoppet etter 10 minutter ville kanskje elevene fått en mer positiv opplevelse fordi man stopper før de går lei.

At et barn får valgmuligheter og har lov til å velge sin egen bok er i følge Krashen (1993) et sentralt element med selvstendig lesing. Han uttrykker at selvstendig lesing betyr å kunne velge bort en bok man ikke liker og velge en annen i stedet, lesninger som “(...) highly literate people do obsessively all the time” (1993, s. 9-10). Man lærer å lese gjennom å lese, og på den måten utvikles literacy.

### **Høytlesning**

Krashen (2011, s. 7) henviser til flere studier<sup>15</sup> som indikerer at høytlesninger oppmuntrer barn til å lese enda mer. Morrow (1996) påpeker også at høytlesninger er viktig på grunn av de mange positive følgene. Det er ikke aktiviteten alene men samtalene mellom barnet og den voksne under lesingen som gjør utslaget (Morrow, O’Connor, & Smith, 1990 ref i Morrow, 1996, s. 10). I en høytlesningssituasjon kan læreren og elevene utforske tekstens meningsmuligheter, nærlese den og studere enkeltmomentene i forhold til helheten, utvikle tekstforståelse, sammenligne med andre tekster, studere bilder og illustrasjoner, eller så enkelt som å samtale om fremsiden, paratekstene og tittelen. Morrow (1996) belyser også et annet viktig aspekt om høytlesning. En høytlesningsstund er en sosial handling, og det fører til at et barn svært sjelden opplever en ren gjengivelse av teksten. Når man leser, legger man trykk på setninger og ord i teksten. Teksten blir tolket av den som leser og den som hører på. Teksten blir da utvidet og formet av tolkningen og samhandlingen mellom den voksne leseren og barnet. Morrow (1996, s. 11) skriver videre at: “Researchers agree that what the adult and child talk about in the interaction holds the key to the effect of storybook reading”. Høytlesning blir også assosiert med det å utvikle og bygge videre på førforståelsen innenfor temaer og sjangere, elevene lærer forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk, det er en

---

<sup>15</sup> Studier Krashen refererer til er: Brassel 2003; Martinez et al 2007; Wang og Lee 2007 og K.S. Cho og D.S. Choi 2008.

tydelig sammenheng mellom høytlesing og utvikling av ordforråd, og læreren fungerer som en modelleser med flytende lesing (Chomsky, 1972; Cohen 1968; Morrow, 1985).

### 3.7 Et kontinuum av lese måter

Denne delen henger på ulike måter sammen med det forrige delkapittelet om litteraturen i bruk. I det følgende belyser jeg relevante deler av leserresponsteoretikeren Louise Michelle Rosenblatt sin teori, med fokus på ulike lese måter og hensikten med lesingen. Dette kan ses i sammenheng med bruksaspektet knyttet til litteraturen i klasseromsbibliotekene ettersom måten litteraturen blir brukt på kan ha med hensikten eller lese måten å gjøre.

I artikkelen “The Literary Transaction: Evocation and Response” (1982) presenterer Rosenblatt sitt syn på leseprosessen. Hun forstår den som en dynamisk transaksjon, et samspill mellom tekst og leser. Det er forskjellige måter å lese på, og årsakene ligger delvis i teksten, men også i måten vi leser på. I et slikt perspektiv påvirker dette hva man sitter igjen med. For å skille mellom ulike lese måter benytter Rosenblatt seg av begrepene estetisk og efferent lesing. I stedet for å se på ytterpunktene som diktomier fremhever Rosenblatt heller et spektrum av ulike lese måter (Rosenblatt, 1982; Rosenblatt, 1986). Disse lese måtene<sup>16</sup> har overlappinger, og enhver lesing befinner seg et sted på kontinuumet mellom det som er hovedsakelig estetisk og hovedsakelig efferent i hver sin ende. En tekst kan bli lest efferent en dag og den neste dagen kan den leses estetisk alt etter hensikten med lesingen. Uansett argumenterer hun for at leseren må ta et valg tidlig i leseprosessen, et valg hun beskriver som “the reader’s stance” (Rosenblatt, 1982, s. 268). Det handler om hensikten med lesingen. Efferent lesing er dersom man leser for å finne informasjon i vid forstand, som for eksempel å tilegne seg faktakunnskap eller at man leser som et element i en litterær analyse (1982, s. 268). Det handler om å søke etter noe og lagre dette slik at man kan ta det med seg videre. Hun poengterer også at et eksempel på en efferent lesning, som befinner seg i enden av kontinuumet, kan være knyttet til pakningsvedlegg ved akutte medisinske tilfeller. Nærmere sentrum finner man for eksempel lesninger av en avis (Rosenblatt, 1986, s. 124). Estetisk lesing handler om hva leseprosessen bringer frem av personlige holdning, ideer og følelser (1982, s. 269). Blikket vendes innover ved at det sentreres rundt hva som blir skapt underveis i leseprosessen, i motsetning til efferent lesing hvor blikket vendes utover. I lys av dette kan

---

<sup>16</sup> Når Rosenblatt beskriver ulike lese måter trenger ikke disse forstås i snever forstand. Hun begrenser ikke lesninger til kun å gjelde litteraturen, men at alt rundt oss leses i spennet mellom estetisk og efferent.

det forstås som et spenn mellom innlevelse og følelse, og overblikk og sammenheng. Rosenblatt uttrykker også at estetisk lesing handler om et ønske om å lese for interessen og fornøyselsens skyld (1982, s. 275).

Det blir argumentert for at begge formene skal undervises i og læres, men hun vektlegger viktigheten av å ikke glemme det estetiske. I følge Rosenblatt blir de estetiske sidene ved språket for lite vektlagt i litteraturundervisningen, og efferente lese måter preger undervisningen. Den estetiske tilnærmingen virker å være nærmest det språket et barn benytter seg av, og det er nødvendig å ha en avslappet atmosfære i klasserommet som gjør det mulig for et barn å uttrykke seg både verbalt og ikke-verbalt. Et eksempel på et verbalt tegn på at en fortelling oppleves som estetisk er dersom man hører uttrykket “les den igjen” (Rosenblatt, 1982, s. 272). I forhold til bruksaspektet av et klasseromsbibliotek kan dette forstås som at en i klasseromssituasjoner bør legge til rette for at begge lese måtene blir tatt i bruk.

Rosenblatt uttrykker også at ved estetisk lesing responderer man på teksten under transaksjonen og for å forme teksten trekker en veksler til ens reservoar av tidligere erfaringer (Rosenblatt, 1982, s. 270). Man kjenner seg igjen i karakterene og identifiserer seg med dem, deler deres følelser og konflikter og er en del av historien. Samtidig som dette pågår påvirkes leseren gjennom det Rosenblatt kaller “a stream of responses”. Eksempel på responser fra transaksjonen mellom tekst og leser kan være en følelse av glede eller en følelse av avstand til karakteren eller atferden han/hun viser (Rosenblatt, 1982, s. 270). Videre skriver hun: “Reading, especially aesthetic reading, extends to the scope of that environment and feed the growth of the individual, who can then bring a richer self to further transactions with life and literature” (Rosenblatt, 1982, s. 273). I tillegg kommenterer hun at en forfatter kan planlegge en bestemt bok, men man kan ikke planlegge hva barna vil sitte igjen med etter å ha lest den (Rosenblatt, 1982, s. 272).

### **3.8 Prosjektets sjangerkategorier**

Jeg går nå fra en presentasjon av sentral forskning om klasseromsbibliotek over til den siste delen i teorikapitlet. Jeg tar for meg prinsipper bak prosjektets sjangerinndeling, og belyser de sjangerkategoriene som er relevante for mitt prosjekt.

For å få en oversiktlig måte å ordne materiale mitt på til å kunne se hvilken litteratur som er tilstede i klasserommene utarbeidet jeg kategorier. Sjangerkategoriene er de følgende:

1. Bildebøker, 2. Illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger, 3. Lettlest, 4. Tegneserie og 5. Faktabøker/fagbøker. Begrepet sjanger inkluderer i denne oppgaven både omfattende tekstkategorier, såvel som mer spesialiserte. I de fleste tilfeller har det vært gjennomførbart å definere litteraturens sjanger. Derimot har det i noen tilfeller har vært vanskelig å kategorisere en bok på grunn av at det er glidende overganger mellom sjangrene. I tillegg er det heller ikke en tydelig grense mellom sakprosa og skjønnlitteratur, og i følge Birkeland og Mjør (2012, s. 10) er det derfor ikke lett å opprettholde et tydelig skille i praksis.

### **Skjønnlitteratur**

Den første kategorien er *bildebøker*. En bildebok er en sammensatt og multimodal tekstform, bestående av modalitetene skrift og bilde. Bildeboken blir av Birkeland og Mjør (2012, s. 70) definert som “ei bok med eitt eller flere bilde på kvart oppslag (dobbeltside), og alle oppslaga i ei bildebok utgjør ein tematisk og dramaturgisk heilskap”. Et eksempel på en bildebok kan da være *Garmans sommer* av Stian Hole fra 2006. I dette prosjektet kategoriseres også peke- og myldrebøker i kategorien bildebøker. Birkeland og Mjør (2012, s. 91) kommenterer at småbarnssjangeren pekebøker, i større grad en annen litteratur, knyttes til formidling og høytlesning ved at de legger opp til en aktiv leserrolle.

Bildebøker er ofte det første møtet barn har med litteratur, og de spiller derfor en sentral rolle for barn. Bildebøkene er viktige for barns forhold mellom litteratur og lesing, de lærer om hvordan ord og bilder fungerer sammen, og de lærer om tekstlige og dramaturgiske konvensjoner (Birkeland og Mjør, 2012, s. 69). Den repetisjonen og gjenlesingen barn får når de møter den samme boken flere ganger er også sentral for utviklingen av tekstkompetansen. Når det kommer til illustrasjonene i bildebøkene uttrykker Galda & Cullinan (2006, s. 29) at i forhold til å skape mening og forståelse er illustrasjonene like viktig, og noen ganger viktigere, enn teksten. Flere studier har også vist sammenhengen mellom lesing av bildebøker og barns språk- og tekstkompetanse (Adams, 1990; Dunning, Mason & Stewart, 1994; Teale & Sulzby, 1986). I en studie av Gerrard (2008) undersøkte hun elleve andreklassingers lesninger av tre tekster hvor den ene teksten bare var tekst, den andre var sammensatt og den siste bare var illustrasjoner. Hensikten var å finne ut hvordan disse teksttypene påvirker elevenes forståelse av teksten. Gjennom gjenfortellinger og forståelsesspørsmål fant hun ut at tilstedeværelsen av illustrasjoner hadde positiv effekt på nøyaktigheten i elevenes



gjenfortellinger (Gerrard, 2008, s. 63). Gerrard refererer og støtter seg til flere andre studier som belyser lignende funn og konkluderte med at illustrasjoner var et verdifullt verktøy for å øke forståelsen.

En bok kan være illustrert uten at det trenger å være en bildebok, og slike bøker kalles i denne studien for illustrerte bøker. Dette skillet mellom bildebøker og illustrerte bøker er ikke alltid like tydelig. Uansett søker jeg i denne studien ikke å analysere bøkene, men heller foreta klassifisering og reflektering rundt sjangervariasjonen. For å kunne avgjøre hva som kan regnes som mer eller mindre "klassiske" bildebøker har jeg derfor sjekket grunnleggende opplysninger om bøkene ut fra forlagenes og bibliotekenes klassifiseringer av dem. Et annet moment er at en bildebok samtidig kan være en faktabok, og således være en sakprosatext. I mitt prosjekt klassifiserer jeg derimot kontinuerlig bøker med faktaopplysninger og fagteori i sakprosakategorien faktabøker/fagbøker. Grunnen er for å ha mulighet til å si noe om fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Jeg går nå over til neste kategori, illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger.

Den andre skjønnlitterære kategorien omfatter *illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger*. I dette prosjektet har det, av flere grunner, vært en hensiktsmessig inndelingsmåte å ha både illustrerte og ikke illustrerte bøker samt romaner og fortellinger samlet i én kategori. Grunner for dette kan forklares på bakgrunn av aspekter som Birkeland og Mjør (2012) tar opp. De kommenterer at barnelitteraturens dominerende teksttype er fortellinger for barn. Fortellinger for barn anser de som et vidt sjangerbegrep ved at det dekker "alle former for forteljande prosa, det vil seie tekstar som fortel om ei eller fleire hendingar langs ein tidsakse" (s. 53). I denne forståelsen inkluderer de eventyr, noveller, fabler og barneromaner. Fortellinger for barn kan også bestå av varierende mengde illustrasjoner, noen har mye mens andre har lite illustrasjoner. Jeg baserer denne kategorien på forståelsesgrunnlaget til Birkeland og Mjør, og det er derfor en vid kategori.

Når det kommer til barneromanen påpeker Birkeland og Mjør at den ofte handler om problematiske sider ved et barns liv, men de trekker også frem spenningslitteratur og kriminalfortellinger for barn. I tillegg er serielitteraturen et utbredt fenomen. Seriebøker er i følge Birkeland og Mjør "bøker som snakkar på ein *ikkje-uvent*a måte med sjangeren" (s. 59). Gjennom et mer kritisk blikk påpeker de at seriekonseptet appellerer til samletradisjonen i barnekulturen, ved at et barn ønsker seg en ny bok i samlingen sin (s. 143). Boken får verdi

gjennom å støtte seg til de andre i samlingen. Hoel (2010, s. 35) kommenterer at forlagenes seriekonsept ikke utgjør en kvalitetsgaranti.

**Lettlestbøker** er den tredje skjønnlitterære kategorien. Lettlestbøkene er, i følge forfatter, formilder og litteraturkritiker Linn T. Sunne (2013) tilrettelagt litteratur for barn og unge, og det forutsetter at det finnes tyngre tekster som kan tilpasses til barn. Sunne anser det som et svært tøyelig og relativt begrep, og det er vanskelig å si hva som gjør en tekst lett å lese. Hun skriver “Det kommer an på hvor barnet befinner seg i leseprosessen, hvilke eventuelle spesifikke lesevaner han eller hun har, og det avhenger også av personlig smak”. Hun beskriver også lettlestsjangeren som nærmest meningsløs og legger da til grunn diskusjoner om for eksempel hva som egentlig er lettlest av store eller små bokstaver og ulike skrifttyper. Hennes karakteristikker av lettlestbøker er knyttet til luft, som vil si et skriftbilde som ikke er tettpakket med tekst. Senere i artikkelen presiserer hun at det sentrale er historien og fortellergleden. Hun mener det er skummelt dersom skrivingen blir “en ren teknisk øvelse, der forfatterne finner på et innhold som skal fylle et visst antall ord” (Sunne, 2013).

To andre artikkelforfattere som problematiserer lettlestsjangeren er Anne-Stefi Teigland (2006) og Inger Østenstad (2007). Inger Østenstad (2007) stiller seg kritisk til sjangeren i artikkelen “Lettlestbøker til besvær”, og stiller spørsmål til kvaliteten på bøkene, hva forlagenes drivkraft er og hvem bøkene egentlig er ment for. Både Østenstad og Teigland anser lettlestsjangeren som et tilbud til de som nylig har knekt lesekode, kan lese på egen hånd og som trenger øving. De uttrykker en skepsis til hvor egnet bøkene er til å skape leselyst hos elevene og til å være med å utvikle elevenes leseferdigheter, til tross for at Teigland påpeker at det at bøkene skal stimulere til leselyst faktisk er hensikten med bøkene. I følge Teigland mangler mange av lettlestbøkene den essensielle, gode fortellingen, noe som kan ses i sammenheng med Sunnes (2013) skepsis. Teigland (2006) påpeker at det at en bok er kategorisert som lettlest ikke skal ses på som en kvalitetsgaranti.

Det finnes mange lettlestserier som deles inn i både farger, kategorier, navn og lesenivåer. De lettlestseriene som er representert i dette prosjektet er de følgende 32: Min første leseløve, Løveunge, Lesehesten, Lesepirater, Ekstra lett å lese, Damms leseunivers, Kompisbøkene, Lesebra, Jeg kan lese, Emma og Emil, Hokus Bokus 1 og 2, Eventyr 1, Tussilago, Jeg vil lese 2a, Lesekroken, Malin og Marko, Jeg vil lese, Leseloftet, Lese – lek, Kengubok, Leseland, Løveungen og frøken Kanin, Min første ABC, Saltos bokhylle, Fem eventyr, Les, Polaris-

bøkene, Zeppelin ABC, Faktaløve, Les og lær om dyr og Bokbussen. Denne listen viser samlet lettlestserier inkludert de lettlestbøkene som har blitt ordnet i kategorien faktabøker/fagbøker. Eksempelvis deles Lesehesten inn i ulike nivåer etter farge på hesten. Den lille lesehesten (hvit) har fargerike illustrasjoner og kortere og enklere setninger, enn de to neste nivåene oransje og svart. Leseinspirater er lettlestbøker med få setninger per side. I tillegg finnes det også serier i serier. Eksempler på dette kan være Kasper-serien av Jørn Jensen med 15 bøker, eller Frans-serien med 16 bøker av Christine Nöstlinger som er serier innenfor Leseløveserien til Cappelen Damm forlag. Betegnelsen småbøker brukes som samlebetegnelse for ikke innbundne bøker i serier som Damms leseunivers, Lese – leik og Simalabim –vi leser. Lettlestkategorien inkluderer i dette prosjektet fåtallet av vitse- og gåtebøker, samt fåtallet av diktsamlinger. Dette impliserer derimot ikke at vitser, gåter eller lyrikk er lettlest litteratur. Grunnen til en slik sammenslåing handler for det første om litteraturomfanget av disse bøkene. For den andre har verken bøker med dikt, vitser og gåter for barn et tettpakket skriftbilde, men består snarere av mye luft, noe som sammenfaller med Sunnes beskrivelser av lettlestbøkene.

Den fjerde kategorien er *tegneserier*. I denne oppgaven anser jeg tegneserier som tekster hvor et handlingsforløp eller en skildring blir fortalt gjennom bilderuter. Disse bilderutene kan bestå av tegninger, bilder, fotografier, grafiske symboler, tekst og snakkebobler. Tegneseriene kan være både korte og lange striper. I tillegg til de klassiske tegneseriebladene inkluderer jeg også tegneseriebøker og grafiske noveller som i større eller mindre grad benytter seg av et tegneserieoppsett. Flere forskere har studert lesninger av tegneserier, blant annet Ujiie og Krashen (1996) og Norton (2003). Forskning av Ujiie og Krashen (1996) viser at guttene ved to syvende klasser leste mer tegneserier enn jentene. Resultatene viste også en sammenheng mellom økt tegneserielesing på den ene siden, og økt leseglede, økt lesing av bøker og økt lesing for hygge på den andre siden. Ujiie og Krashen (1996) uttrykker at resultatene viser at tegneserielesing ikke hemmer andre typer lesninger ettersom spesielt guttene leste mer av annen type litteratur også. Dette styrker hypotesen deres om at lesing av tegneserier forenkler tyngre lesninger. Norton (2003) har også studert feltet tegneserier, men hennes fokus er på motivasjonen. Hun har studert hvorfor barn leser den populære tegneserien Archie, og ser dette i sammenheng med literacy og læring. Hun forteller at humor var en av grunnen til at elevene i alderen 9-12 likte å lese tegneseriene, og elevene fortalte at tegneseriene var morsomme å se på. Norton (2003, s. 143) mener at dette fremhever det visuelle uttrykket i tegneseriene. En av lærerne i pilotundersøkelsen hennes mente bildene var distraherende, men

funn fra undersøkelsen viste at bildene var et engasjerende element og et hjelpemiddel for læring og meningsskaping. Hun uttrykker også at akademikere trenger å revurdere det at visuelle modaliteter er et forstyrrende element, men heller se på tegneserier som innovative i det at de søker mening gjennom multimodale uttrykk.

## **Sakprosa**

*Faktabøker og fagbøker* er den siste kategorien jeg har ordnet litteraturen i og rommer alle tekster som presenterer fakta- og fagopplysninger. Det betyr at lettlestebøker som er faktabaserte, som serien Topp Fakta, blir plassert i denne kategorien. Det samme gjelder bildebøker og illustrerte bøker med faktaopplysninger. Som tidligere nevnt gir dette en mulighet til å kommentere forskjeller i omfanget av sakprosattekster og skjønnlitterære tekster. Noen tekster er vanskelige å plassere som enten skjønnlitteratur eller sakprosa, og kanskje befinner tekstene seg snarere på et spektrum av litteraturtyper slik Rosenblatt (1982) ser på ulike lese måter. Likevel blir tekster som setter sak og saklighet i sentrum samt tekster som kan oppfattes som direkte ytringer om virkeligheten plassert i kategorien faktabøker/fagbøker. I det følgende drøfter jeg ulike perspektiver og studier om lesing av sakprosa.

Sakprosa er et etablert begrep i skandinaviske språk, men på engelsk finnes ikke et tilsvarende begrep. Det kan argumenteres for at man tilsynelatende ikke har et begrep i det hele tatt på engelsk. "Fiction" tilsvarer det norske begrepet skjønnlitteratur, og all litteratur som ikke hører til den litteraturtypen blir definert som "det som ikke er fiksjon", altså "nonfiction". Denne typen litteratur blir dermed definert gjennom en slags negativitet, som "non" signaliserer. Johan L. Tønnesson (2016) presenterer sin forståelse av begrepet sakprosa, og han omtaler denne negative omtalelsen.

Begrepet «sakprosa» finnes verken på russisk eller engelsk. Men det nordiske begrepet er etisk potent og kan gjerne bli eksportvare. For det første fordi det setter sak og saklighet i sentrum, og for det andre fordi det legger vekt på prosaens kvaliteter og dermed ikke negativt omtaler sakens tekstunivers som blott og bar non-fiction. (Tønnesson, 2016).

Tønnesson har utarbeidet en definisjon av sakprosa som bygger på Claus Detlefs definisjon fra 1988. Definisjonen er slik: "Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten" (Tønnesson, 2008, s. 34). Utover det står Tønnesson

bak skille mellom litterær sakprosa og funksjonell sakprosa. Førstnevnte er forlagsutgitte publikasjoner med navngitte forfattere, hvor forfatteren har alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge det finnes en direkte tilknytning til virkeligheten. Eksempler kan være lærebøker, artikler, fagbøker, historisk biografi og lignende. Funksjonell sakprosa er alle øvrige publikasjonsformer og sjangere, som for eksempel produseres i politikken og i utdanningsinstitusjonene. Eksempler på det kan være bruksanvisninger, statsbudsjettet eller reklameskilt. I motsetning til litterær sakprosa hvor forfatterne forstås som individer, er forfatterforståelsen i funksjonell sakprosa kollektiv og forfatteren skriver da på vegne av institusjoner.

I artikkelen “Nonfiction in the Classroom Library: A literacy Necessity” (2006) omtaler Young og Moss om plassen som sakprosa kan og bør oppta i et klasseromsbibliotek. Forskning<sup>17</sup> viser at klasseromsbibliotekene domineres av skjønnlitterære tekster og inneholder lite sakprosa (Young & Moss, 2006, s. 208). De ønsker ikke å fastslå et visst antall sakprosa-tekster som bør være tilgjengelig i et klasseromsbibliotek, men uttrykker likevel at det bør være rundt halvparten. Young & Moss (2006, s. 208) refererer også til et foredrag av Kletzien og Szabo (1998) ved National Reading Conference. De har funnet ut at barnetrinnselever velger sakprosa-tekster fremfor skjønnlitteratur ved nesten halvparten av tilfellene, gitt at de blir tilbudt kvalitetslitteratur fra begge sjangrene. Mange av lærerne trodde elevene ville foretrekke skjønnlitteraturen, men elevene ved de laveste trinnene foretrakk sakprosaen. Young & Moss (2006, s. 208) kommenterer også forskning gjort av Sebestan & Monson (2003) som fant ut at det skjer endringer i barns leseinteresser ved 4.klasse. Da viser guttene et større engasjement for sakprosa-tekster, og ved ungdomsskolen viser begge kjønnene en økt interesse for sakprosa. At elevene blir eksponert for sakprosaen er i følge Yopp og Yopp (2012, s. 480-481) viktig av mange grunner. Gjennom sakprosaen blir elevene eksponert for blant annet forkunnskaper, et spesialisert vokabular, forskjellige tekststrukturer og diskusjoner og aktiviteter som skiller seg fra skjønnlitterære samtaler. Bruken av sakprosaen er noe den følgende undersøkelsen tar for seg.

Forskning gjort av Connie Craft Briggs, (1994) omhandler lærerens og elevenes bruk av sakprosa-tekster i et klasserom ved en tredjeklasse. Resultatene viste at sakprosa-tekster ble brukt av både læreren og elevene i litteraturbaserte aktiviteter. Sakprosa-tekster ble i stor grad

---

<sup>17</sup> Forskning som Young & Moss (2006, s. 208) viser til er gjort av Duke, 2000; Duke & Bennett-Armistead, 2003; Kletzien & Dreher, 2004; Stead, 2002.

brukt som lesemateriale, og læreren knyttet også skjønnlitteraturen til sakprosaen. Til tross for det var det ingen indikasjoner på at sjangeren hadde blitt diskutert eksplisitt med elevene (Briggs, 1994, s. 88). Det finnes også forskning som ser på representasjonen av sakprosaetekster i klasserommet sammenlignet med hva elevene faktisk foretrekker som lesestoff, også i et kjønnsperspektiv (Doiron 2003). Ray Doiron (2003) presenterer i sin artikkel "Boy books, girl books" tre studier han har gjort og drøfter funnene opp mot hverandre. Han stiller seg først problematiserende til elevenes valg av bøker, og skriver følgende:

What is problematic I think, as teacher-librarians and classroom teachers, is the feeling that we are somehow failing if we don't redirect children to what we feel are the "best" books, when in fact, children are exercising their freedom of choice when they pick books and they are showing us what they are really interested in and what they like to read. (Doiron, 2003).

I den første undersøkelsen Doiron presenterer fant han ut at tilgangen til sakprosaetekster i klasseromsbibliotekene var begrenset, hvor 85% av samlingen var skjønnlitterære tekster. Derimot, som lærer og bibliotekar og basert på tall fra skolebiblioteket fant han ut at elevene valgte dobbelt så mange sakprosaetekster som skjønnlitterære. Interessen for sakprosaetekster ble imidlertid ikke gjenspeilet i litteratursamlingene i klasserommet. I den andre studien han utførte ved forskjellige skolebibliotek fant han ut at elevene lånte ut 60% skjønnlitterære tekster og 40% sakprosaetekster. Sett i sammenheng med studie én fikk elevene altså få sakprosaetekster å velge mellom, men interessen for sakprosaetekster var stor. I en senere treårig undersøkelse skulle lærerbibliotekarer i klassene 1-6 danne en oversikt over alle bøkene som ble lånt ut til privat bruk. Han fokuserte her på kjønnsperspektivet, og jentene valgte ut flest bøker, men guttene lånte ut over 2/3 av alle sakprosaetekstene. Guttene foretrakk dermed sakprosa til fordel for skjønnlitteraturen. Doiron (2003) påpeker på bakgrunn av studiene sine at barna uttrykker hva de liker å lese gjennom valgene de tar, og interessen deres må gjenspeiles i klasseromsbibliotekene.

Han mener at elevene får mange skjønnlitterære tekster å velge mellom i skolebibliotekene og i klasseromsbibliotekene og at skoleansatte promoterer lesing av slike tekster godt. Han uttrykker at guttene velger skjønnlitteratur og sakprosaetekster omtrent likt, mens jentene hadde mindre sannsynlighet for å velge sakprosaetekster. På bakgrunn av det mener han at

jentene trenger mer oppmuntring til å balansere sjangervalgene sine, og at lærerne må være oppmerksomme på dette. Han uttrykker også at lærerne må gå frem som forbilder og promotere lesing av sakprosa tekster gjennom boksamtaler og høytlesninger, på lik linje med promoteringen av skjønnlitterære tekster. Det er sentralt at læreren også oppmuntrer og blir oppspilt av sakprosa tekster ettersom barna gjenspeiler den entusiasmen læreren viser. Til tross for at han argumenterer for at bøker blir målrettet mot stereotypiske syn på jenter og gutter, mener han likevel ikke at forskjellene ligger i skillet mellom de to litteraturtypene. Han mener lærere skal se på sine egne stereotypiske syn, og deretter rette fokus på om det å lese for fornøyelse nødvendigvis betyr å lese skjønnlitteratur. Han uttrykker: “Can we not get pleasure from reading good quality information books? Do we see information books solely as resources we go to when we do research or have an information problem?” (Doiron, 2003).

## 4. Metode

I denne delen gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen og de metodiske valgene som er tatt. For det første presenterer jeg studiets deskriptive og analytiske trekk. Deretter går jeg inn på metodene som er brukt samt begrunnelser for valgene. Etterpå presenterer jeg utvalget av klasser og tilhørende lærerinformanter, for så å belyse framgangsmåten under datainnsamlingen. I neste moment reflekterer jeg over etiske overveielser og til slutt knytter jeg begrepene reliabilitet og validitet til studien.

### 4.1 Deskriptive og analytiske tilnærminger

Denne studien innehar både deskriptive og analytiske trekk. Den er på den ene siden deskriptiv gjennom at den søker å beskrive virkeligheten uten å gi forklaringer (Stoltenberg, 2014). Dette skjer hovedsakelig gjennom undersøkelsene angående utforming av klasserommene og behandlingen av disse dataene. Deskriptive studier beskriver karakteristikk av det som undersøkes. Tolkninger er ikke reservert særlig plass i slike studier ettersom man søker å forholde seg til råmateriale eller det grunnleggende. De kan gi grunnleggende informasjon når lite er kjent om emnet, og gi grunnlag for fremtidige analytiske studier. Sentrale spørsmål vil gjennom en deskriptiv studie være “hva” og “hvilke”. På den andre siden er studiet også analytisk, og dette kommer klartest til uttrykk gjennom intervjuetoden. I analytiske studier forsøker man å gi forklaringer (Stoltenberg, 2014). Dette kan bli gjort gjennom å stille spørsmål om “hvordan”, “når” og “hvorfor”. Det blir på bakgrunn av spørsmålene i intervjuene forsøkt å se nærmere på sammenhenger og årsaksforklaringer. Mens deskriptiv forskning kan kalles beskrivende, kan analytisk forskning kalles for forklarende forskning. Et eksempel som tydeliggjør begge forskningsmetodens typiske trekk kan være at jeg gjennom deskriptiv forskning søker svar på hvilke sjangre som er representert i bokutvalgene, og at jeg gjennom analytisk forskning søker svar på hvorfor utvalget er som det er.

Begrepet deskriptiv står også i motsetning til det som kan kalles normativt. Mens den normative studien har som formål å beskrive hvordan ting *bør* være, retter den deskriptive studien fokus på hvordan ting *er*. Valget av forskningsmetoder, kvalitative eller kvantitative, er avhengig av studiets formål og problemstilling. Jeg vurderte derfor nøye hvilke metoder som kunne svare best på det som skulle undersøkes, og jeg valgte kvalitative metoder. Bakgrunnen for dette valget omfatter både studiets formål, problemstilling, tema og innfallsvinkel, og alle disse momentene har vært retningsgivende for valget av metodisk



tilnærming. I motsetning til kvantitativ metode, har den kvalitative fokus på å gi mer helhetlig forståelse som denne oppgaven søker å belyse. I arbeidet med datainnsamling ble det benyttet to forskjellige forskningsmetoder. Grunnen til at studiet benytter seg av flere metoder er for å sikre studiets reliabilitet og validitet, og for å kunne avdekke, drøfte og problematisere funnene på best mulig måte i forhold til formålet. I tillegg utfyller metodene hverandre og gir innsikt i funnene fra flere sider. Metodene for datainnsamling var (1) intervju med lærere og (2) undersøkelser av klasseromsutforming med fokus på klasseromsbibliotek. Jeg vurderte å benytte meg av en tredje metode, nemlig heldagsobservasjon ved ett av klasserommene. Det kunne gitt meg en annen type innsikt i klasserommet om hvordan bøkene ble tatt i bruk i løpet av skoledagen, men tidsbegrensninger og prosjektets omfang forutsatte begrensninger.

## 4.2 Intervju

Et spørreskjema var i startperioden av studiet tenkt som metode i stedet for intervju, men jeg anså intervjumetoden som bedre egnet til å gi innsikt i de momentene studiet søkte å svare på. Det var ønskelig å få mer utfyllende svar og ha anledningen til å komme med oppfølgings- eller utdypingsspørsmål. Gjennom dialogen kan man kommentere utsagn og man danner gode grunnlag for detaljerte svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77) Det var også intensjonen at intervjuene kunne fungere som en måte å kvalitetssikre undersøkelsene av klasseromsutformingen på. Intervjumetoden egnet seg godt til å undersøke sentrale faktorer hvor de andre metodene i studiet ikke var tilstrekkelige.

Ved å ta i bruk intervju så jeg det også som en mulighet til å utvikle studiet i en mer analytisk retning. Ved å snakke sammen med lærerne var hensikten at det kunne bli mer datamateriale til å analysere og problematisere, og ikke bare kartlegge og registrere. En fordel med intervjumetoden er fleksibiliteten og nærheten<sup>18</sup> mellom forskeren og informanten. Dette kan gjøre at man får tilgang til informasjon og kunnskap som ellers kunne vært vanskelig å få tak i (Kleven, Hjørdemaal og Tveit, 2011). Ettersom formålet med studien er å studere klasseromsbibliotek, litteraturutvalget og bruken av barnelitteraturen besluttet jeg tidlig at informantene skulle være lærere fra klasserommene jeg undersøkte. Med tanke på ordlyden i problemstillingen var det ønskelig å høre hvilke tanker, erfaringer og kunnskap de satt med. Målet med intervjuene var å jobbe meg mot en helhetlig forståelse. Forskeren bør ha evne til å

---

<sup>18</sup> Denne nærheten kan også problematiseres, noe jeg kommer tilbake til under delkapittelet etiske overveielser.

vurdere og analysere kritisk og på en profesjonell måte. En ulempe med metoden kan være den posisjonen forskeren stiller seg i som både forsker og deltaker. Jeg var bevisst over den dobbeltposisjonen og reflekterte over det både før, under og etter intervjuene.

Under intervjuene av lærerne ble det benyttet en form for halvstrukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjort med basis i en forhåndslagt intervjuguide (se vedlegg 1). Intervjuguiden var en plan for hvilke temaer og spørsmål som jeg ønsket å få svar på. Hensikten var at den skulle hjelpe, støtte og sikre at nødvendig informasjonen kom med. Gjennom intervjuene ble det stilt mest mulig åpne spørsmål. De åpne spørsmålene krevde at lærerne måtte tenke seg om før svaret ble gitt og de fungerte ikke som ledende og styrende spørsmål. I tillegg engasjerer de åpne spørsmålene informanten samtidig som informanten kan få følelsen av at det er han/hun som styrer samtalen. Hver samtale skulle dekke områdene: lesevaner, utforming, bruk, utvalg, hvilke bøker, utskifting, tid, tilfredshet. Intervjuguiden hadde spørsmål som dekket alle disse feltene. Det var viktig for meg å skape en god flyt i samtalen med lærerne, og derfor var ikke rekkefølgen på spørsmålene ment som styrende. Til tross for en variasjon i rekkefølgen på spørsmålene blesamme type spørsmål stilt til hver lærer. Dette gav meg en form for standardisering, som jeg også var ute etter. Datamaterialet kunne av den grunn lettere sammenlignes opp mot hverandre. Dette kunne vært vanskeligere dersom det ikke hadde vært en form for standardisering av spørsmålene. En annen fordel er at det kan bidra til å styrke validiteten i oppgaven, siden de samme temaene og momentene på en eller annen måte ble snakket om med alle lærerne.

### **4.3 Klasseromsundersøkelse**

Denne metoden innebærer en undersøkelse av klasserommets utforming. Det er avgrenset til et fokus på klasseromsbibliotekenes plassering og utforming, og barnelitteraturen i bibliotekene. Hensikten med undersøkelsene var å kunne dokumentere ulike former for klasseromsbibliotek og barnelitteraturens tilstedeværelse i klasserommet. Nærmere bestemt var målet at undersøkelsene kunne bidra til å beskrive hvilke former for klasseromsbibliotek det var, hvor i rommet klasseromsbiblioteket var plassert, hvilke typer bøker som var valgt ut og om bruken av bøkene viste seg i klasserommet. På den ene siden var hensikten ved å ta i bruk denne metoden å deskriptivt beskrive og kartlegge karakteristikker av det undersøkte. På den andre siden var hensikten å studere karakteristikkene mer analytisk gjennom videre arbeid med datamaterialet.

Ved undersøkelsene i klasserommet noterte og svarte jeg på en forhåndslagt guide (vedlegg 2), som var til hjelp for å sikre at all ønskelig data ble samlet inn. Innholdet i listen handlet om følgende: organisering av rom, hvilke former for klasseromsbibliotek det var, plassering, hvordan leserommet var, og om bruken av bøkene kom til syne i klasserommet. Angående plassering angikk det om bøkene var plassert høyt eller lavt, synlig eller gjemt bort og hvor i klasserommet de var plassert.

Jeg fotograferte klasserommene og klasseromsbibliotekene for å lettere kunne gå tilbake å undersøke dem igjen. Fotografiene fungerte da som en støtte under arbeidet med datamaterialet slik at rommet ble husket akkurat slik det var. Jeg fotograferte også fremsiden på alle bøkene slik at jeg fikk en oversikt over bokutvalget. Senere i analysearbeidet kunne jeg da bruke fotografiene til å kategorisere og analysere informasjonen om bøkene. Denne informasjonen satt jeg inn i tabeller (se vedlegg 3). Tabellene tok for seg følgende momenter ved bøkene: forfatter, illustratør, oversetter, tittel, årstall, sjanger/litterær form, sidetall, litteraturtype og øvrige kvaliteter ved boken. Ved sistnevnte moment skrev jeg ned det som jeg syntes kunne være av interesse ved akkurat den boken, for eksempel om den var oversatt, om det var serielitteratur, språkformen eller om den var beskrevet som lettlest.

#### **4.4 Utvelgelsen av informanter**

Utvelgelsen av informanter var kriteriebasert. Valget av lærere styrte valget av tilhørende klasserom og klassetrinn. Klasserommene gir slikt sett ikke et tilfeldig bilde av fenomenet klasseromsbibliotek, men utvalget er knyttet til disse konkrete informantene.

Det første kriteriet var at informantene skulle være kontaktlærere, fordi det er de som har det daglige ansvaret for klassen og klasserommet, og som kjenner elevenes behov. Det andre var at de skulle undervise på de laveste barnetrinnene på skolen, fra 1.-5.trinn ettersom fokuset i studiet ligger på disse. En ulempe kan være at utvalget spenner seg over et stort område sett ut i fra alder og nivå, og at dette kan gi mange variabler å ta hensyn til i resultatene. På den andre siden beriker de ulike klassetrinnene studiet, og retningslinjene for et klasseromsbibliotek baserer seg ikke på ett og ett klassetrinn, men et hvilket som helst klasserom. Jeg ser dermed ikke spennet av klassetrinn representert i dette studiet som en form for ulempe. Underveis avgjorde jeg at det skulle være minst to lærere fra hver skole, og ved

den siste skolen intervjuet jeg tre lærere. Alle klassetrinn, med tilhørende klasserom og lærer, som er representert i dette studiet er: en 1.klasse, to 2.klasser, fire 3.klasser, en kombinert 4. og 5.klasse, og en 5.klasse. Dette tilsvarer ni klasser fordelt på fire skoler. Alle skolene er fra omtrent det samme område. Ved ett av klasserommene besluttet jeg å intervju en spesialpedagogisk lærer som jobbet i klassen. Grunnen til det var at det var den spesialpedagogiske læreren som hadde ansvaret for utvalget i klasseromsbiblioteket, og kontaktlæreren kunne dermed ikke svare på hvordan litteraturen ble valgt ut. Den spesialpedagogiske læreren ble derfor spurt om utvalgsspørsmålene for supplerende informasjon.

Datamaterialet fra to av klassene er fra pilotundersøkelsen som ble utført noen dager før de andre intervjuene. Materialet fra pilotundersøkelsen er med i studiet. Jeg gjorde få endringer fra pilotundersøkelsene til resten av undersøkelsene. For det første valgte jeg å fotografere hver bok, noe som ikke ble gjort i pilotundersøkelsen. Grunnen var for å få en mest mulig grundig oversikt over hvilke bøker som var tilstede i klasserommene og med tanke på den metodiske nøyaktigheten i undersøkelsen. For det andre ble pilotundersøkelsens informanter tatt opp på lydopptak, noe jeg i etterkant av pilotundersøkelsen bestemte meg for at ikke var nødvendig. Grunnen var at jeg uansett skrev ned utfyllende svar fortløpende under intervjuet.

## 4.5 Fremgangsmåte

### **Intervju og undersøkelser i klasserommene**

Gjennom erfaring og kunnskap fra bekjente i skolevesenet ble jeg rådet til at jeg ville få bedre gjennomslagskraft dersom skolene, administrasjonen og lærerne ble oppsøkt ansikt til ansikt og ikke gjennom mail. Dette ble begrunnet med at lærerne fikk mange forespørsler og undersøkelser på mail hver dag. Dette rådet ble fulgt, og jeg besluttet å oppsøke skolene direkte. Intervjuene og undersøkelsene ble utført i november 2016. Av hensyn til at klassene er i oppstartsfasen den første tiden etter skoleoppstart valgte jeg å vente til november slik at de fikk komme i gang og forhåpentligvis ha komnt godt i gang med etableringen av klasseromsbiblioteket. Til hvert skolebesøk hadde jeg med meg et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 4). Dette skrevet, som blant annet omfattet studiets formål, ble først snakket om med en tilgjengelig person fra administrasjonen, enten rektor eller undervisningsinspektør. Etter en kort samtale og klarsignal ble jeg vist rundt på skolen og/eller fortalt hvilke lærere som var på de lavere trinnene i skolen. Noen ganger

spurte administrasjonen lærerne direkte sammen med meg om de ønsket å delta, mens andre ganger oppsøkte jeg lærerne selv. Formålet med undersøkelsen og hva deltakelsen innebar gjennomgikk jeg med hver lærer, og de ble gitt informasjonsskrivet til å lese selv. Etter samtykke fra lærerne startet arbeidet med datainnsamling.

De fleste klasseromsbesøkene og intervjuene utførte jeg på besøksdagen. Det ble ved et par av besøkene avtalt et nærmere tidspunkt. Det kan argumenteres for at disse lærerne da fikk bedre tid til å reflektere og eventuelt også påvirke undersøkelsen gjennom at de kunne plassere flere bøker i klasserommet. På den andre siden reflekterte jeg over slike momenter i forkant av undersøkelsene, og informasjonsskrivet ble utarbeidet med dette i tankene. Informasjonen om undersøkelsen ble av den grunn holdt til et minimum. Datainnsamlingen utførte jeg i klasserommene til tilhørende lærer eller ved et annet sted valgt av læreren. Grunnen til dette var at lærerne skulle få være i sine egne, kjente omgivelser. De fleste valgte å intervjues i klasserommet, men på grunn av at andre grupper på skolen brukte noen av klasserommene ble også grupperom eller lærerrom tatt i bruk. Intervjuene, undersøkelsene og fotograferingen i klasserommet foregikk utenfor undervisningstiden. Personene tilstede under intervjuet var meg og læreren, og under undersøkelsene av klasserommet var læreren i noen tilfeller tilstede.

Det var ønskelig å først se rundt i klasserommet sammen med læreren slik at jeg hadde en bedre innsikt og forståelse av klasserommet. Førforståelsen av klasserommet var til hjelp under intervjuene ettersom jeg da visste hva læreren refererte til i sitt klasserom. Intervjuet ble deretter satt i gang og gjennomført. Under intervjuet brukte jeg intervjuguiden (vedlegg 1) som hjelp og støtte. Intervjutiden varierte alt etter hvor mye læreren hadde å si og hvilke funn som ble gjort i klasserommet. Tidsbruken varierte mellom 20 til 40 minutter. Etter hvert intervju foretok jeg undersøkelsene i klasserommet. Den forhåndslagde guiden (vedlegg 2) til denne undersøkelsen fungerte som en sjekklister, og ble skrevet direkte ned på under hver undersøkelse. Det ble deretter, etter samtykke, tatt fotografier av klasseromsbibliotekene og fremsidene på bøkene i klasserommet.

### **Analysemåter**

Analysen er en forutsetning for resultatene, og resultatene blir til som følge av analysen. Derfor blir det gjort kort rede for hvilke analysemåter som har blitt brukt i dette studiet og hvordan jeg har analysert datamaterialet. Det er vanskelig å angi et eksakt startpunkt for analysearbeidet. Dette kommer av at analysearbeidet i en kvalitativ forskning allerede starter

når forskeren har begynt datainnsamlingen og varer helt til forskningsarbeidet er avsluttet (Postholm, 2010). Ettersom det er vanskelig å beskrive hvilke analyseprosesser som har blitt foretatt underveis, presenterer jeg hvordan det ferdig innsamlede datamaterialet har blitt analysert.

Når det kommer til arbeidet med datamaterialet fra klasseromsundersøkelsene fylte jeg ytterligere ut guiden til klasseromsundersøkelsene. Deretter benyttet jeg meg av fotografiene til å skrive ned boktitlene. Videre laget jeg tabeller for hvert klasserom som omfattet forfattere og illustratører, tittel, årstall, sjangerkategorien, antall sider, litteraturtype og øvrige kvaliteter. Sjangerkategoriene jeg delte inn litteraturen i er 1. Bildebøker, 2. Illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger, 3. Lettlest, 4. Tegneserie, 5. Faktabøker/fagbøker. Dette ble gjort for å skape en oversikt over hvilke litteratursjangere som var representert. Deretter ble antallet i hver kategori talt opp, og dataene fra tabellene ble videre ført inn i ulike diagrammer (figur 7, 8 og 9 presentert på s. 72, 74 og 75). Det ene diagrammet viser fordelingen av litteraturen i de ulike sjangrene i de ulike klasserommene. Det andre diagrammet viser samlet hvor mye litteratur det er i hver kategori. Det tredje diagrammet viser forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa.

Datamateriale fra intervjuene har blitt analysert i separate dokumenter fra hvert intervju. Videre har jeg lest gjennom hvert enkelt intervju flere ganger for å danne meg en helhetlig oversikt over materialet. Deretter utførte jeg en innkoding av materialet i ulike innholdsmessige/emnemessige kategorier, som for eksempel momenter som dekket administreringen av klasseromsbibliotekene. Grunnen til dette var for å kunne sammenligne ytringene til de forskjellige lærerne. Videre valgte jeg jobbe ut i fra mer overordnede perspektiver, i tråd med problemstillingen, som ble til underkapitlemnene i del 5. Jeg analyserte dermed relevant datamateriale gjennom temaene utforming og plassering, innholdet i klasseromsbibliotekene og bruken av klasseromsbibliotekene.

#### **4.6 Ethiske overveielser**

Det er som forsker mange etiske retningslinjer man bør og skal ta hensyn til. I løpet av en forskningsprosess vil man reflektere over etiske overveielser hele tiden. For å styrke reliabiliteten og validiteten til oppgaven, og for å styrke et etisk bevisst forskerbilde av seg selv og forskersamfunnet er de etiske normene, hensynene, ansvaret og kravene særs viktig.

Forskningsetikken har i følge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006, s. 6) "(...) sin basis i vitenskapelig allmenmoral, på tilsvarende måte som allmenn etikk har sin basis i samfunnets allmenmoral". Ettersom verdiene og de moralske prinsippene er integrert i handlingene og refleksjonene våre, vil de også være tilstede i forskning. Den vitenskapelige allmenmoralen er derfor noe jeg både bevisst og til tider trolig ubevisst har reflektert over.

Studiet krevde at jeg var i dialog med mange lærere på ulike skoler. I tillegg til intervjuobjektet informerte jeg den øverste i administrasjonen som var på skolen på besøksdagen. Rektoren eller inspektøren var ikke deltagere i studie, men jeg valgte å snakke med dem siden jeg skulle intervjuere deres ansatte og foreta en klasseromsundersøkelse på deres skole. Krav om å informere dem som utforskes, retningslinje nr.8 fra del B i NESH (2006, s. 12) sine forskningsetiske retningslinjer, ble dermed gjeldende i min studie. Det handler om at deltakerne i forskningen skal få all informasjon som er nødvendig og ikke tre inn i et forskningsprosjekt uvitende. På bakgrunn av den informasjonen skal de kunne forstå følgene av å delta, hensikten med prosjektet og få en forståelse av forskningsfeltet (NESH, 2006, s. 12). Som forsker har man da oppgaven å gi deltakerne tilgang på denne informasjonen. I utarbeidelsen av informasjonsskrivet reflekterte jeg over det ovennevnte og beskrev hva studiet gikk ut på og hva deltakelsen innebar for deltageren. På den ene siden skulle de få nødvendig informasjon slik at de forstod hva de eventuelt samtykte til. På den andre siden var det formålstjenlig for studiet at deltakerne ikke viste for mye av hva jeg skulle undersøke. Et etisk dilemma var derfor å finne ut hva som på den ene siden var for mye informasjon, og hva som på den andre siden var for lite og som brøt med informeringskravet. For mye informasjon kunne ført til at lærerne plasserte bøker i klasserommet eller endret på utvalget av bøker. Det kunne også ført til at informasjonstettheten i informasjonsskrivet gjorde det vanskelig å få en oversikt over prosjektet. Informasjonen jeg valgte å ta med ble derfor nøye tenkt gjennom, og jeg prøvde å finne et balansepunkt mellom for mye og for lite informasjon som også er i tråd med informeringskravet.

En forsker skal heller ikke presse deltakerne til å delta ettersom deltakelse er fritt. Dette kommer inn under retningslinje nr.9 "Krav om informert og fritt samtykke" (NESH, 2006, s. 13), som jeg forholdt meg til i feltstudiet. Retningslinjen kommer dels inn på det samme som nr.8, at informasjonen skal være forståelig og deltakerne skal vite hva som angår deres deltakelse. Det handler imidlertid også om et krav om fritt samtykke, som innebærer at

deltakeren ikke skal føle ytre press til å delta, og at deltakeren kan trekke seg når som helst i studiet. Det kan ses på som en kontrakt mellom meg og forskningspersonen. Funksjonen er at deltakerne skal være informerte slik at de selv kan ta egne valg, og for å forebygge krenkelser av personlig integritet. En viktig forutsetning for dette kravet er respekten til den enkelte person. Personene er autonome individer og deres integritet eller oppfatninger skal ikke ignoreres (Fossheim, 2015). Det var en nødvendighet i denne studien at lærere sa seg villig til å delta, men ettersom et fritt samtykke er påkrevd kunne jeg ikke kreve eller presse deltakere til å delta i undersøkelsen. Ettersom den asymmetriske maktrelasjonen mellom barn og voksen som Christophersen (2010, s. 154) tar opp ikke inntreffer ved en undersøkelse med voksne betyr det ikke at deltakerne ikke kan føle et visst press. Christophersen (2010, s. 154) retter nettopp fokus på dette, og skriver at også voksne kan føle seg underlagt et visst press. Det kan omhandle et press om å føle at man må eller burde bidra, eller at man må komme med viktig og viktig informasjon. Jeg var bevisst over dette, samt holdningen og ordformuleringene mine. Jeg tenkte også over om valget av intervjumetoden kunne gjøre at de følte seg presset. I en slik situasjon sitter man ansikt til ansikt og har en sosial rolle, i motsetning til eksempelvis et anonymt spørreskjema. Jeg tenkte over om intervjusituasjonen gjorde at deltakerne følte seg mer presset, og om dette også kunne påvirke svarene deres i form av at de ikke beskrev den reelle praksisen. På den andre siden kan det tenkes at lærerne faktisk beskrev praksisen slik den var nettopp fordi jeg valgte å utføre undersøkelser av klasserommene i tillegg, noe lærerne da var klar over. Dette er etiske tanker og overveielser som dukker opp i en forskningsprosess og uten dokumentasjon som bekrefter eller avkrefter kan jeg ikke trekke slutninger.

Et annet etisk dilemma knyttet til informeringskravet kan være at jeg på det tidspunktet jeg skrev informasjonsskrivet og lærerne samtykket hadde jeg ikke full oversikt over alle forhold ved prosjektet. Dette er også noe Christophersen (2010, s. 157) tar opp, og hun skriver at det kan "(...) være vanskelig for forskeren å informere helt klart om forhold som for eksempel hvilke tema som skal behandles, hvilke perspektiver som skal brukes og hvordan forskningspersonene og deres praksis skal framstilles i den endelige forskningsteksten". Videre skriver hun at deltakerne da samtykker til noe de ikke kan forventes å ha all informasjon om (Christophersen, 2010, s. 158).

Jeg vurderte og reflekterte over slike etiske overveielser og tanker, og jobbet for en tillit som jeg ønsket at deltakerne skulle ha til meg. Tilliten til forskeren vil være en stor del av det som



ligger til grunn for om man får samtykke eller ikke, og denne tillitten og ansvaret må forskeren vise seg verdig.

#### 4.7 Forskningens kvalitet

En forsker må kunne reflektere og stille seg kritisk til undersøkelsens validitet og reliabilitet gjennom hele arbeidsprosessen, momenter jeg i det følgende kommenterer.

Reliabilitet kan oversettes med pålitelighet, og det sier noe om hvor nøyaktig og pålitelig data er. Det handler om hvilke data som er brukt, måten de er samlet inn på og hvordan de er blitt bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet kan også forklares gjennom begrepet etterprøvbarehet, og forklarer da i hvilken grad en studie kan etterprøves, noe som er mer komplekst og komplisert i kvalitative studier. I tillegg handler det om hvor vidt en forsker har utformet undersøkelsen på en god måte, både i sammenheng med empirisk teori og problemområdet (Postholm & Jacobsen 2011, s. 129). For å styrke reliabiliteten i oppgaven har jeg beskrevet bakgrunnen for emnet samt teoretiske perspektiver for undersøkelsen. Jeg har også presentert og argumentert for valget av informanter, datainnsamlingsmetode og presentert analysemetoden. Intervjuguiden og guiden til klasseromsundersøkelsene er også vedlagt oppgaven. Jeg har i så stor grad som mulig synliggjort alle valg og framgangsmåter, reflektert over disse kritisk og presentert argumenter og begrunnelser for dem.

En rekke forhold kan være med på å bestemme og påvirke reliabiliteten i undersøkelsen. En er for eksempel involvert i en personlig interaksjon og samhandling gjennom kvalitative intervju. Den posisjonen jeg har hatt ved at jeg har vært en del av en personlig interaksjon med lærerne kan være en risikofaktor for oppgavens pålitelighet. En annen risikofaktor som kan påvirke reliabiliteten er selve intervjusituasjonen. Gjennom arbeidet og utførelsen av intervjuene var det viktig at lærerne skulle føle at de var i trygge omgivelser. Ønsket var at de skulle fortelle realiteten slik de opplevde den og ikke slik de mente den skulle være, og jeg bevisstgjorde lærerne om dette. Det baserer seg også på en tillit fra min side om at det lærerne sier er slik det faktisk foregår i klasserommet.

Validitet handler om i hvilken grad funnene fra en studie er relevant eller gyldig. Det dreier seg om hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen,

2012, s. 24). Det handler også om å fremheve at en faktisk undersøker det fenomenet som problemstillingen har fastsatt at en kommer til å undersøke. Dette studiet benytter seg av en kriteriebasert utvelgelse av informantene, og dette kan bidra til å sikre validiteten i undersøkelsen. Det var et kriterium at informantene skulle være kontaktlærere, og dette valget ble tatt med hensyn til studiets validitet. Inspektører, rektorer eller elever kunne blitt intervjuet om bruken av bøkene i klasserommet, men utfallet ville da blitt helt annerledes. På grunn av at kontaktlærerne er i klasserommet hver dag, har kunnskap og erfaring om forskningsemnets aspekter, kan reflektere over emnet, og kjenner elevene og klasserommet sitt, var det de det var ønskelig å intervju. Det å skape god validitet som samsvarte med oppgavens ordlyd og utforming ble derfor en sentral faktor i arbeidet med studiet.

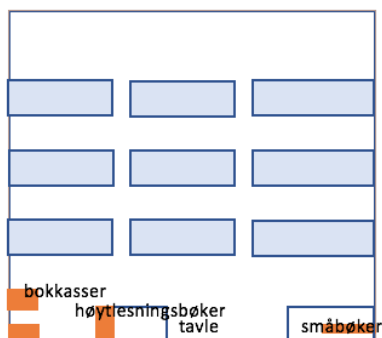
Det er også sentralt at man måler og henter ut informasjon med hensyn til formålet. Hensikten med de kvalitative intervjuene i denne undersøkelsen er å få informasjon om hva lærerne tenker om klasseromsbiblioteket sitt og bruken av det. Hensikten med undersøkelsene i klasserommet var å kunne avdekke hvilke bøker elevene blir presentert for og hvordan klasseromsbibliotekene ser ut i de respektive klassene. Disse to metodene ble derfor valgt for å kunne belyse forskjellige områder, slik at de kunne fylle ut hverandres mangelområder. En kombinasjon av ulike metoder, kilder og teorier er også en måte å øke og sikre validiteten på.

## 5. Resultater, analyse og drøfting

I denne delen presenterer jeg resultater og drøfter funnene mine i lys av problemstillingen og de teoretiske perspektivene. Ni intervjuer av lærere og ni klasseromsundersøkelser har gitt meg et datamateriale som forteller hvilke bøker som er tilstede i klasserommet, hvilke former for klasseromsbibliotek det er, hva lærerne mener om klasseromsbiblioteket sitt og hvordan bøkene blir tatt i bruk. Lærerne kom fra fire forskjellige skoler i de følgende klassetrinnene: én 1.klasse, to 2.klasser, fire 3.klasser, en kombinert 4. og 5.klasse, og en 5.klasse. Dataene er blitt ordnet og kategorisert i flere kategorier. Kategoriene er: 1) Klasseromsbibliotekenes utforming og plassering, 2) Innholdet i klasseromsbibliotekene og 3) Bruken av barnelitteraturen. I forbindelse med hver kategori redegjør jeg først for konkrete funn, delt i funn fra klasseromsundersøkelser og tilsvarende fra intervju. Deretter går jeg over til drøfting som bygger på begge delene, hvor jeg også trekker inn aktuell teori og faglige refleksjoner fra tidligere i oppgaven. På samme måte fortsetter jeg med presentasjon, analyse og drøfting av neste kategori. Til slutt er det et mer overordnet kapittel med en sammenfattende diskusjon og konklusjon. Grunnen til at jeg presenterer funnene på denne måten er fordi de innsamlede dataene (dvs. opplysningene som er samlet inn ved å bruke både intervju og klasseromsundersøkelse) har en del fellesmomenter, og det egner seg å gi en samlet presentasjon.

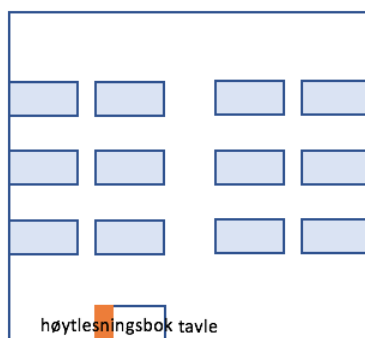
### 5.1 Klasseromsbibliotekenes utforming og plassering

For å lettere kunne få et overblikk over hvordan klasserommene så ut har jeg utarbeidet skisser. De fungerer ikke som nøyaktige fremstillinger av klasserommene, men portretterer en grovskisse med fokus på klasseromsbibliotekene. Pultene er avbildet i lyseblått, bord er skissert som et rektangel uten fyllfarge og dette er tegnet for å vise omrisset av klasserommet og hvor i rommet litteratursamlingene er å finne. Klasseromsbibliotekene, samt forlengelser til biblioteket i form av småbøker og bøker på kateteret, er avbildet i oransje. Videre i oppgaven blir klasserommene referert til som klasserom 1, klasserom 2 osv, og jeg viser da til de påfølgende skissene. Lærerne henviser jeg til på samme måte, det vil si at læreren i klasserom 1 blir kalt for lærer 1 osv.



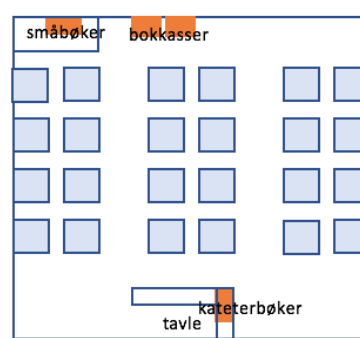
**Klasserom 1**

3.klasse  
To bokkasser, småbøker,  
høytlesningsbøker på kateteret.



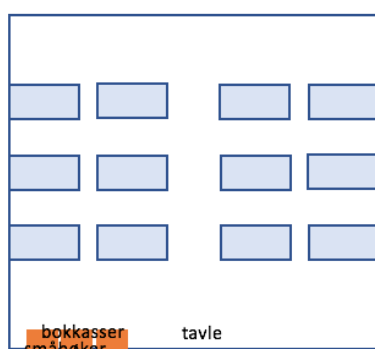
**Klasserom 2**

4.+5.klasse  
Ingen.  
Høytlesningsbok på kateteret.



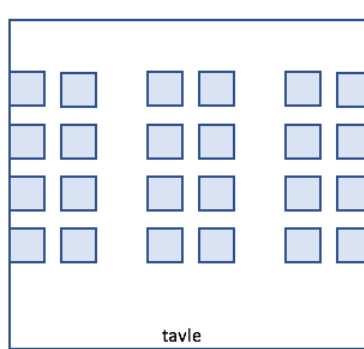
**Klasserom 3**

2.klasse  
To bokkasser, småbøker,  
bøker stilt ut på kateteret.



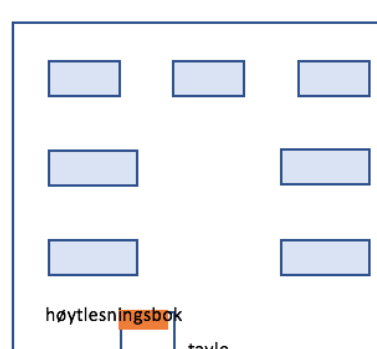
**Klasserom 4**

3.klasse  
Tre bokkasser og småbøker.



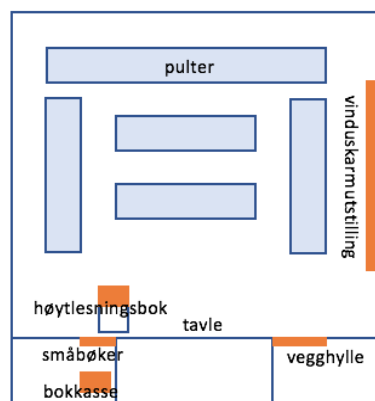
**Klasserom 5**

5.klasse  
Ingen.



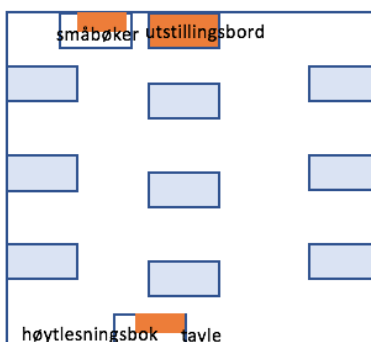
**Klasserom 6**

3.klasse  
Ingen.  
Høytlesningsbok på kateteret.



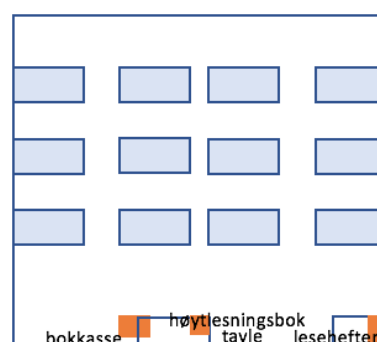
**Klasserom 7**

1.klasse  
Bokkasse, småbøker,  
vegghylle, vinduskarm-  
utstilling og høytlesningsbok.



**Klasserom 8**

3.klasse  
Utstillingsbord, småbøker og  
høytlesningsbok på kateteret.



**Klasserom 9**

2.klasse  
Bokkasse, småbøker og  
høytlesningsbok på kateteret.

Figur 1: Skisser over utvalget av klasserom

## Funn fra klasseromsundersøkelsene

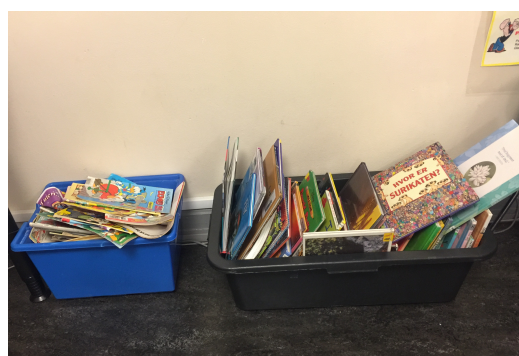
Ulike former for klasseromsbibliotek som var å finne i klasserommene var bokkasser, utstillinger, vegghylle og utstillingsbord (se bildene nedenfor). Det var seks av ni klasserom som hadde klasseromsbibliotek. Av disse seks hadde fem bokkasser. Det siste klasserommet, klasserom 8, hadde et utstillingsbord der bøkene lå. Klasserom 7 hadde, i tillegg til en bokkasse, en vegghylle med bøker og en utstilling i vinduskarmen. Syv av ni klasserom hadde høytlesningsbøker på lærerkateteret, hvorav fem av tilfellene var fra de klasserommene med klasseromsbibliotek. Noen av disse var utstilt ved at de viste fremsiden, mens andre lå på kateteret. Bibliotekene stod på faste plasser, for eksempel fremme til høyre. Det var imidlertid ikke en tydelig tildelt plass, snarere tilfeldig plassert et sted det var ledig. Det var ikke laget et miljø som inviterte til å sette seg ned å lese bøkene i klasseromsbibliotekene ved bruk av eksempelvis tepper, puter, sofaer eller stoler.



Figur 2: Vindusutstilling



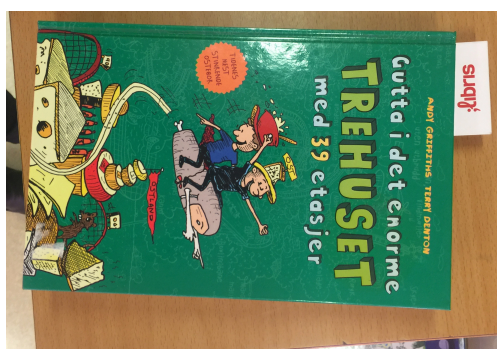
Figur 3: Vegghylle



Figur 4: Bokkasser



Figur 5: Utstillingsbord



Figur 6: Høytlesningsbok på kateteret

Plasseringen av klasseromsbibliotekene i klasserommet varierte fra rom til rom. I tre tilfeller var bokkassene plassert fremme, én var plassert bak i klasserommet og den siste var på et annet rom. Bokkassene var enten gjennomskjulte eller helfarget, og de rommet mange bøker ved at de var store. Samtlige bokkasser var ikke organisert etter eksempelvis forfatter, tema eller sjanger. Bokkassene bar preg av at det ikke var system for hvordan bøkene skulle plasseres, ved at noen viste baksiden, noen viste forsiden, andre viste bokryggen eller de andre sidene. Det så ut som bøkene var tilfeldig lagt ned i kassene. Ved ett av klasserommene, klasserom 7, var bokkassen plassert på et lite rom hvor det var elevhyller, skap og litt oppbevaring. De brukte bokkassen i tilknytning til en lesestasjon, og dermed ble bokkassen hentet ut fra rommet når den trengtes. Dette klasserommet hadde forøvrig en bokutstilling i vinduskarmen som viste frem åtte bøker på det tidspunktet undersøkelsen fant sted. I tillegg hadde de et tredje rom, hvor det var montert en vegghylle. Bøkene var plassert stående med fremsiden ut samt at flere bøker lå oppå hverandre under den. I klasserom 8, var utstillingsbordet plassert bakerst, og boksamlingen var ikke organisert etter kategorier/emner. Det var et stort avlangt bord hvor alle bøkene lå med fremsiden opp, noe som gjorde at elevene lett kunne betrakte fremsidene. Bøkene lå delvis oppå hverandre slik at det ble plass til mange bøker.

Alle klasserommene med bokkasser hadde disse plassert på gulvet. Litteraturen i klasserommene var dermed ikke plassert høyt oppe, men var godt innenfor et barns rekkevidde og synsfelt. Det samme gjelder klasserom 8 med utstillingsbord i elevenes høyde. Bokkassen i klasserom 7 var imidlertid plassert utenfor området hvor elevene stort sett befinner seg, og var dermed ikke i like stor grad direkte tilknyttet klasserommet. Dette



klasserommet hadde imidlertid vinduskarmutstillingen som gjorde at deler av biblioteket dermed var satt frem og godt synlig for elevene.

### **Funn fra intervjuene**

Når de lærerne som hadde klasseromsbibliotek fikk spørsmål knyttet til utformingen av klasseromsbiblioteket sitt var majoriteten ikke helt tilfreds med biblioteket. Når de ble nødt til å tenke over hvordan utformingen var, uttrykte flere lærere at de egentlig og gjerne skulle hatt hyller. De mente at da var det tilrettelagt bedre ved at elevene fikk se bøkene. Lærer 9 syntes at boken var altfor liten, og den viste ikke frem bøkene ettersom bøkene lå “gjemt” nede i den. Når elevene skulle velge seg bøker pleide hun derfor å legge bøkene ut på gulvet slik at de fikk se fremsiden. Hun mente at det å ha bøkene lett tilgjengelige og stille de ut er med på å gjøre det mer interessant, i stedet for at de ligger gjemt i en kasse. Hun uttrykket også ønsket om å ha en lesestol hvor elevene kunne senke skuldrene, sitte godt og finne roen med en bok. Økonomi ble trukket frem som en hindring for realiseringen av drømmebiblioteket hennes. Lærer 3 uttrykte at elevene likte å lete i boken, men at hun gjerne kunne hatt forskjellige bokser for bøkene. I tillegg ville hun hatt hyller på veggen som stilte ut bøkene, selv om hun alltid hadde noen bøker fremme på kateteret selv. Lærer 7, i klasserommet med vinduskarmutstillingen, fokuserte på viktigheten av fremsiden. Hun mente at omslaget hadde mye å si, og hun erfarte jevnlig at de bøkene som så sprekest ut var de mest populære. Derfor hadde de valgt å stille ut bøkene med fremsiden ut. Læreren i klasserom 8, med utstillingsbordet, syntes at fokuset på lesing hadde gått ned, og dette kom for eksempel til uttrykk ved et forfallent skolebibliotek. Hun mente at lesing var noe av det viktigste, og dette måtte gjenspeiles på skolen og i klasserommet også. Man måtte vise at bøker er viktig og det ble ikke realisert gjennom et forfallent skolebibliotek. Hun hadde derfor tatt grep inne i klasserommet sitt og laget et klasseromsbibliotek hvor bøkene var lagt frem slik at elevene kunne se dem.

Tre klasserom hadde ikke klasseromsbibliotek. Under intervjuene svarte lærerne at grunnen til at klasserommene var uten dette var fordi de hadde direkte tilgang til skolebiblioteket. I samtlige tilfeller var skolebiblioteket rett utenfor døren, og det ble dermed brukt som en forlengelse av klasserommet. Lærer 6 fortalte at i tidligere klasser hadde hun hatt klasseromsbibliotek. Hun så det positive i det, men da var det hun som valgte ut bøkene til boken. Ved det nåværende klasserommet i umiddelbar nærhet til skolebiblioteket fikk de velge bøkene sine selv blant et mye større utvalg. En annen lærer, lærer 5, uttrykte at

skolebiblioteket gav en umiddelbar tilgjengelighet som gjorde at han ikke følte et behov for et klasseromsbibliotek. I tillegg var det et folkebibliotek i underetasjen av skolebygget som elevene også kunne benytte seg av. Han så imidlertid nytten av å ha klasseromsbibliotek dersom man ikke hadde den tilgjengeligheten som et godt etablert skolebibliotek gav. Skolebiblioteket oppfylte det læreren ville ha i et bibliotek.

### Drøfting

Ettersom det kommer frem gjennom strategiplanen *Gi rom for lesing!* at lesestoff må finnes i barn og unges nærhet som for eksempel i klasserommet, på skolebiblioteket, i læringsarenaer og på bibliotek utenfor skolen, kan en si at de ni klasserommene er i overensstemmelse med disse bestemmelsene. Noen har litteratur i klasserommet og andre benytter seg av litteratursamlingen i skolebiblioteket. Det kan på den andre siden være viktig at lesestoffet finnes *både* i klasserommet og på skolebiblioteket. Dette kan støttes av formuleringer som “og”, og ikke “eller”, når det i strategiplanen ramses opp hvor litteraturen må finnes.

I relevant faglitteratur (eksempel Hunter, 2005) vektlegges det at ikke alle barn blir møtt med bøker hjemme og at skolen av den grunn må tilby litteratur. Det kan sies at dette er enda et argument til å ha klasseromsbibliotek. Undersøkelserresultatene viste at de tre klasserommene uten klasseromsbibliotek hadde skolebibliotek rett utenfor klasseromsdørene. En kan i det minste argumentere for at alle elevene i mitt prosjekt på en eller annen måte blir eksponert for litteratur på skolen. Imidlertid møter ikke alle elevene boksamlinger som en del av klasserommet. Lærerne i de aktuelle klasserommene uttrykte at det ikke var et behov for et klasseromsbibliotek, men dette kan problematiseres med hensyn til elevene. Spørsmål å stille her kan være: Kanskje har nettopp elevene et behov for å se og omgå litteratur i klasserommet sitt? Hva sier det om holdningene til litteratur og barn dersom elevenes primære oppholdsrom på skolen ikke viser frem bøker? Det må samtidig tas med i betraktningen at klassene har hyllebøker, høytlesningsbøker og for eksempel lærebøker i klasserommet sitt. Men dersom det ikke er et klasseromsbibliotek i en eller annen form, gjenspeiler klasserommet egentlig da at litteraturen har en verdi og er et fokusområde? Denne diskusjonen handler til dels om hvor nært litteraturen bør være elevene. Synene i flere av forskningsartiklene og faglitteraturen understreker at barna bør ha tilgang til litteraturen inne i klasserommet, og det blir belyst sammenhenger mellom bøker i klasserommet, økt lesing og



utvikling av literacy-ferdigheter (<sup>19</sup>). Her vil jeg spesielt trekke frem den tidligere presenterte forskningen til Morrow (1982), Morrow & Weinstein (1982) og Neuman (1999), som taler for en sammenheng mellom nær tilgang til bøker og økt lesing av bøker. Intervjuene viser at noen av lærernes vurderinger avhenger av avstand og tilgjengelighet til skolebiblioteket. I de tilfellene hvor skolebiblioteket er utenfor klasserommet ble det ikke sett på som nødvendig å ha et eget bibliotek i klasserommet siden elevenes litteraturbehov blir dekket gjennom skolebiblioteket. Forskningen om klasseromsbibliotek har derimot (som diskutert ovenfor) vektlagt at litteraturen bør finnes i klasserommet uansett, og at en dermed ikke bør ta for gitt at elevene føler et dekket litteraturbehov gjennom bøker utenfor klasserommet. Funnene fra undersøkelsen min viser således at det fortsatt er behov for å øke kunnskaper om fordeler ved å ha et eget klasseromsbibliotek.

Den vide forståelsen av et klasseromsbibliotek, som jeg har lagt til grunn, dekker ulike måter barnelitteraturen kan være til stede i klasserommet på. De forskjellige formene for klasseromsbibliotek kommer også til uttrykk i fag- og forskningslitteraturen. I de undersøkte klasserommene i dette prosjektet forekom bokkasser ved fem av seks tilfeller, og utgjorde da den vanligste formen. Jeg belyser i det følgende utformingen og problematiserer kvalitetskjennetegn ved klasseromsbibliotekene. Resultatene fra klasseromsundersøkelsene viste at bibliotekene hadde sin faste plass i rommet, men i mange av tilfellene var det ikke gjort annet enn å sette bokkassen på gulvet. Som det ble diskutert i teorikapittelet, se Stoum (2017) s. 15, kan litteraturen plasseres slik at den er i et barns høyde. Ut i fra et slikt perspektiv kan det tenkes at bokkassene i undersøkelsene stod på gulvet for å være innen rekkevidde og synsfelt for et lite barn. Denne påstanden kan til dels underbygges av utsagnene til lærer 9. Da hun viste hvor hennes bokkasse stod, kommenterte hun at den stod på gulvet fordi det var så lett tilgjengelig for barna. Av den grunn kan en bokkasse i klasserom 7, som er plassert på et annet rom, oppfattes som langt utenfor synsfeltet og tilgjengeligheten til et barn som befinner seg i klasserommet. Det paradoksale er at til tross for at den stod på et annet rom og på grunn av at klassen også hadde en vinduskarmutstilling, var det egentlig dette klasserommet som hadde tydelig tilgjengelige og synlige bøker. De konkrete løsningene kan

---

<sup>19</sup> Anderson et al, 1988; Bissett, 1969; Catapano et al, 2009; Fractor et al, 1993; Hoel, 2005; Hoel, 2010; Hunter, 2005; Krashen, 2013; McGill-Franzen et al, 1999; Morrow, 1982; Morrow & Weinstein, 1982; Morrow & Weinstein 1986; Neuman 1999; Neuman, 2001; Policastro, 2016; Routman, 2003; Seger u.å; Tyson, 2012 og Young & Moss, 2006.

avhenge av hvor gjennomtenkte eller tilfeldige de valgene til lærerne i disse klasserommene har vært.

På den andre siden fører en bokkasse på gulvet til begrensninger. Dersom man ser for seg at et barn sitter ved pulten sin og ser rundt seg i klasserommet, vil barnet i flere undersøkte tilfeller ikke kunne se klasseromsbiblioteket. Dette gjelder for eksempel for klasserom 1 og 9. Dette fører diskusjonen videre til spørsmålet om tilgjengelig litteratur også må bety synlig litteratur fra elevenes ståsted. Dersom en bokhylle er plassert høyt vil den ikke være særlig synlig for små barn. Er den allikevel tilgjengelig ettersom den befinner seg i selve klasserommet? Går man til fag- og forskningslitteraturen, er det flere som omhandler momenter knyttet til utformingen av klasseromsbibliotekene. Som presentert i teoridelen viser forskning at det er en sammenheng mellom tilgang til bøker og økt lesing, og nærmere bestemt at elever leser mer dess bedre tilgangen til bøker. En kan argumentere for at en bokkasse på gulvet gir små barn bedre tilgang til litteraturen enn en høy vegghylle og at en følge derfor kan være at elevene kan ende opp med å lese mer. Imidlertid forutsetter dette blant annet at det blir satt av tid til å lese. En kan også se undersøkelsesresultatene i lys av de teoretiske perspektivene som vektlegger at fremsiden inviterer til lesing. I den forbindelse er det blant annet relevant å trekke inn det Hoel (2005) uttrykker om at det bør være utstillinger i stedet for bokkasser (se s. 17). En utstilling enten på et bord eller i et vindu kan ut i fra disse perspektivene da anses som bedre tilgjengelig enn en bokkasse på gulvet. Flere av lærerne uttrykte lignende perspektiver, og så dermed et forbedringspotensial knyttet til å heller ha hyller slik at elevene fikk se fremsiden på bøkene. På den måten ble ikke bøkene gjemt i en kasse, slik lærer 9 påpekte. Det kan derfor virke som at lærerne er klar over at bøkene burde bli stilt ut, men at dette ikke gjenspeiles i klasseromsbiblioteket.

Overraskende hadde ingen av klasserommene lagt vekt på leserommet. Dette funnet kan drøftes ut i fra det Hoel (2005) skriver om at en lese krok kan benyttes for å skape en arena for trivsel og ro. Lærer 9 gav uttrykk for et ønske om en lese krok av de samme grunnene som Hoel trekker frem. På den måte anerkjente læreren at det var et forbedringspotensial i forhold til klasseromsbiblioteket, men det ble ikke gjort noe med det av årsaker knyttet til skolens økonomi. Det er også relevant å trekke inn den løsningen Hoel presenterer, om at elevene kan ta med seg puter eller tepper som således ikke utgjør utgifter for skolen.

Undersøkelseresultatene kan også drøftes på bakgrunn av det jeg i teoridelen presenterte om leserommet som et sentralt aspekt ved klasseromsbiblioteket, og anbefalingene om komfortable sitteplasser og et koselig miljø. Blant annet samsvarer mine funn med Morrors (1982) studie, som omfatter et betydelig større utvalg av klasserom. Også hun fant ut at bibliotekene ikke var utformet på en måte som vektla at klasseromsbiblioteket var et viktig område. Det er også interessant at leserommet blir vektlagt i større grad i barnehager enn ved skoler i følge Morrors (1982) studie. Ut fra det bør det diskuteres hvorfor skolens leserom ikke vektlegges like mye og hva dette har å si for elevene. Ettersom tidligere forskning har vist at barn ser og vurderer omgivelsene på lik linje som voksne, kunne en ut i fra det hevde at i de undersøkte klasserommene vil elevene legge merke til at leserommet ikke er ilagt særlig omtanke. Omgivelsene har noe å si for stemningen en får og gjennom omgivelsene kommer omtanken fra de som har ansvaret for klasseromsbiblioteket til syne. Et sentralt spørsmål blir da om et klasseromsbibliotek bestående av for eksempel en bokkasse på gulvet sender signaler om at lesing er viktig? Burde leserommet vært vektlagt ytterligere enn det undersøkelsesresultatene fra dette prosjektet viser? Intervjuresultatene taler for et slikt ønske. Lærer 8 kommenterte for eksempel at hun gjennom klasserommet prøvde å vise at lesing var viktig, spesielt siden skolebiblioteket ikke var særlig prioritert. Resultatene viste også at flere andre lærere ønsket seg et bedre klasseromsbibliotek med hyller eller lesestol. Ut fra dette kan en på den ene siden argumentere for at de er innforstått med hvordan klasseromsbiblioteket burde være. På den andre siden viser funnene, samt annen relevant forskning, at det ikke blir realisert. Dermed oppstår spørsmålet om hvordan elevene oppfatter den verdien lesing og litteratur bør være tildelt når leserommet ikke er vektlagt slik at det gir et uttrykk for at lesing er viktig?

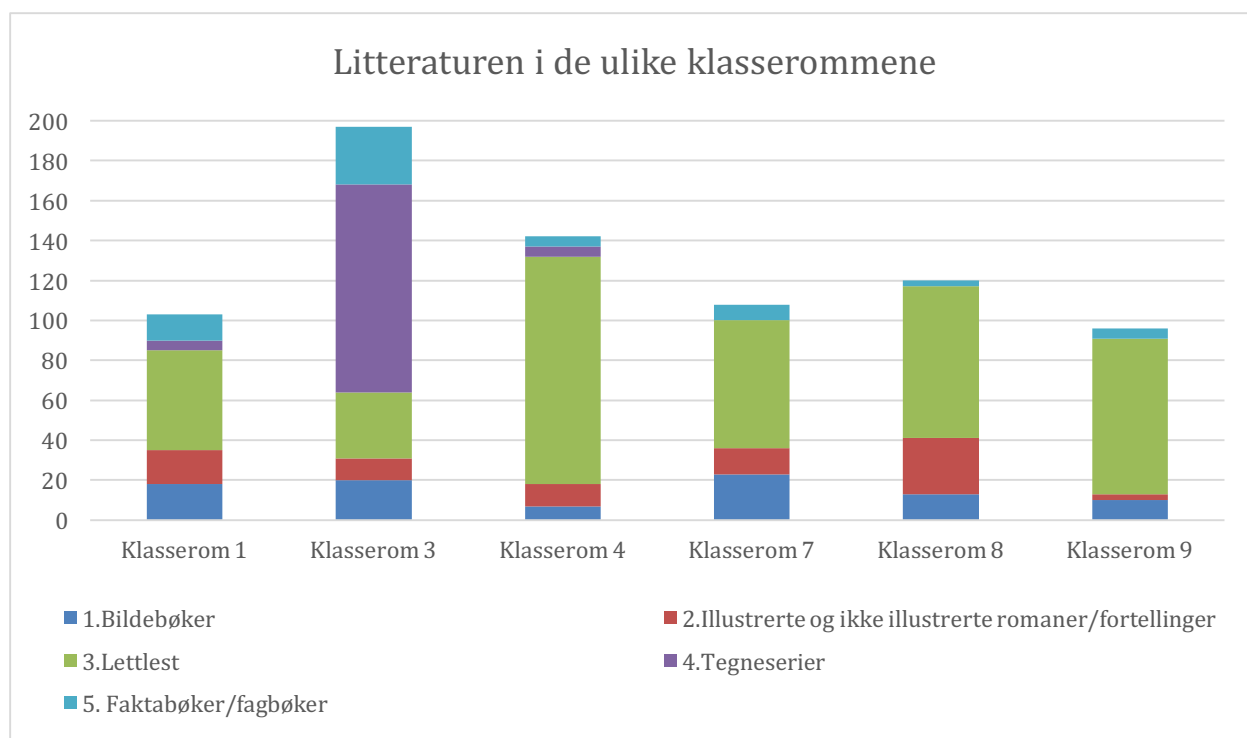
## **5.2 Innholdet i klasseromsbibliotekene**

Dataene fra undersøkelsene i klasserommene viser hvilken og hvor mye litteratur som er tilstede i klasserommene. Dataene som er samlet inn vil ikke gi et fullstendig bilde over all litteratur som blir tilbudt elevene ettersom de er i fra klasseromsbibliotekene og i tillegg på én bestemt dag. Litteratur som for eksempel sporadisk blir tatt med til klasserommet dekker denne studien dermed ikke. Den dekker heller ikke bøker som elevene har tatt med seg hjem. Den dekker imidlertid all litteratur som var i klasseromsbibliotekene på undersøkelsesdagen. Dette gjelder både utstillingsbordet og bokkassene som fantes i selve klasserommene samt vegghyllen og bokkassen som var i et grupperom. I tillegg dekker dataene litteratur som var

stilt ut i klasserommet, enten i vinduskarmen, på et bord eller ved lærerkateteret. I de tre klasserommene uten klasseromsbibliotek, hadde to av dem høytlesningsboken på lærerkateteret. I slike tilfeller inkluderes ikke enkeltstående bøker med i dataene, ettersom bøkene bare tas med dersom de er i forlengelse av et klasseromsbibliotek. Dermed dekker studien også hyllebøkene til elevene, siden disse blir plukket fra bokkassene. Noen av hyllebøkene kan være medbrakt eller lånt personlig fra ulike biblioteker, men ettersom det ikke kommer frem hvilke bøker dette er uten å spørre elevene har jeg bestemt å inkludere disse. Under bearbeidelsen av materialet lagde jeg sjangerkategorier for litteraturen. Hensikten var for å få en overordnet oversikt og inndeling over hvilken litteratur som var representert. Litteraturkategoriene er: 1.Bildebøker, 2.Illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger, 3.Lettlest, 4.Tegneserie, 5.Faktabøker/fagbøker. Prosjektet mitt undersøker dermed ikke sjangerinndelingen med et fokus på ulike innholdsmessige trekk, som for eksempel realistisk eller fantastisk litteratur.

### **Funn fra klasseromsundersøkelsene**

I de seks klasserommene hvor det var klasseromsbibliotek var det alt fra 96 til 197 bøker. Eksakt antall i stigende rekkefølge er 96, 103, 108, 120, 142, 197 i henholdsvis klasserom 1, 9, 7, 8, 4, 3. Gjennomsnittet tilsvarer ca. 127. I det første følgende diagrammet viser jeg hvordan litteraturen i klasseromsbibliotekene var fordelt utover kategoriene. Ettersom hver stolpe tilhører ett klasserom og alle klasserommene er inkludert i samme diagram får man et visuelt bilde over forskjellene fra klasserom til klasserom. I tillegg kan man se forskjellene i mengden av litteratur i de ulike kategoriene.



*Figur 7: Litteraturen i de ulike klasserommene*

Klasserom 1 har nest minst litteratur med totalt 103 bøker. Av disse er 50 lettlestbøker, 18 bildebøker, 17 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger, 13 faktabøker/fagbøker og 5 tegneserier. Av lettlestkategorien er det bøker i seriene Leseløve og Lesehesten, og småbøkene til Damms leseunivers. I kategorien bildebøker er det én pekebok, én myldrebok.

Klasserom 3 har mest litteratur tilgjengelig, med totalt 197 eksemplarer. Dette klasseromsbiblioteket scorer høyt på grunn av det store antallet tegneserier; 104 stykk. Videre har de 33 lettlestbøker, 29 faktabøker/fagbøker, 20 bildebøker, og 11 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger. Lettlestkategorien dekker et større antall bøker i forhold til klasserom 1, med lettlestseriene Løveunge, Lesehesten, Lesepirater og Ekstra lett å lese. I tillegg er det småbøker i seriene Damms leseunivers, Gøy med rim og Simsalabim – vi leser!. En diktbok og tre vitse- og gåtebøker tilhører også klasseromsbiblioteket og er innunder lettlestkategorien. I kategorien bildebøker er tre av dem myldrebøker.

Klasserom 4 har nest mest litteratur, med det totale tallet på 142. De har 114 lettlestbøker, 7 bildebøker, 5 faktabøker/fagbøker, 5 tegneserier og 11 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger. Lettlestbøkene er bøker i fra lettlestseriene Lett å lese, Kenguru, Leseløve, Lesehesten, Kompisbøkene, Lesepirater og Lesebra. I tillegg er det småbøker fra

seriene Jeg kan lese, Emma og Emil, Hokus Bokus 1, Hokus Bokus 2, Eventyr 1, Simsalabim – vi leser!, Tussilago, Jeg vil lese 2a, Lesekroken, Malin og Marko, Jeg vil lese, Leseloftet og Damms leseunivers 1.

Klasserom 7 har totalt 108 eksemplarer. De har 64 lettlestbøker, 23 bildebøker, 8 faktabøker/fagbøker, ingen tegneserier og 13 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger. Lettlestbøkene er småbøker fra seriene Damms leseunivers og Lese – leik, og innbundne bøker fra seriene Lesehesten, Ekstra lett å lese, Kengubok, Leseland, Løveungen og frøken Kanin, Lesebra og Min første ABC. Kategorien bildebøker innehar én myldrebok og én pekebok.

I klasserom 8 ligger det totale antallet på 120. De har 76 lettlestbøker, 13 bildebøker, 3 faktabøker/fagbøker, 28 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger og ingen tegneserier. Seriene av småbøkene i lettlest kategorien er Damms Leseunivers, Saltos bokhylle, Fem eventyr, Les og Zeppelin ABC. Av lettlestbøkene er det én diktbok og én bok om vitser og gåter.

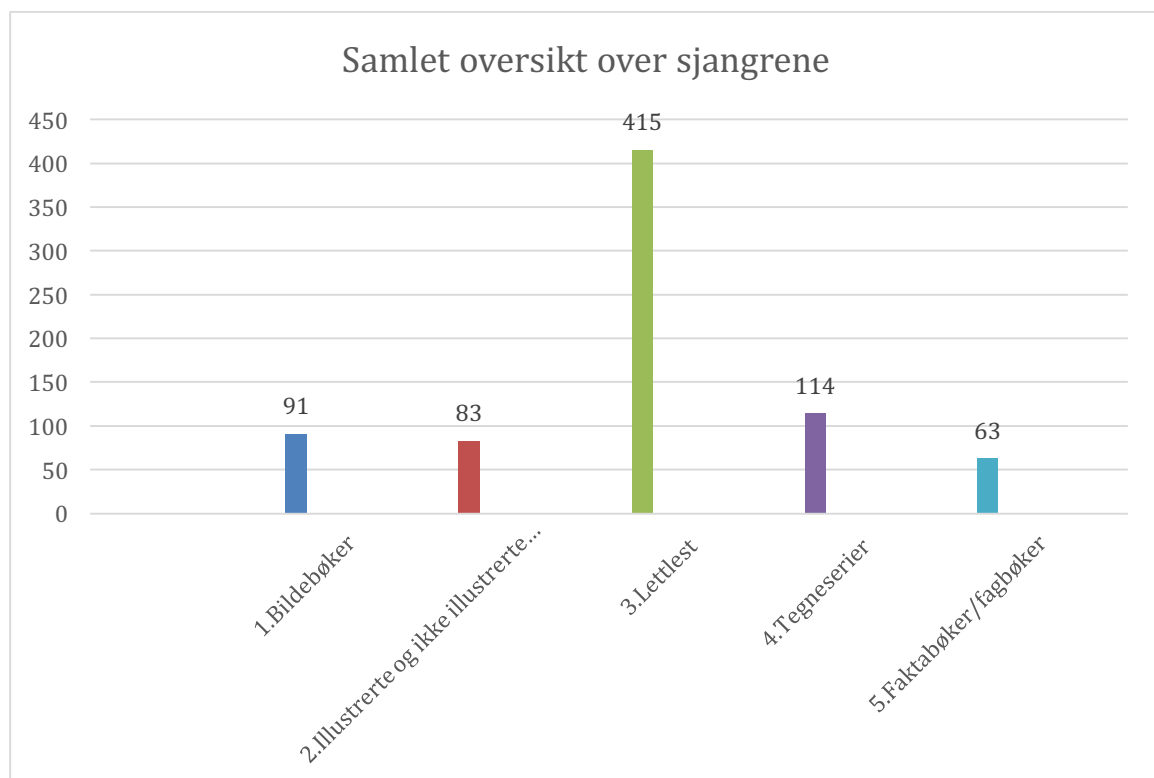
Klasserom 9 har minst litterære tekster med totalt antall på 96. De har 78 lettlestbøker, 10 bildebøker, 5 faktabøker/fagbøker, ingen tegneserier og 3 illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger. Av lettlestbøkene er innbundne bøker fra serien Min første ABC og én småbokserie; Bokbussen.

På bakgrunn av fotografiene og inntrykket jeg fikk av litteraturen da klasseromsundersøkelsene fant sted, var den fysiske kvaliteten på bøkene god. I det legger jeg at bøkene bar preg av normal slitasje. De befant seg på et sted mellom tilnærmet lik ny til å ha noen slitasjemerker i kantene på boken. Det skal sies at jeg kun har sett på permene, og har altså ikke studert om sidene er tegnet på, revet i stykker eller manglende. Kvalitetskjennetegn knyttet til innhold i teksten søker denne oppgaven ikke å belyse.

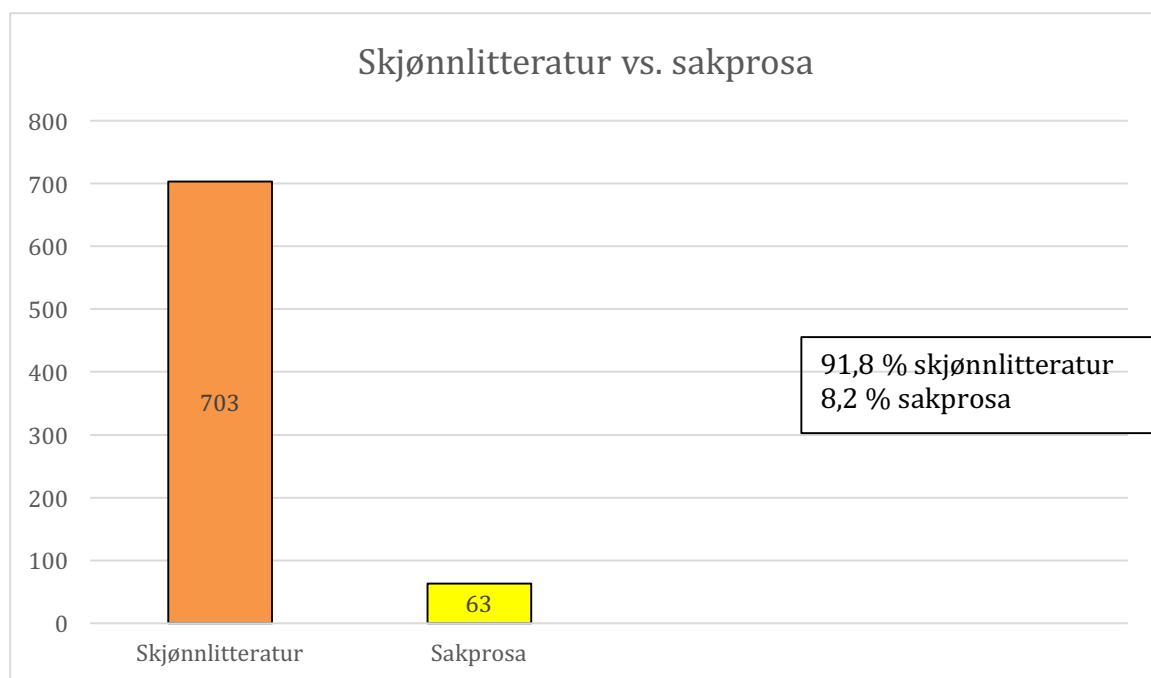
Det følgende diagrammet gir en oversikt over det totale antallet av litterære tekster i de ulike litteraturkategoriene, og neste diagram viser andelen skjønnlitteratur og sakprosa tekster. Det er tydelig at lettleste bøker dominerer i de ni klasserommene som har vært undersøkt (se figur 8). Det totale antallet lettlestbøker fra alle klasseromsbibliotekene er på 415 bøker. Den nest største kategorien er den som omhandler tegneserier og tegneseriebøker med 114 stykk. 104

av disse kommer fra ett klasseromsbibliotek. Deretter kommer kategorien bildebøker med 91 bøker, hvor 7 av dem er peke- og myldrebøker. Den nest minste kategorien er illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger med 83 bøker. Av disse er 55 av dem seriebøker. For å nevne flere av de som gikk igjen blant utvalget var det seriene: Rampete Robin, Krise-Kristine, Svein og rotta, Den magiske falke, LasseMajas detektivbyrå, Roald Dahls verden, Kunstdetektivene, Polly Esther, Kaptein Supertruse, Amuletten og Gutta i trehuset. Til slutt er det faktabøker/fagbøker med 63 eksemplarer.

Gjennom figur 9 kommer det tydelig frem forskjellene i representasjoner av tekster i litteraturtypene skjønnlitteratur og sakprosa. Det er 703 skjønnlitterære tekster og 63 sakprosa-tekster totalt i de seks klasserommene som hadde bibliotek.



Figur 8: Samlet oversikt over sjangrene



Figur 9: Forskjellen mellom skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster

### Funn fra intervju

Lærer 1, fra 3.klasse, og forteller at hele 1.-4.trinn på skolen har tilbud om å benytte seg av et flytende bibliotek kalt Bokbåten "Epos". Læreren forteller at de skifter ut de to bokkassene to ganger i året ettersom det er da båten kommer. I tillegg bytter 1.-4.trinn internt mellom klassetrinnene når de har et behov for utskifting. Dette går fint selv om det er på tvers av klassetrinn, på grunn av at elevene er på forskjellig nivå. Både lærere og elever går ned til bokbåten, og deretter starter et program, for eksempel et skuespill eller bokformidling av en forfatter. Så får elevene velge minst to bøker hver dersom de finner noe, og deretter velger lærerne bøker de tror passer til elevene. Læreren anslår at de fire trinnene plukker ut mellom 200 til 300 bøker. Hun er svært godt fornøyd med utvalget som bokbåten tilbyr. I tillegg benytter klassen seg av skolebiblioteket, og da blir læreren med elevene og hjelper dem. Ved spørsmål om hva hun vektlegger når hun skal hjelpe elevene å finne bøker tenker hun på både vanskegraden og sjangeren. Flere elever velger ofte bøker som er for vanskelige og da må hun hjelpe dem å finne passende bøker. Angående utvalget av bøker generelt savner hun flere nynorskbøker og mener det blir mye bokmålsimpulser i hverdagen. Derfor jobber hun kontinuerlig med å finne nynorskbøker til elevene. Hun forteller også at hun ikke benytter seg av et lånesystem fordi hun synes det er viktig å ikke ha for mye styr rundt det å låne en bok. Det å miste en bok betyr ingenting, dersom gevinsten er at elevene har økt leselysten sin uttrykker hun. Hun forteller at klassen har forskjellige interesser men ofte går faktabøker



igjen. Dette kan handle om hester, katter, dinosaurer, bergarter og verdensrommet. Noen leser bøker med bare tekst, og andre leser bøker som Tassen. Hun mener det er like mye skjønnlitterært som faglitteratur, og elevene leser også både nyere og eldre litteratur i følge hennes oppfatning. Elevene leser også småbøker fra Damms leseunivers og Simsalabim.

Lærer 3 er lærer for 2.klasse og benytter seg av skolebiblioteket samt en bokkasse som hun får av folkebibliotekaren. På skolebiblioteket velger elevene selv hvilken bok de vil lese med litt hjelp av læreren. Bokkassen fra folkebiblioteket blir skiftet ut 3-4 ganger i året, og hun synes det er såpass rikt utvalg at det er nok å bytte så sjeldent. Bibliotekaren velger bøker på flere måter, både etter tema, årstid og høytider. Læreren uttrykker stor begeistring for arbeidet folkebibliotekaren gjør. Ikke alle andreklassingene kan lese så godt selv og holder fortsatt på med språkopplæring som "se sol ola". Derfor er det lettlestbøker som de klarer å lese på egen hånd og andre bøker som de kan se i. Læreren tilbyr ofte lengre bøker og klassikere til elevene gjennom høytlesing. Mange elever leser småbøker, og mange liker å lese tegneserier eller tegneseriebøker. Noen liker også svært godt serien om Willy hvor de må drive med det hun beskriver som en oppdagelsesferd. Faktabøker er de også opptatt av, men hun synes det er mye bildebøker som går igjen. Elevene vil ikke ha bøker med bare bokstaver. Hun mener mestring er viktig, og ønsker ikke at bøkene skal drepe lesegleden, derfor bør ikke bøkene ha mer enn 10% som elevene strever med på én side uttrykker hun.

Lærer 4 underviser for 3.klasse og forteller at bøkene deres kommer fra skolebiblioteket og fra bokkassen de får fra folkebibliotekaren. Skolebiblioteket benyttes én gang i uken hvor elevene får velge 2 bøker. Her må hun veilede elevene ettersom mange elever ofte velger bøker som er for vanskelige for dem. Folkebibliotekaren setter sammen en bokkasse med 30-40 bøker, og denne har klassen i omtrent to måneder. De bytter innbyrdes med andre 3.klasser på skolen. Det er læreren som skriver hvilke bøker de kunne tenkt seg alt etter årstid, vanskegrad og popularitet. Læreren velger også nivået men folkebibliotekaren tar bokvalgene basert på ønskene fra læreren. Også denne læreren uttrykker begeistring for bibliotekarens innsats. Hun uttrykker at elevene liker å lese faktabøker om dyr og andre naturfaglige emner som de er interessert i. Hun merker også en stor tendens til at de liker lettlestbøkene Lesehesten med fortellinger om venner og kjærlighet. I tillegg oppfatter hun at de liker godt spennende bøker, hvor serien om Otto monster er svært populær.

Lærer 7 forteller at bøkene i bokkassen blir valgt ut av en annen lærer på trinnet, en spesialpedagog. Spesialpedagogen forteller at hun først plukket blant bildebøkene i skolebiblioteket, men dette ble gammelt nytt for elevene. Derfor velger hun nå bøker fra folkebiblioteket, både bildebøker hun liker og bildebøker hun tenker at elevene liker. Hun velger også noen faktabøker. Målet er å finne bøker med de første bokstavene de har lært ettersom de lærer to bokstaver i uken. Bøker med en setning og et bilde går også igjen. Noen av bøkene hun velger ut trenger gjerne at en voksen leser dem. Elevene liker å lese seriebøker og bøker med rim, og dette prøver hun også å dekke. Lærer 7 forteller at hun velger høytlesningsbøker som hun kjenner godt og som elevene har et forhold til fra barnehagen. Bøker som blir anbefalt av Lesesenteret blir også lest høyt. Elevene går ikke til folkebiblioteket selv siden læreren mener de er for umodne og ikke kan ha for mange valg. Elevene må allikevel få muligheten til å velge det som interesserer dem poengterer hun. De bøkene som blir tilbudt elevene i bokkassen, på vegghyllen og i utstillingsvinduet er derfor nok. Hun forteller at elevene i første klasse holder på med bokstavinnlæring og leser små ord som “sol, hest, Siri”. Derfor leser de bøkene ved å se på bildene. Tallerkenhyllen bærer preg av bøker med fokus på bokstavinnlæring og hun sier det er tilfeldig hva som står der. Utstillingen langs vinduet blir oftere byttet ut av spesialpedagogen. Læreren forteller at elevene leser både bildebøker og faktabøker, men aller mest skjønnlitterære bildebøker. Hun forteller at mange liker seriebøker og sier at elevene uttrykker at det var så kjekt sist derfor vil de ha bøker fra den samme serien igjen. Hun synes det er en stor utordring er at noen er interessert og andre ikke.

Lærer 8 forteller at noen elever kan velge blant bøkene på utstillingsbordet selvstendig fordi de er så interesserte og dedikerte til bøker og lesing. Andre trenger hjelp til å finne bøker og dermed styrer hun dem litt men de får allikevel følelsen av at det er deres valg. Utvalget på bordet beskriver hun som “noe for de fleste”, og hun tenker oftest individuelt når hun velger bøker. Hun viser til uttrykket hun pleier å si til elevene: det er en bok for alle, men én bok er ikke for alle. Hun har også temautstillinger, og hun fortalte at dersom de for eksempel jobber med forhistoriske dyr i naturfagstimen reflekterer klasseromsbiblioteket dette. I tillegg prøver hun å tilby og presentere klassikere. Hun opplever at elevene liker å lese lettlestbøkene Leseløve med både Otto, Kasper, Knoterud FK og Frans i hovedrollen. I tillegg liker de klassikere om Emil og Pippi. Hun synes seriebøker går igjen ofte, og trekker særlig frem serien om Gutta i trehuset og Lassemajas detektivbyrå. Av faktabøker er også av interesse for barna. Klassen benytter seg av folkebiblioteket og da velger og låner elevene selv.

Lærer 9 jobber med 2.klasse og benytter seg av en bokkasse. Denne er elevene med å fylle opp på den måten at de velger ut bøker fra skolebiblioteket som de har lyst å lese. De får begynne å lese i en av bøkene de valgte og når de er ferdig med boken legger de den i kassen. Dersom de ikke er ferdig med boken ligger den i hyllen deres. På den måten er det elevene som velger ut innholdet i bokkassen basert på deres interesser. Skolebibliotekaren kommer med tips og presenterer av og til bøker. Elevene fornyer bokkassen en gang i måneden. Etersom det er opp mot 20 elever i klassen er det omtrent dette antallet som befinner seg i bokkassen. Elevene klarer kanskje å lese ut to bøker på en måned, men det kommer an på hvordan de leser boken. Noen leser den fort fordi de ser på bildene og leser ikke så mye av teksten. Hun sier at bokkassen består hovedsakelig av skjønnlitterære bildebøker, men at elevene liker godt å se i faktabøker med masse bilder. Av faktabøkene er det dinosaurer, planeter, dyr og maskiner som fenger deres interesse. En elev er spesielt glad i sjødyr og han har tatt med 3D-animerte bøker til klassen for å vise. Noen leser bøker som Narnia og Matilda, mens andre er nivåmessig mer på Tassen-bøkene.

Tre av lærerne uten klassebibliotek benytter seg av skolebiblioteket og folkebiblioteket. Lærer 2 forteller at hun tar ut en og en elev fra tredjeklassen sin. Noen klarer å finne bok selv, men hun liker å ta del i valget deres. Hun spør dem hva de liker å lese om og finner forslag. Hun uttrykker at klassen leser mye forskjellig, men mest skjønnlitteratur. Klassen leser lite faktabøker, men en del lettlestbøker. Hun forteller også at elevene liker å lese fantasy og spenningsbøker. Lærer 5 forteller at femteklassingene hans liker å lese bøker med humor, spenning, fantasy og faktabøker. Om faktabøker merker han en tendens til at guttene foretrekker disse med tema som ville dyr, biler og fotball. De velger selv fra skolebiblioteket, men elevene velger av og til feil bok uttrykker han. De gode leserne velger for enkelt, og andre synes noe ser kult ut men så innser de at teksten er for vanskelig. Derfor hjelper læreren elevene. Elevene får ikke lov til å lese tegneserier, fordi noen elever vil sluntre unna med mest mulig bilder. Han poengterer at de får lov til å lese grafiske romaner eller tegneseriebøker. Han synes det er utfordrende å finne bøker til elever han beskriver som uten leselyst og som bare leser det de må. Andre i klassen kan lese en stor Harry Potter bok i uken, så spranget i klassen er stort. Lærer 6 forteller at elevene går selv og finner bøker i skolebiblioteket. Tidligere fulgte hun dem, men nå styrer de seg selv. Hun liker at de får velge selv ettersom hun synes det er vanskelig å ha kontroll på alle sitt interessefelt. Hun forteller at elevene leser mye lettlestbøker av serier som Kasper og Tiril, faktabøker, eventyr og seriebøker som for

eksempel LasseMajas Detektivbyrå. Tegneserier tillater læreren ettersom hun uttrykker at all lesing er bedre enn ingen lesing, men klassikere forteller hun at ikke passer seg. Hun begrunner dette med at verden går videre, men at hun gjerne kan lese en klassiker for dem i høytlesningstimen. Elevene liker å besøke folkebiblioteket og snakke med bibliotekaren der, noe de får lov til i storefri.

## Drøfting

### Administrering av klasseromsbibliotekene

Hvorfor akkurat bokkasse er valget til flestparten av lærerne kan ikke gis en entydig forklaring på, men et interessant punkt er at i tre av seks tilfeller hadde ikke lærerne hovedansvaret for kassene. Lærerens oppgave var i de aktuelle tilfellene redusert til å bestemme nivå og tema, og ikke å fysisk velge ut bøkene. I lys av det er det relevant å trekke inn tidligere diskutert teori fra Hoel (2010) som belyser at andre instanser kan ha ansvaret for utvalget. Dette samsvarer således med mine funn hvor folkebibliotekaren valgte ut bøkene til klasserom 3 og 4, og en av skolens spesialpedagogiske lærere hadde ansvaret for klasserom 7. I de resterende tre klasseromsbibliotekene valgte læreren litteraturen i klasserom 8, elev og lærer valgte sammen i klasserom 1, og elevene valgte stort sett litteraturen selv i klasserom 9. Det reiser imidlertid en interessant diskusjon om ansvar og arbeidsoppgaver. For det første kan det i tradisjonens tro "alltid" ha vært slik, og således handle om mer eller mindre bevisste eller ubevisste valg. For det andre kan det ha å gjøre med hvilke muligheter og ressurspersoner det finnes på skolene. For det tredje kan det for eksempel ha å gjøre med hva den vanlige praksisen på en skole, siden de ulike skolene kan ha ulike praksiser knyttet til arbeidsfordeling og arbeidsoppgaver. Samtidig kan det være kombinasjoner av flere slike grunner. Men hvem bør velge ut litteraturen til klasseromsbiblioteket? En kan videre spørre om det har noe å si hvem som velger ut litteraturen så lenge den treffer elevene. Jeg går nå inn på hva det kan ha å si at bibliotekaren, læreren og elevene har ansvar for eller tar del i utvalgsprosessen, samt at jeg diskuterer mulige fordeler og begrensninger knyttet til måtene.

En fordel med at selve utvalgsprosessen blir overlatt til en bibliotekar kan være at ekspertisen til bibliotekaren blir tatt i bruk. En bibliotekar vil ha inngående kunnskap om og kjennskap til litteratur ettersom det er hans eller hennes fagfelt. I to av seks klasserom satt en bibliotekar sammen bokkasser for klassene, og lærerne i undersøkelsen framhevet den positive rollen til og arbeidet som bibliotekaren gjorde. Det kan være at lærere setter pris på en annen ekspertise og hjelp i administreringen av klasseromsbiblioteket, spesielt dersom de er usikre, har mindre

tid eller sliter med å bygge opp samlingen alene. En bibliotekar kan ha arbeidsoppgaven alene, eller så kan læreren og bibliotekaren samarbeide ved at bibliotekaren da baserer seg på ønsker eller forslag fra læreren, slik tilfelle var i min undersøkelse. Ettersom en har et ansvar for litteraturutvalget elevene skal bli presentert for kan det også argumenteres for at det kanskje er lettere å håndtere dette ansvaret når en er to om det. På den ene siden kan en da kombinere kunnskapen til læreren (om f.eks. nivå og interesser) med fagkunnskapen til bibliotekaren. På den andre siden, dersom kommunikasjonen mellom lærer og bibliotekar ikke er tilstrekkelig, kan derimot et utfall være at litteraturen eleven får å velge mellom ikke “treffer” elevene slik den kunne gjort. På den måten kan en miste verdifull informasjon gjennom veien fra eleven, til læreren, til bibliotekaren som til slutt når litteraturen.

En fordel med at læreren har ansvaret for litteraturutvalget kan være knyttet til den kunnskapen læreren sitter med. Læreren kjenner som oftest elevene godt, vet om interesser og hobbyer, tidligere leseerfaringer, bakgrunn, og hva de muligens kunne hatt nytte av å ha lest om av forskjellige grunner. Læreren kan da ta valg basert på de opplysningene han har, hvor jeg spesielt anser tidligere leseerfaringer og lesepreferanser som et sentralt punkt. Dette sammenfaller også med Hunters første punkt om den proksimale utviklingssonen som læreren har gode forutsetninger for å ha kunnskap om. Funnene viser at lærerne presenterer en forståelse for hvilke bøker elevene liker og om interessefeltet deres. Flere lærere gir eksempler på titler eller serier elevene liker, mens andre gir en generell overordnet fremstilling i form av “noen liker det og noen liker det”. Det kommer imidlertid ikke tydelig frem gjennom intervjuene om lærerne kjenner til enkeltelevers litteraturhistorie og leseerfaring. I senere drøfting vil et interessant moment være om de litterære sjangrene eller type interesser lærerne påstår elevene liker faktisk er en del av utvalget i klasseromsbiblioteket. Et interessant funn er imidlertid at ingen av lærerne, med unntak av lærer 6, gir en presentasjon av litteraturpreferansene til elevene basert på kjønn. Kjønnsperspektivet er nesten fraværende under intervjuene. En kan av den grunn argumentere for at de ikke baserer klassens litteraturpreferanser ut i fra om de er gutter eller jenter, men heller i forbindelse med interessefeltene deres.

Til nå har jeg kommentert en lærers og en bibliotekars rolle i byggingen og utvelgelsen av litteratur til biblioteket. I teoridelen s. 31 ble det belyst at man kan inkludere bibliotekets primærbrukere, elevene, i byggingen av litteratursamlingene. Fountas og Pinell benyttet seg av begrepene eierskap og selvstendighet, og jeg trakk linjen videre til diskusjoner rundt

eierskap over litteraturutvalget i form av medbestemmelse i biblioteket og til elevenes valg av stillelesingsbok. I lys av dette viste intervjuresultatene at det bare var elevene til lærer 1 og 9 som fikk være med å bestemme bøkene til bokkassene. Om disse elevene føler et større eierskap overfor bøkene som de har vært med å velge ut kan jeg ikke bekrefte eller avkrefte på bakgrunn av mitt prosjekt. Til tross for det er det, sett i sammenheng med de forgående diskusjonene, et interessant og sprikende funn at utvalget jeg har viser at i to av ni tilfeller velger lærerne å inkludere elevene, samtidig som funnene også viser at i tre tilfeller har ingen i klassens felleskap ansvaret for utvelgelsen. Ut i fra disse opplysningene ville det vært interessant å undersøke et betydelig større antall klasserom enn utvalget i denne studien.

I teoridelen ble Hunters (2005) tredje punkt om å myndiggjøre elevene og gi dem mulighet til å velge sitt eget lesestoff diskutert. Funnene viste at i alle tilfellene fikk elevene velge den boken de ville lese selv fra bibliotekene. Med unntak av lærer 6, hjalp alle lærerne elevene til å finne bøker, og ved flere tilfeller uttrykte lærerne at grunnen til at de hjelper elevene er fordi noen velger for vanskelige bøker mens andre velger for lette bøker. Uansett tok elevene på den ene siden sitt valg, men på den andre siden var lærerne en del av dette valget. Lærer 8 uttrykte det som at elevene uansett fikk følelsen av at det var deres valg. Lærerne i dette prosjektet vektlegger at elevene selv skal velge sitt eget lesestoff, uten særlig mye føringer eller styring fra lærerens side. Derimot ble det i ett av tilfellene lagt føringer mot at elevene ikke kunne lese tegneserier. Læreren fortalte om umotiverte lesere i klassen og utfordringer til å få spesielt noen av guttene til å lese i det hele tatt. Hva skjer da med lesemotivasjonen dersom man fratrar elevene muligheten til å fritt velge sitt lesestoff? Tidligere forskning viser sammenheng mellom mulighet for egne valg og lesemotivasjon, nemlig at motivasjonen øker når elever får velge lesestoffet selv. I norsk kontekst blir det presisert at det ikke bør legges for sterke føringer på lesestoffet og at barn må få valgmuligheter å lov til å velge bort tekster. I tillegg viser forskningen Krashen (2011) refererer til at elevenes lesemengde øker når de blir gitt tid til å lese selvvalgt lesestoff fast i uken. Denne diskusjonen konsentrerer seg dessuten om hvilken oppfatning man har om litteratur for barn og om denne forståelsen er snever eller vid, noe jeg drøfter i et senere avsnitt om representasjonen av tegneserier.

### **Antall bøker**

Funnene fra mitt prosjekt viste at utvalget av klasseromsbibliotek innehar i gjennomsnitt 127 tekster med et spenn fra 96 til 197. Deler man gjennomsnittet på en klassestørrelse med 25 elever, som var tilfellet i flere av undersøkelsesklasserommene, tilsvarer dette 5 bøker per

elev. Ser en funnene i tilknytning med fag- og forskningslitteraturen er det både samsvar og ikke samsvar. Norske kilder gir ingen konkrete antydninger til mengden som bør finnes, og i engelskspråklig litteratur finner en et noe varierende forslag<sup>20</sup>. Funnene fra utvalget i mitt prosjekt er da nærmest anbefalingen til Catapano et al med 10 bøker per elev og ikke mindre enn 100 bøker totalt, og lengst unna anbefalingen til Allington og Cunningham som foreslår 700-750 bøker. Sammenligner man derimot mitt utvalg opp mot Morrrows forskning som dekker et betydelig større antall klasserom, er det samsvar mellom resultatene. Som presentert var den gjennomsnittlige litteraturmengden på 70 bøker eller med andre ord tre bøker per elev i Morrrows studie (1982). Resultatene mine viser da et noe større antall bøker per elev. Det er relevant å nevne at mine funn også inkluderer hyllebøkene til elevene, som i de fleste tilfeller kommer fra klasseromsbibliotekene. I tillegg er småbøker tatt med i litteraturutvalget.

På bakgrunn av diskusjonene knyttet til mengde er det nærliggende å stille spørsmål til om et kvalitetskjenne tegn er knyttet til antall bøker? På den ene siden kan det argumenteres for at anbefalingene på mer eller mindre 500 bøker er mye litteratur å ha tilgjengelig i et klasserom. En følge kan for eksempel være at elever ikke klarer å orientere seg blant en så stor mengde litteratur i klasserommet, eller at de blir forvirret og hjelpeløse. På den andre siden og i forhold til synene på at det bør være et mangfold av tekster og valgmuligheter, kan det egentlig bli for mye litteratur? Barna vil da få enda flere valgmuligheter, og viss en elev liker leseløvebøker om fotball vil valgmulighetene være mye større. Dersom man legger til grunn det lærerne fortalte om elevenes entusiasme knyttet til skolebibliotekene og folkebibliotekene, og den store mengden litteratur som finnes der, kan det også argumenteres for at elevene liker og er i stand til å orientere seg blant store mengder litteratur. Det er også interessant å trekke inn Neumans (1991) studie hvor hun opererer med 5 bøker per elev samt at hun beskriver dette som "book flood". Vel å merke skulle Neumans litteratursamling være av svært høy kvalitet knyttet til innhold og fysisk stand, men i henhold til Neumann vil også litteraturomfanget i min studie kunne beskrives som en "flom av bøker". Om den litteraturen elevene blir tilbudt i mitt utvalg er av svært høy kvalitet er derimot et annet moment. Innholdet i bøkene blir ikke analysert i min studie, men funnene viste at den fysiske standen på bøkene var god.

---

<sup>20</sup> 300-600 bøker (Neuman, 2001), 700-750 bøker (Allington & Cunningham, 2001), 10-20 bøker per elev (Tyson, 2012), og 10 bøker per elev samt ikke mindre enn 100 bøker totalt (Catapano et al, 2009)

En annen diskusjon kan være knyttet til forholdet mellom organiseringen av litteraturen og antallet. Dersom et bibliotek er organisert etter sjanger, forfatter eller har en elevtilpasset litteraturformidling organisert etter leseferdigheter og leseinteresser, er det grunn til å tro at det er lettere å orientere seg i samlingen. Sett i lys av relevant forskningslitteratur fra Morrow & Weinstein (1986) blir det i alle fall bekreftet at bruken økte når bibliotekene var utformet med hensyn til kriteriene de presenterte, blant dem organisering. I fag- og forskningslitteraturen blir det gjentatte ganger anbefalt at samlingen skal være organisert. Dette var derimot ikke tilfellet i det utvalget jeg undersøkte, noe som samsvarer med den tidligere omtalte undersøkelsen til Catapano et al (2009) hvor majoriteten av klasserommene hadde mangelfull organisering. Det kan være problematisk dersom et klasseromsbibliotek i form av bokkasser med rundt 500 bøker tilgjengelig er uorganisert. Litteraturen vil da bli liggende usystematisk i kasser, og det vil trolig være vanskelig å finne boken man søker, på bakgrunn av tema, sjanger, nivå eller forfatter. Det kan av den grunn være slik at et større antall bøker også krever at en gjør en annerledes innsats med å organisere bøkene. Lærerne uttrykte at bibliotekene ble brukt flittig og noen sa også at elevene likte å lete i bokkassene. Dette trenger nødvendigvis ikke bety at boksamlinger med rundt 100 bøker ikke skal være organisert. En uorganisert samling, uansett hvor stor eller liten den er, vil kanskje likevel gi flere av de samme utfordringene knyttet til det å velge seg lesestoff. Det kan også argumenteres for at en organisert samling ville gitt den som har ansvaret for biblioteket en tydelig oversikt over utvalget. På den måten ville det trolig vært lettere å se hvilke sjangere som var representert og hvordan man kunne bygge videre på samlingen.

### **Variasjon i sjangere**

I teoridelen viste jeg til flere anbefalinger om at litteraturen burde dekke tekster som elevene kunne kjenne seg igjen i, ha karakterer de kunne identifisere seg med, at tekstene skulle utvikle elevenes estetiske sans, at de burde ha en god fortelling, har litterære kvaliteter og røre ved barnet på en eller annen måte (f.eks: Marthinsen, 2006; Neuman, 2001; Rongved 2016; Skrivsesenteret 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013). Begrensninger i min studie søker derimot ikke å belyse disse innholdsmessige sidene ved litteraturen elevene blir presentert for, men fokuserer på den overordnede oversikten over sjangertyper.

Både norske og internasjonale kilder mener at litteraturutvalget barn bør bli utsatt for bør være variert ved å dekke et bredt spekter av sjangere fra både skjønnlitteraturen og sakprosaen. Som presentert foreslår Tyson (2012) at det skal være mellom 40-50 %



skjønnlitteratur og 40-60 % sakprosa, noe som indikerer at hun mener det skal være tilnærmet likevekt mellom de to litteraturtypene (eventuelt mer sakprosa). Funnene i mitt utvalg samsvarer ikke med disse anbefalingene. Skjønnlitterære tekster er i overvekt, 713 stykk mot 63 sakprosa-tekster, tilsvarende 8,2 % sakprosa og 91,8 % skjønnlitteratur. Selv om resultatene mine ikke samsvarer med de teoretiske anbefalingene, viser de derimot det samme som andre aktuelle undersøkelser av den faktiske praksisen. Flere studier påpeker at skjønnlitterære tekster dominerer i klasseromsbibliotekene og at sakprosa-tekster dermed er underrepresentert. I tillegg er disse funnene interessante når praksisen viser at elever viser stor interesse for sakprosa-tekster. Min studie viser derimot ikke i hvor stor grad elevene interesserer seg for sakprosa-tekster ettersom jeg ikke har foretatt elevundersøkelser. Jeg baserer meg derimot på lærernes utsagn om hva de mener elevene liker.

Jeg ser i det følgende på forholdet mellom hva lærerne uttrykker angående elevenes litteraturpreferanser og hva klasseromsundersøkelsene faktisk viser. I den sammenheng; reflekterer klasseromsbiblioteket det lærerne sier elevene liker å lese? Lærerne forteller at elevenes interesser dekker både skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster, og at de liker å lese tekster fra begge litteraturtypene. Videre utdyper noen lærere at faktabøker går igjen blant lesevalgene og at elevene liker å lese og bla i slike tekster godt. Andre lærere mener at det er en større tendens til skjønnlitterære tekster deriblant bildebøker og lettlestbøker. Lærerne mener på sin side at elevene leser begge deler eller med en overvekt av den ene eller den andre litteraturtypen. Ut i fra klasseromsundersøkelsene er derimot forholdet mellom skjønnlitterære tekster og sakprosa-tekster relativt stort og taler tydelig i favør skjønnlitterært. Et eksempel kan være knyttet til lærer 1, hun forteller at elevene leser like mye skjønnlitterært som sakprosa, men uttrykker i tillegg at lesinger av faktabøker gjentar seg. På den andre siden er det ikke samsvar med klasseromsundersøkelsen som viste at bokkassene i klasserommet bestod av 90 skjønnlitterære tekster og 13 sakprosa-tekster. I denne sammenheng er det relevant å være bevisst over at lærernes meninger baserer seg på hvordan de har lært å kjenne elevene sine i løpet av flere dager og gjerne år, og den litteraturen jeg har i mitt datamateriale stammer fra én dag. I tillegg kan elevene ha tatt med seg flere bøker hjem, noe som kan ha innvirkning på forholdet mellom litteraturtypene. Uansett kan en i det minste argumentere for at det ikke er samsvar mellom interessen for sakprosa og tilgjengeligheten av slike tekster.

Det er også viktig å tenke over hvilke følger et slikt litteraturutvalg kan få. Hva sier det om holdningene en har til sakprosaen dersom elevene ikke får lik mulighet til å velge blant

skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster? I likhet med Doirons (2003) tanker om å øke promoteringen av sakprosaetekster, kan en argumentere for at en burde gi elevene like store valgmuligheter innenfor sakprosaen som de får gjennom skjønnlitteraturen. Spesielt ettersom lærerne i min studie uttrykker at elevene liker å lese sakprosaetekster.

Til nå har jeg drøftet overordnet rundt representasjonen av skjønnlitteratur og sakprosa. Sjangerkategorien faktabøker/fagbøker blir dermed ikke gått nærmere inn på siden denne har blitt diskutert i forhold til de ulike litteraturtypene. I neste skritt diskuterer jeg noen sentrale momenter knyttet til de resterende sjangerkategoriene. Ettersom dataene har blitt delt inn i romslige og store kategorier, søker jeg ikke å ta for meg ulike spesifikke sjangere (f.eks eventyr, essay, kåseri osv), men fokuserer på den overordnede oversikten ut i fra kategoriene. For det første er det variasjoner i representasjonen av sjangerkategoriene i de ulike klasserommene, se figur 7. For det andre kommer det frem gjennom figur 8 at mengden totalt i de ulike kategoriene varierer.

Funnene mine viser at lettlestsjangeren er svært utbredt blant bibliotekene jeg har undersøkt ved en 1.klasse, to 2.klasser, fire 3.klasser, en kombinert 4. og 5.klasse, og en 5.klasse. Den dominerer klart litteraturutvalget mest. Intervjuresultatene viser i tillegg at flere lærere uttrykker at elevene liker å lese lettlestbøkene godt, spesielt serier i seriene, f.eks leseløvebøkene om Kasper. På den ene siden kan det være at antallet er så stort fordi elevene genuint foretrekker bøkene og ønsker å lese dem. På den andre siden er lettlestbøkernes litterære kvalitet omdiskutert, og en lignende kvalitetsdebatt kan reises mot utvalget av slike bøker. Bøkene er spesielt tilpasset yngre lesere og promoterer dette gjennom serier basert på farger, kategorier, navn og lesenivå. Det kan derfor diskuteres om antallet er så stort fordi denne tilpassingen gjør arbeidet lettere for de som velger ut bøkene til biblioteket. En lærer kan blant annet plukke med seg serier av bøker ut i fra at han/hun vet at bøker i bestemte kategorier, lesenivå eller tema slår an blant elevene. Dersom én elev for eksempel likte en bok i leseløveserien Knoterud FK, kan læreren hente med seg flere bøker fra serien. Derimot er det problematisk om det blir en ren rutine at lettlestbøkene velges til fordel for annet lesestoff. Spesielt ettersom betegnelsen lettlest ikke er en form for kvalitetsgaranti. Dette gjelder enten om det er de voksne eller om det er elevene som velger ut bøkene. Er det *for* lettvindt å bare velge disse bøkene? Lettlestbøkene er hovedsakelig ment for elever som nylig har knekt lesekoden, men omfanget av lettlestbøker kan imidlertid tyde på at det snarere er en form for samlemani og overopphoping knyttet til bøkene i skolen.

I lys av Teigland (2006) og Østenstad (2007) bør man kanskje utvise en viss skepsis knyttet til den store overrepresentasjonen av slike tekster. I følge Young & Moss (2006) påpeker de at formålet med et klasseromsbibliotek er å utvikle elevenes literacy og bibliotekene må prioriteres dersom elevene skal bli engasjerte lesere med leselyst. Ettersom formålet med både klasseromsbiblioteket og lettlestbøkene er å stimulere til leselyst skulle en kunne tro at det gav gode muligheter til en slik stimulering siden lettlestbøkene var i klart flertall. Ses derimot Teiglands (2006) teoretiske perspektiver i sammenheng uttrykker hun en skepsis til hvor egnet bøkene egentlig er til å gjøre det på bakgrunn av at mange mangler den gode fortellingen. Det kan problematiseres hvorfor lærerne ikke stiller seg mer kritisk til den jevnt over høye andelen lettlestbøker.

Tegneseriekategorien har en total mengde på 114 stykk, klart mindre enn lettlestkategorien med sine 415 bøker. Til tross for det reiser funnene fra både intervjuene og undersøkelsene knyttet til tegneseriekategorien interessante drøftinger. For det første er det relevant å minne om at 104 av tegneseriene kom fra ett klasseromsbibliotek, og de resterende 10 kom fra to andre biblioteker. Jeg bygger i det følgende videre på diskusjonen om tegneserier s. 81. Om en inkluderer tegneserier i litteraturutvalget handler dette også om hvilken oppfatning en har om barnelitteratur og om denne er snever eller vid. Med andre ord handler det om en anser tegneserier som barnelitteratur eller ei. Selv om bare to av informantene uttrykte tankene sine knyttet til tegneserier viser nettopp disse to holdninger som taler både for og mot inkludering av tegneserier som lesestoff. I lys av relevant fag- og forskningslitteratur argumenteres det for at tegneseriene skal inkluderes i et litteraturutvalg. Funnene kan for eksempel ses i sammenheng med ytringene i tiltaksplanen *Gi rom for lesing!* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), der det uttrykkes at teksttilfanget skal dekke litteratur i et bredt perspektiv hvor tegneserier eksplisitt blir nevnt som sjanger. Funnene viser at tre av seks klasseromsbibliotek har tegneserier i form av tegneserieblader og/eller tegneseriebøker og grafiske noveller. En kan reise spørsmålet om hvorfor denne andelen ikke er større. Det er problematisk om tegneserier, og da kanskje spesielt tegneserieblader, blir sett på som en lettvinnt måte å komme unna stillelesingstimene med ettersom det er mye bilder. De teoretiske perspektivene vektlegger nettopp at bildene ikke skal ses på som distraksjoner, men snarere engasjerende elementer og et hjelpemiddel i lesingen. Diskusjonen nyanseres ytterligere når det har vist seg at lesing av tegneserier ikke hemmer andre lesninger, men tvert om forenkler

tyngre lesninger. Sett i sammenheng med resultatene påpekte også lærer 6 at all lesing er bedre enn ingen lesing.

Resultatene viste at andelen bildebøker totalt var 91 bøker. Kategorien illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger var hakket under, med 83 bøker og er således den nest minste. Flere av lettlestbøkene er også illustrerte bøker, og det samme gjelder for eksempel faktabøkene. Noen faktabøker er også bildebøker. Hadde jeg derfor kategorisert hele materiale etter illustrerte vs. ikke illustrerte bøker ville antallet illustrerte bøker vært dominerende. På grunn av inndelingen i sjangerkategoriene jeg har valgt å benytte meg av velger jeg ikke å belyse det aspektet. Resultatene viser uansett at andelen bildebøker er litt over fire ganger mindre enn lettlestkategorien. En kan stille seg undrende til hvorfor omfanget av bildebøker ikke er større i utvalget til klassetrinnene fra 1.-5. klasse. Det kan stilles spørsmål til hvilke kvaliteter lettlestbøkene har, som bildebøker ikke har.

Spesielt interessant er det at omfanget ikke var større når flere lærere fortalte at elevene likte å lese bildebøker, og at lesninger av slike bøker gikk igjen i noen klasser. I likhet med tegneserielesing er det problematisk om bildebøkene blir sett på som lettvinde måter å lese på. Bildebøker er ofte det første møte barn har med barnelitteraturen, men sjangeren bør derimot ikke neglisjeres dess eldre en blir eller kun forbindes med yngre lesere. Det kan argumenteres for at en snarere burde være klar over hvilke utfordringer mer komplekse bildebøker (med sine "tomme plasser") kan by på. I tillegg kan illustrasjonene i bildebøkene også ses på som engasjerende element og hjelpemiddel i lesingen, og vel så viktig som teksten i det å utvikle forståelse. Det er relevant å trekke inn de teoretiske perspektivene som vektlegger bildebokens verdi i forhold til litteratur og lesing. Ettersom de er sammensatte og multimodale tekster lærer barn om samspillet mellom ord og bilde, og om de spesifikke konvensjonene knyttet til slike tekster. Diskusjonen blir i tillegg ytterligere nyansert når forskningen viser at lesing av bildebøker fører til en økning i utviklingen av språk- og tekstkompetansen til elevene.

Ettersom jeg tidligere har drøftet illustrasjoner i bøker, går jeg heller inn på den betydelige delen serielitteratur i kategorien illustrerte og ikke illustrerte romaner/fortellinger. Funnene er i samsvar med forskningen som viser at et klasseromsbibliotek bør omfatte serielitteratur. Serielitteraturen utgjorde 55 av 83 bøker i denne kategorien, og lærer 7 uttrykte at elevene likte å lese serielitteratur på grunn av at de likte den forrige boken i serien. Det kan nettopp

være at elevene liker serielitteratur på grunn av at flere av disse bøkene formidler seg selv ved at en kjenner forfatteren eller karakterene fra før. Ut i fra et slikt perspektiv kan en argumentere for at dersom en elev koser seg med bøkene i serien *LasseMajas Detektivbyrå*, og en ny bok i serien en dag er blant utvalget i klasseromsbiblioteket, er sjansen trolig stor for at eleven ønsker å lese den. I likhet med lettlestbøkernes omdiskuterte litterære kvaliteter er heller ikke forlagenes seriekonsepter nødvendigvis en kvalitetsgaranti. På den ene siden kan det problematiseres om seriekonseptet er en form for innpakning som letter salget av bøker. I tillegg kan kommersialiseringen være med på å gjøre markedet ensporet. På den andre siden kan det være at serielitteraturen fenger elevene ved at de trer inn i et univers hvor historien fortsetter og fortsetter, bok for bok. Når en finner en bok en liker ønsker en gjerne å finne lignende bøker eller at historien aldri skal ta slutt. Det er trolig slik det oppleves med serielitteraturen, man finner noe kjent, som samtidig er nytt. Leseren kjenner igjen karakterene, historien, settingen, oppbygningen og oppfatter muligens dette som trygt. I tillegg er det et nytt handlingsforløp som gjør neste bok spennende, ulik og “ny”. Kanskje er det ikke snakk om et enten eller perspektiv, men snarere at serielitteraturen består av begge disse to sidene.

### 5.3 Bruken av barnelitteraturen

Under lærerintervjuene ble det rettet spørsmål til bruken av klasseromsbiblioteket. Resultatene jeg i det følgende presenterer baserer seg derfor på det lærerne forteller om hvordan de bruker biblioteket. I tillegg belyser jeg funn som viser hvordan bruken er synlig i klasserommet, i form av for eksempel utstillinger. På grunn av at jeg ser på bruken av spesifikt klasseromsbibliotekene, er det bare de seks klasserommene med klasseromsbibliotek, og intervjuene fra tilhørende lærere, som tas med i denne analysen. Jeg gir en samlet presentasjon av resultatene fra klasseromsundersøkelsene og flere av funnene fra intervjuene. I siste del intervjuresultatene tar jeg for meg funn fra hver enkelt lærer.

#### **Funn fra klasseromsundersøkelsene**

Ved undersøkelsens tidspunkt hadde fem av seks klasserom bøker på kateteret. Noen bøker var utstilt oppreist og noen lå liggende. Bøkene ble i alle tilfeller brukt som klassens høytlesningsbok. Som forklart tidligere hadde klasserom 7 utstilling av barnelitteratur langs vinduet, samt en vegghylle med bøker, og klasserom 8 hadde et bord med som viste frem alle bøkene. Andre funn som viste bruken av bøkene i klasserommet var såkalte leseklodder, hvor

elevene fargela når de hadde lest x-antall minutter i boken sin, og et annet funn var at noen av elevene hadde hylleboken liggende på pulten sin.

Klasserom 8 hadde i tillegg en bokutstilling, med fokus på Roald Dahl. Elevene hadde i form av en collage laget en oversikt over hovedpersonene i boken *Charlie og sjokoladefabrikken*, som klassen hadde lest. Hovedpersonene var klippet ut og limt på collagen med navnene deres plassert under. Videre på veggen hang alle elevenes hefter om Roald Dahl og hans forfatterskap. På den andre veggen hang en ny collage. Her hadde elevene laget, klippet ut og fargelagt papirfigurer av Roald Dahl som holder en gullbillett (som referanse til gullbilletten i boken). Elevene hadde også limt på kjente sitater fra noen av Roald Dahls bøker. Sitatene var på engelsk og et eksempel er “It’s impossible to make your eyes twinkle if you aren’t feeling twinkly yourself” fra boken *Danny, og den store fasanjakten*. På et bord foran sistnevnte collage stod boken *Charlie og sjokoladefabrikken* sammen med elevenes varierte og kreative fremstillinger av sjokoladeplaten “Wonka bar”. Utstillingen er et eksempel på én måte bruken av litteraturen kan bli synlig i klasserommet på.

### **Funn fra intervjuene**

Funnene viser generelt at lærerne er opptatt av leselyst, leseglede og det å stimulere til lesing. Flere vektlegger viktigheten av å lese bøker i dagens digitale samfunn, blant annet fordi elevene generelt benytter seg av for mye digitale verktøy. De synes derfor det er viktig å benytte og bevare papirboka. Lærerne uttrykker også at det blir satt av nok tid til lesing, både av læreren og av elevene. Lærer 8 legger imidlertid til at en alltid kan lese mer og at man som lærer alltid må reflektere over lesemengden. I tillegg mener hun at man aldri blir utlært som leser. Lærer 7 uttrykker at førsteklasingene hennes nå driver med skrivetrening og bokstavinnlæring, og at den mer intensive lesetreningen vil skje i det neste semesteret.

Samtlige lærere forteller at de benytter seg av høytlesning, og dette var ofte det første lærerne kommenterte ved spørsmål knyttet til hvordan bøkene ble brukt. Hovedsakelig leser de høyt for elevene hver dag, alt i fra 10-20 minutter. Noen lærere leser konsekvent i norsktimen, andre leser i starten av dagen, og andre leser i spisetiden til elevene. Flere lærere leser også i flere av disse tilfellene på samme dag. Lærer 8 fortalte at det kom tydelig frem at elevene hennes likte å bli lest høyt for. Det fenget og samlet dem. De aller fleste elevene mestret godt å lytte til lesningen, men boken, eleven eller dagen kunne ha innvirkning på høytlesningstimen. Tre av lærerne forteller at når de leser høyt bruker de dokumentleseren i

klasserommet som gjør at boken blir vist på tavlen. Dette fenger elevene veldig ved at de har noe å se på og kan lese sammen med læreren. Derimot fortalte lærer 3 at hun synes det er så mye digitalt visuelle inntrykk i dagens samfunn og at hun liker å lese høyt fordi da må elevene øve seg på å bare lytte. I tillegg har hun flere minoritetsspråklige i klassen, og hun liker å lese for dem og synes det er viktig å gjøre det, spesielt når ikke alle elevene kan lese selv. Lærerne uttrykker at de velger høytlesningsbok fra klasseromsbiblioteket, men det kommer også frem av intervjuene at de benytter seg av både skolebibliotek og folkebibliotek.

Samtlige lærere forteller også at elevene har stillelesingstimer. I de fleste tilfeller leser elevene i sin egen bok i starten av dagen, men i ett tilfelle leste de i starten av norsktimen og i et annet tilfelle leste de i både i starten og slutten av dagen. Tiden som ble satt av til hver økt med stillelesing var 15-20 minutter. To lærere uttrykte at elevene leste opptil flere ganger hver dag, og majoriteten av klassene leste ellers når de hadde tid til overs. I to av klasserommene får elevene lov å ta med seg stillelesingsbøkene/hyllebøkene hjem, mens i de resterende fire tilfellene skal bøkene fra klasseromsbibliotekene være på skolen. Selv om ikke alle får ta stillelesingsboken sin med seg hjem oppmuntrer alle lærerne elevene til å lese hjemme også. Dette opplyser de for eksempel ofte om på foreldremøter.

Klassen bruker litteraturen i klasseromsbiblioteket på flere måter. For det første forteller samtlige lærerne at litteraturen brukes “som underholdning”, “for kosen” og “som underholdningsverdi”, for å anvende deres ord. Lærer 1 sier at de leser for å bli glad i å lese. Lærer 8, som er lærer ved 3.klasse, forteller at de første årene når det er stort fokus på begynneropplæring er det ofte hardt arbeid, tungt og slitsomt å lese for elevene. Målet hennes er å komme til det å lære seg å kose seg med lesingen. For det andre forteller tre av seks lærere at de bruker bøkene som verktøy i undervisningen. Lærer 3 og 7 forteller at de eksemplifiserer med bøkene i biblioteket når de har om bestemte tema ved at de holder opp en bok om temaet, for eksempel bjørner, og leser litt fra den. Disse bøkene setter de gjerne ofte da frem til utstilling. Lærer 7 uttrykker at hun bruker bøkene i tilknytning til leseopplæring. Bokstavinnlæring, avkoding og forståelse er da sentralt. I tillegg er det sentralt å holde fast på og bygge videre på den gleden og leseysten elevene har når de begynner på skolen. Klassen har stasjonsundervisning to ganger i uken, og på en av stasjonene driver de med veiledet lesing. Da leser lærer og elev ofte fra småbøkene. Eleven følger lærerens høytlesning med lesefingeren, og deretter snakker de om bøkene med et fokus på ordforståelse.

Lærer 7 forteller at en annen stasjon ved stasjonsundervisningen deres er selvstyrt, og da leser elevene bøker i fra bakkassen. Ettersom det er en første klasse kan ikke alle elevene lese så godt enda, derfor leser de mange småbøker. Derimot liker de godt å lese bildebøker eller andre bøker hvor de kan se på bildene og snakke sammen om hva de ser. Lærer 9 gjør det på samme måte; elevene velger fritt bøker, de leser stille men av og til går de sammen og snakker om bøkene. Hun forteller at hun bruker bøkene som en del av undervisningen i forhold til stasjonsarbeid, men poengterer at det er “for kosen”.

Lærerne beskriver flere momenter knyttet til boksamtaler eller generelt om formidling og anbefalinger. Jeg går i det følgende inn på hver lærer. For det første bruker lærer 1, 8 og 9 litteraturen i forbindelse med veiledet lesing. De bruker stort sett småbøkene fra for eksempel Damms leseunivers, men også Simsalabim og Bokbussen.

Lærer 1 uttrykker, som tidligere fortalt, at bøkene i bakkassen kommer fra Bokbåten Epos. Før elevene og lærerne velger ut litteratur fra bokbåten er det som oftest et kulturprogram i ledelse av Bokbåten Epos. Noen ganger er det forfattere som formidler bøker, mens andre ganger er det teater eller sirkus. Læreren forteller at litteraturformidlingen gjør at elevene velger bøkene som en del av sin samling. Etter de har lånt bøker fra båten leser læreren høyt i en del av dem. Grunnen er for å vekke interessen, vise bøkene og legge til rette for at elevene vil lese den. Videre forteller hun at hun en gang hadde høytlesning av boken *Hockeysveis fører til dårlige rim* (2012) av Siv Wyller med dansebandmusikk fra svensketoppen. Boken falt helt i smak, og tredjeklassingene leste etterpå boken i tur og orden. Hun fortalte også at hun har svake elever i klassen, men forteller at hun har høytlesninger av f.eks Tassen-bøkene. Dette gjør hun for å vise at slike bøker kan være interessante selv om de består av få ord. Hun påpeker også et interessant moment hun har lagt merke til i de siste årene. Tidligere ble filmen sett på som det kjekke klassen gjorde når de skulle kose seg, men hun uttrykker at siden svært mange nå har ipad og filmer hjemme er ikke filmen like spennende lenger. Hun opplever snarere at bøkene er det som er kjekt nå, og at bøkene har erstattet den posisjonen filmen hadde.

Lærer 3 uttrykker at hun har boksamtaler om bøkene har lest, og fokuserer da på begreper. Grunnen til det er at hun synes ikke elevene er, for å bruke hennes ord, så ordrike lenger. Litt utenfor selve formidlingsaspektet, men som en del av det å bruke bøkene forteller hun at



elevene ofte “leker bibliotek”. Da lager de lånekort og benytter seg av klasseromsbiblioteket til å leke med det.

Lærer 4 synes det er sentralt å spre leseglede, og for å jobbe mot dette leser hun ofte bøker som elevene lager selv.

Lærer 7 forteller at elevene bruker hverandre som lesekompis. Det betyr at de leser litt for noen andre, enten det er en medelev eller et kosedyr. Hun merker også at i tilknytning til det å snakke om bøkene hjelper det på utholdelsen at det er illustrasjoner ved at hun kan si “se her”.

Lærer 8 uttrykker at elevene regelmessig får anbefale bøker. Dette skjer både som en planlagt aktivitet, men også at elevene spontant blir bedt om å fortelle om boken de leser. Hun bruker mye tid på å fortelle hva hun leser og mener det er viktig at læreren viser engasjement og interesse. Hun mener det er viktig å være modell for barna, og vise at lesing gir henne glede på samme måte som det kan gi elevene glede. Hun uttrykker også at lesing er sentralt for språket både muntlig og skriftlig, noe hun ofte snakker med elevene om. Hun legger vekt på at det er viktig å snakke om bøkene etterpå, og ikke bare legge boken bort, enten det er lærerens høytlesningsbok eller elevenes stillelesingsbok. Hun har erfart at når klassen leser ekstra mye, ofte flere ganger i løpet av dagen, og at hun som lærer uttrykker begeistring for lesing smitter dette over på elevene. Elevene viser da en økning i engasjementet, de bombarderer henne med spørsmål og tar med bøker de vil vise frem for klassen. Elevene formidler også bøker til førsteklasingene ved at de velger bildebøker, øver på dem, lærer om formidling og leser til slutt bøkene for førsteklasingene.

Lærer 9 fokuserer også på formidlingsaspektet. Hun har erfart at jo mer man presenterer og formidler bøkene jo mer spennende virker litteraturen. Elevene får også komme med anbefalinger og tips til bøker å inkludere i boken. I tillegg går elevene, som sagt, av og til sammen og snakker om bøkene de leser.

Når det kommer til utstillinger av bøkene, har jeg tidligere gått inn på dette under kapittel 5.1. Jeg referer dermed til s. 62 og utover for den presentasjonen. Hovedsakelig dreier det seg om vinduskarmutstillingen, bøkene på lærerkatetrene, vegghyllen og lærernes ønske om å stille bøkene bedre ut ettersom flere påpeker viktigheten av en fengende fremside.

## Drøfting

Relevant teori (for eksempel Neuman, 1999; Young & Moss, 2006; Fractor et al 1993) belyser at litteraturen må tas i bruk for å gjøre et klasseromsbibliotek til nytte. Funnene i min studie viser, på bakgrunn av lærernes utsagn, at litteraturen blir tatt i bruk og er dermed i samsvar med teorien. En kan drøfte undersøkelsesresultatene i lys av Catapano et al (2009) sine forskningsresultater. Et av funnene deres var at lærerne fortalte at elevene lånte bøker til selvstendig lesing eller dersom det var tid til overs og læreren eksemplifiserte temaer med bøkene. Mine funn samsvarer med disse, ettersom flere lærere uttrykte den samme bruken. Derimot forteller lærerne i mitt utvalg om mer nyansert bruk av klasseromsbiblioteket fra både elevenes og lærerens side. Oppsummert viste funnene i mitt utvalg at biblioteket og litteraturen ble brukt i forbindelse med høytlesning, stillelesningstimer, boksamtaler, litteraturanbefalinger, litteraturformidling, til å leke med, til veiledet lesing, i stasjonsundervisning, i begynneropplæring og leseopplæring, til å gjenspeile bestemte tema, og i bokutstillinger. Tidligere forskning har vist at klasseromsbiblioteket og litteraturen ikke er vevd inn i den ordinære undervisningen. I det følgende diskuterer jeg momenter knyttet til lærernes betegnelser som det å lese for underholdning og å lese for undervisning.

Ut i fra intervjuene synes det å være to måter å bruke litteraturen på, den ene er knyttet til undervisning og den andre er “for kosen”. For det første kan det rettes spørsmål til skillet mellom disse to måtene. Går måtene egentlig hånd i hånd? Dersom elevene skal lese “for kosen”, i for eksempel en stillelesingstime, er den likevel en del av klassens timeplan, med andre ord en del av undervisningen. Et annet eksempel er dersom elevene har boksamtaler eller formidler bøker, blir dette i følge lærerne gjort for å spre leseglede og for det å bli glad i å lese bøker, men timen er likevel en del av undervisningen.

For det andre kan diskusjonen ses i sammenheng med Rosenblatts teorier, som kanskje gir et bedre bilde over hva lærerne uttrykker. Denne diskusjonen kan snarere handle om et kontinuum av ulike lese måter ettersom det er forskjellige måter å lese tekster på. Rosenblatts begrep “the reader’s stance”, hensikten med lesingen, synes her å være sentralt. Som presentert kan en tekst bli lest efferent en dag (som f.eks dersom man leser om bjørner for å belyse temaet), og estetisk neste dag. Derimot trengs ikke estetisk og efferent lese måte å forstås i snever forstand eller knyttet til en bestemt aktivitet. En kan dermed ikke sette likhetstegn mellom en stillelesingstime og estetisk lesing eller mellom en fagtime om bjørner og efferent lesing. Leserens lese måte vil være opp til hver enkelt elev ettersom det handler om

“the reader’s stance” eller valget elevene tar i starten av lesingen. Når Rosenblatt skriver om noen sider ved estetisk lesing, eller snarere om måter å drive med estetisk lesing på, er det ikke slik at det ene utelukker det andre.

Rosenblatts eksempler på hvordan estetisk lesing kan igangsettes, blant annet gjennom et ønske om å lese for interessens og fornøynsens skyld, kan uansett bli sett i sammenheng med det lærerne i min studie vektlegger. Det kan argumenteres for lærerne jeg har intervjuet vektlegger estetisk lesing, med et fokus på hva leseprosessen frembringer av følelser og personlig holdning. Dette kommer blant annet frem gjennom måten de vektlegger leseglede, leseysten, det å lese for kosen og at hver enkelt elev må få lesestoff de interesserer seg for. Også efferent lesing synes å bli prioritert, spesielt uttrykker læreren i første klasse dette gjennom deres leseopplæring og bokstavinnlæring. I tråd med Rosenblatts forståelse av efferent lesing kan lærerens ytringer forstås som et fokus på å lagre noe (bokstavene) slik at man kan ta det med seg videre (til det å lære å lese selv). Derimot kan en elev som får veiledet lesing med fokus på bokstavinnlæring o.l (hvor læreren mer eller mindre legger opp til en form for efferent lese måte) velge å heller benytte seg av en estetisk lese måte. På den måten kan eleven heller velge å vende blikket innover og til det som blir skapt underveis i leseprosessen, i motsetning til utover slik læreren gjerne hadde tenkt. På samme måte som en forfatter ikke kan planlegge hva et barn vil sitte igjen med etter lesingen, kan heller ikke læreren planlegge hva elevene skal sitte igjen med etter en aktivitet.

En av aktivitetene hvor lærerne benyttet seg av litteraturen i biblioteket var i stillelesingstidene i begynnelsen og slutten av dagen og ellers etter behov og lyst. Tidligere forskning har vist at SSR har positiv virkning på elevenes skriving, skriveflyt, staving, ordforråd, grammatikk og generelt i språkutviklingen. På bakgrunn av de følgende er det derfor positivt at alle lærerne setter av en fast tid i løpet av dagen. Lærer 8 uttrykte at hun så en økning i engasjementet og iveren til elevene når de gikk inn i intensive leseperioder og ved at hun som forbilde viste glede for lesing. Dette samsvarer med Krashens (2011) funn om at SSR påvirker lesevanene ved at elevene blir mer ivrige lesere. Likevel kan det argumenteres for at elevenes iver etter å for eksempel ta med og vise bøker fra hjemmet, kan henge sammen med den leseglede, leseinteressen og dedikasjonen lærer 8 formidler til elevene.

Funnene mine viste at lærerne, også de uten klasseromsbibliotek, leste høyt for elevene, og i følge forskningen kan en følge være at elevene blir oppmuntret til å lese mer selv også. Når

det kommer til bruk av visuelle virkemidler eller ikke, er dette noe som kan diskuteres. Læreren må ta et valg om han vil lese høyt for elevene uten å vise bilder, om han skal vise alle eller utvalgte illustrasjoner når han møter på dem, eller om elevene skal lese og se bildene samtidig med læreren. I sistnevnte tilfelle kan en ta i bruk digitale hjelpemidler som for eksempel en dokumentleser som ble brukt av lærere i denne studien. Tidligere forskning har også vist at illustrasjoner kan være sentrale for forståelsen av teksten. Lærerne som benyttet seg av dokumentleseren kommenterte at det visuelle fenger elevene når de sitter ved pultene sine og lytter til teksten.

På den andre siden viser funnene at lærer 3 vektlegger at elevene kun skal lytte, og trekker frem dagens digitalt visuelle samfunn som grunn til dette ønsket. Ut i fra denne diskusjonen, er det blitt slik at barn må ha noe å se på for å gjøre det interessant? På den ene siden kan det derfor argumenteres for om det ikke holder å formidle en bok som fenger uten å måtte vise en skjerm med bilder. På den andre siden kan det være viktig å tenke over den muligheten som ligger i dagens teknologiske klasserom, og hvordan teknologien kan bidra til å realisere de gevinstene som finnes i sammensatte tekster. Denne diskusjonen blir i tillegg enda mer interessant derom den settes i sammenheng med den erfaringsbaserte kunnskapen til lærer 1. Hun erfarte at bøkene hadde erstattet den underholdningsposisjonen som filmen tidligere hadde i skolen, noe som kanskje er enda et argument for å ha et klasseromsbibliotek.

Det store spørsmålet blir om det visuelle skal vektlegges eller ikke i høytlesningssituasjoner. Uten å komme med et svar på dette vil jeg trekke frem at bokens sjanger trolig vil ha en del å si. Illustrasjoner er forskjellig representert i en bildebok og i en barneroman, og mye av handlingen i en bildebok vil falle bort om en ikke kan se illustrasjonene. Denne diskusjonen dreier seg kanskje da om å se an tekstens kvaliteter og muligheter, og ta stilling til om elevene skal ha noe å se på eller kun lytte. I hvor stor grad man velger å vektlegge illustrasjonene knyttet til de ulike sjangrene er høytlesningen en sosial handling. Samtalene mellom barnet og den voksne under lesingen er derfor utslagsgivende for følgene av høytlesningsstunden. Når man leser og snakker med elevene under lesingen utvider og tolker man teksten, og blant annet Morrow (1996) anser denne interaksjonen som nøkkelen til effekten av høytlesningsstunden. I tillegg er høytlesningstimene stunder hvor hele klassen leser én bok sammen. En kan derfor si at høytlesningen kan bidra til fellesskapet i klassen. Et fellesskap som i følge Mere (2005) bør tillate en til å le, undre og lære sammen.

En annen aktivitet er det å ha boksamtaler. I likhet med det jeg presenterte i teoridelen, viste funnene at boksamtalene ble gjort i forlengelse av lesetunder. Den ene formen for boksamtaler som ble beskrevet var den mellom lærer og elev. Det kan være viktig å tenke over hvilke følger det får for elevene om en har boksamtaler eller ikke med dem. Både lærer 1 og 8 vektla det å snakke om både stillelesingsbøkene og høytlesingsbøkene med elevene. Lærer 1 uttrykte i tillegg at etter de hadde fornyet boken fortalte og gjerne leste hun litt fra bøkene for å skape interesse for bøkene og for å vise dem frem. Dette samsvarer med de teoretiske perspektivene som vektlegger nettopp formidlingsaspektet. Særlig interessant blir det når den erfaringsbaserte kunnskapen til skolebibliotekaren i artikkelen til Hoel (2010) tilsier at elevene sliter med å orientere seg på egenhånd og sjeldent utforsker ukjente bøker. Av den grunn kan det argumenteres for at elever trenger en person som hjelper og veileder dem og som gjerne formidler og viser interesse for litteraturen. I tillegg viser forskning at boksamtaler motiverer elevene til å lese mer (Codling & Gambrell, 1994; Perez, 1986; Gambrell, 2011). Dersom man ikke har boksamtaler med elevene kan det diskuteres hvilken interesse for litteratur og for klasseromsbiblioteket som formidles, eller snarere ikke formidles til elevene. Ut i fra det kan en stille seg undrende til hvilke følger det har for verdien som lesingen og klasseromsbiblioteket får dersom en lærer i liten grad viser, leser fra eller formidler bøker.

En annen form for boksamtaler er den mellom elevene. Funnene viste at i tre tilfeller hadde elevene samtaler om bøkene etter eller mens de leste. Med unntak av lærer 8 som hadde både spontane og planlagte boksamtaler og anbefalinger, gir funnene ingen tegn til at boksamtalene var strukturerte, men at de skjedde mer eller mindre tilfeldig og spontant. Det er interessant at tidligere forskning har vist at planlagte boksamtaler synes å ha effekt på konsentrasjonen til elevene. Når en boksamtale er planlagt vil elevene kunne forvente at en i etterkant av lesetunden får snakke om momenter som dukker opp underveis, og på den måten unngår man forstyrrende småprat. Derimot trenger ikke denne småprattingen å være en ulempe, snarere kan det at en får komme med spontane reaksjoner underveis i lesingen danne grobunn for interessante samtaler. Det skal imidlertid trekkes frem at om 25 elever kommer med sine spontane verbale og ikke- verbale reaksjoner vil dette trolig være mer forstyrrende enn fruktbart for elevene, for leselysten og for leseroen. Ettersom forskning har vist at elever blir svært ivrige etter å fortelle hva de har lest om under “turn and talk times”, kan det også problematiseres om slike planlagte boksamtaler av den grunn fører til mer leselyst og leseglede. Et annet moment å tenke over kan være at noen elever kan bli stresset over at de må

fortelle hva de har lest. Dermed kan det hende de ikke får mulighet til å nyte boken, men at de snarere fokuserer mest på arbeidsoppgaven de skal utføre i etterkant av lesingen. Selv om en leser velger hvilken lese måte en vil benytte seg av kan det argumenteres for at disse aktuelle elevene føler et “press” om å måtte ta i bruk en mer efferent lese måte. Uansett kan en, på bakgrunn av tidligere forskning, i det minste argumentere for at elever motiveres til å lese mer dersom de får mulighet til å snakke om bøkene. Resultatene mine viste lignende funn ved at lærer 8 uttrykte at hun opplevde et økende elevengasjement for litteratur og lesing når klassen i perioder hadde et stort fokus på lesing. Engasjementet resulterte i at elevene ville fortelle om, vise og ta med litteratur til medelevene og læreren.

Et annet moment, som er nært knyttet opp mot bruken av klasseromsbiblioteket og til lesinger av litteraturen, er tid. Tidligere forskning viser at tiden som blir brukt på selvstendig lesing henger sammen med leseferdigheter, muntlig språk og holdninger til lesing, noe som indikerer at tiden er et sentralt element. Det blir i tillegg interessant når en trekker inn den tidligere omtalte forskningen til Morrow (1982) hvor majoriteten av lærere ikke satt av nok tid til stillelesing og litteraturaktiviteter. Sett ut i fra et slikt perspektiv er det trolig sentralt å reflektere over eller notere seg tidsbruken man setter av til lesing, og andre litteraturaktiviteter forøvrig, i likhet med hva lærer 8 poengterer. Funnene i mitt utvalg viste derimot at lærerne føler de setter av nok tid til lesing i løpet av skoledagen. Det ble lest hver dag, både høytlesing (10-20 min) og stillelesing (15-20 min). På den ene siden, hva er “nok tid”? Dersom man legger sammen stillelesingen og høytlesingen viser mitt utvalg at tidsbruken ligger et sted mellom 25-40 minutter, eller i gjennomsnitt ca. en halvtime. Deretter kan man ta med i betraktning at noen lærere uttrykker at de leser flere ganger til dagen, men til tross for dette bruker jeg her den gjennomsnittlige tidsbruken fra alle lærerne<sup>21</sup>. Som sagt følte lærerne generelt at de satt av nok tid.

For det første kan det diskuteres om mer eller mindre en halvtime er “nok tid” til å stimulere til lesing, lyst og glede og for å utvikle elevenes tekstferdigheter. For det andre handler det om hva man vurderer tiden opp mot. Det kan være i forhold til alle de andre elementene som fyller opp timeplanen til elevene, eller i forhold til elevenes språk og leseutvikling. For det tredje kan det diskuteres om en i det hele tatt kan si at x-antall minutter er “nok tid”. Det handler da om hvilke kriterier man legger til grunn for å definere at noe er “nok”. Ut i fra et

---

<sup>21</sup> Det er ikke tatt hensyn til andre lesninger elevene gjør i løpet av skoledagen ettersom min studie retter seg mot bruken av bøkene i klasseromsbiblioteket.

slikt perspektiv er det relevant å trekke inn Krashens (2004) og (2011) begrep “less is more”, som vektlegger det å lese på elevenes premisser og at det på mange måter er elevene som “styrer” hvor mye tid man kan vie til lesing. Dersom lesing blir en aktivitet forbundet med tvang og nedtelling på klokken er det grunn til å argumentere for at dette trolig ikke fremmer leselyst, leseglede, leseferdigheter, forståelsen eller andre aspekter knyttet til tekstkompetansen. Dette kan ses i sammenheng med blant annet Krashens (2004) poeng, nemlig at det i bunn og grunn ikke handler om hvor mye tid man vier til lesing, men at det må være et ønske om å lese. Også Neuman (1999) poengterer at mer lesing ikke er nøkkelen til lese- og skriveutvikling, men at tiden må forstås i kombinasjon med flere momenter, som tilgjengelighet og et samspill mellom lærer og elever om literacy. Resultatene mine viser ikke i hvor stor grad lærerne legger til rette for å lære elevene å ha lyst til å lese, men de viste i det minste at lærerne var opptatt av å stimulere til lesing, leseglede og leselyst.

Et annet moment knyttet til bruken handler om hvor tilgjengelige bøkene er, og hvordan de stilles ut. Siden fremsidene appellerer til barn bør bøkene stilles ut på en måte som gjør at elevene ser fremsiden godt. Dette uttrykte også flere lærere, men klasseromsundersøkelsene viste at fremsidene ikke ble særlig vektlagt. I syv av de totalt ni klasserommene var det en eller to høytlesningsbøker på lærerkateteret. Fem av disse var en del av klasseromsbibliotekene, men mange av bøkene lå på kateteret i stedet for å stå. Det kan argumenteres for i hvor stor grad en bok som ligger på lærerkateteret egentlig viser fremsiden, men den er likevel synlig fra deler av klasserommet. Bare ett klasseromsbibliotek, nr. 7, hadde en betydelig andel bøker til utstilling, både i vinduskarmen og i en vegghylle. Fordelen til dette klasserommet er at bøkene er plassert stående med fremsiden ut. Klasserom 8 hadde bøkene på et bord, og fordelene til dette biblioteket er at bøkene er lavere plassert og at man får et overblikk over fremsidene til alle bøkene i biblioteket. På bakgrunn av at utstillinger har innflytelse på lesing og literacyferdigheter kan en argumentere for at dersom man tar seg tid til å stille ut noen bøker vil dette kunne påvirke barna. Diskusjonen om stående kontra liggende bøker er derimot trolig noe hver enkelt lærer må ta stilling til, men det kan likevel være viktig å tenke på hvilke fordeler og ulemper måten man stiller ut bøkene på kan ha å si for elevenes utvelgelse.

Funnene i min studie viser også at noen lærere benytter seg av temautstillinger, hvor de setter frem bøker som gjenspeiler bestemte tema som klassen har om. Ved å sentrere utstillinger rundt for eksempel sjanger, forfatter, nyheter eller anbefalinger kan dette være med på å

“aktivere” klasseromsbiblioteket. Med andre ord endrer da biblioteket på sin vante form og det kan sies at en på den måten “holder liv i” det. Etersom en ikke ved første øyekast ser om en bok blir tatt fra eller lagt til tydeliggjøres også bruksaspektet gjennom slike utstillinger. Det er til slutt relevant å trekke frem et funn som skilte seg ut fra de andre, nemlig bokutstillingen om Roald Dahl og *Charlie og sjokoladefabrikken*. Dette viser en av mange måter å formidle litteratur på, hvor elevene både trenger å finne kunnskap om forfatteren, forfatterskapet og en utvalgt bok, men som også er et felles uttrykk av en lesning klassen har hatt sammen. Bøker kan føre elever sammen til en enhet, og bokutstilling kan sies å være et uttrykk for et slikt samarbeid og fellesskap.



## 6. Sammenfattende diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet tar jeg for meg en oppsummering av oppgavens mest sentrale funn. I tillegg kontekstualiserer jeg disse funnene og diskuterer hva de kan ha å si i en større forskningssammenheng. På bakgrunn av at jeg har undersøkt ni utvalgte klasserom og ni utvalgte lærere, kan jeg ikke generalisere funnene til å gjelde andre skoler. Likevel gir studien et innblikk i klasseromsbibliotekene til ni klasser fordelt på fire skoler, i klassetrinn fra 1.-5.klasse. I tillegg gir den et innblikk i hva lærerne uttrykker angående klasseromsbibliotekenes utforming og plassering, om utvalget av barnelitteratur og om hvordan det tas i bruk i løpet av skoledagene. Gjennom dette utvalget gir undersøkelsen således et lite blikk på norsk praksis. Formålet med oppgaven er i tråd med problemstillingen tredelt. For det første søkte jeg å finne ut hvilke former for klasseromsbibliotek som var å finne i et utvalg norske klasserom. For det andre søkte jeg å få en oversikt over hvilken barnelitteratur elevene hadde tilgang på. Og for det tredje søkte jeg å få informasjon om hvordan barnelitteraturen ble brukt. Undersøkelsene av de ni klasserommene og intervjuene av de ni lærerne, samt en pedagogisk lærer, gav nødvendig og verdifullt datamateriale til å besvare problemstillingen.

De mest sentrale funnene er for det første at bokkasser er den foretrukne formen. Derimot gav lærerne uttrykk for et ønske om å forbedre bibliotekene i form av hyller og utstillinger. I forbindelse med at tre klasserom var uten klasseromsbibliotek, synes etableringen og nødvendigheten av et klasseromsbibliotek å basere seg på hvor nærme og tilgjengelig skolebiblioteket er.

For det andre viser funnene at tilgangen til skjønnlitterære tekster er overrepresentert med hele 91,8% av den totale litteraturen, hvor 8,2% av den gjenstående litteraturen er sakprosa. Dette funnet samsvarer med flere andre forskningsundersøkelser presentert i teorikapitlet, men samsvarer til dels ikke med lærernes uttrykk over hva elevene leser. Av sjangere er lettlestekategorien den som klart dominerer litteraturutvalget.

For det tredje kommer det frem gjennom lærerintervju at litteraturen i klasseromsbibliotekene hovedsakelig blir brukt som stillelesingsbøker og høytlesningsbøker. Andre bruksområder og måter litteraturen blir formidlet på er boksamtaler, i stasjonsundervisning, til lek, til ulike

utstillinger, i forbindelse med veiledet lesing, leseopplæring og bokstavinnlæring, litteraturanbefalinger og litteraturformidling.

Sett i sammenheng med fag- og forskningslitteratur har jeg tatt opp flere relevante og aktuelle diskusjoner, drøftet momenter fra flere synsvinkler og jeg har i tillegg funnet det nødvendig å belyse ulike sider ved en del praksiser og problematisere dem. Jeg har kommentert at i norsk sammenheng er ikke klasseromsbibliotek et utbredt forskningsfelt, og hensikten er at dette studiet skal gi et innblikk i denne praksisen. Det ville senere vært interessant å forske videre på flere forskjellige momenter fra undersøkelsen min. Eksempler på slike momenter kunne vært sammenhengen mellom tilgjengeligheten av et klasseromsbibliotek og tilgjengeligheten av et skolebibliotek, til overrepresentasjonen av lettlestsjangeren eller til den dominerende skjønnlitteraturen. I tillegg hadde det vært interessant å sette mitt prosjekt i en større forskningsmessig kontekst ved å undersøke et større antall klasserom og på den måten kunne avdekket tendenser.

Jeg har ikke hatt et fokus på om det er en sammenheng mellom utforming, litteraturutvalg og bruk. Blant annet har jeg flere ganger referert til Morrrows (1982) korrelasjonsstudiet om sammenhengen mellom bruk og utforming. Også Neuman (1999) og Morrow & Weinstein (1982) har sett på sammenhenger, men da mellom tilgjengelighet og lesing. I lys av disse studiene, vel og merke eldre og internasjonale studier, ville det vært interessant å sett på korrelasjonen mellom de ulike momentene i norsk kontekst. Påvirker utformingen, litteraturutvalget og bruken hverandre? Hvordan påvirker utformingen bruken av biblioteket, eller hvilken innvirkning har utformingen på litteraturutvalget? Vil kanskje en mer organisert litteratursamling føre til at man får et bedre overblikk over representasjonene i de ulike sjangrene, og dermed tilføye mer litteratur? Vil et inviterende leserom gjøre at elevene bruker biblioteket mer? Hvordan påvirker litteraturutvalget bruken av bøkene, brukes det for eksempel mer dersom bestemt litteratur er inkludert?

I dagens digitale samfunn dominerer lesninger på skjerm; med mobiltelefoner, nettbrett og datamaskiner. I tillegg er mange skoler såkalte Ipad-skoler, noe som realiserer muligheten til å ta i bruk e-bøker. Flere skoler benytter seg også av dokumentlesere og smarttavler. En kan derfor stille spørsmål til hva dette gjør med lesevanene til de digitalt innfødte elevene. Fordelene med multimodal læring bør ikke undervurderes, men bibliotekenes rolle og funksjon må heller ikke bli irrelevante og overkjøres av digitale verktøy og medier. Kanskje

synes utfordringen i forhold til dagens og fremtidens digitaliserte samfunn å være å rettferdiggjøre bibliotekenes og papirbøkens eksistens. På en annen side viser Kulturrådets bransjestatistikk 'Litteratur i tall' for 2013 at salget av fysiske bøker i den norske litteraturbransjen utgjorde 96% av den totale omsetningen og digitale bøker utgjorde 4% (Kulturrådet, 2015). Statistikken taler derfor for at "(...) papirboka er høyst levende", slik Tore Slaatta i denne forbindelsen poengterer (E24, 2015). I en klasseromsammenheng kan det, til tross for dette, sies at det likevel er viktig å være bevisst over hvilken verdi en som lærer formidler om papirbøker.

I klasserommet kan klassens personlige bibliotek bidra til å realisere de faglige og pedagogiske målene. Gjennom klasseromsbiblioteket kan en tilby elevene et bredt spekter av litteratur som blant annet kan stimulere til elevenes leselyst og bidra til å utvikle literacy-ferdigheter. Trolig ønsker nesten enhver lærer at elevene skal utvikle et godt forhold til lesing av bøker som gir både glede og ny innsikt. De intervjuede lærerne uttrykte blant annet at de nettopp var opptatt av å legge til rette for leseglede og å stimulere leselysten til elevene. Et interessant moment er likevel hvordan lærere legger opp til lesestimulering gjennom bruk av klasseromsbiblioteket i løpet av en ordinær skoledag, og i hvor stor grad lærere prøver å få elever til å utforske det. Et klasseromsbibliotek vil nemlig ikke utnytte dets hensikt og potensiale dersom litteraturen ikke blir tatt i bruk på skolen. Selv om den opprinnelige etymologiske betydningen av ordet bibliotek er 'boklager', så er et bibliotek betydelig mer enn det. Et klasseromsbibliotek er et sted som gjør kunnskap og kultur tilgjengelig for elevene. Men dersom et klasseromsbibliotek fungerer mer eller mindre som et statisk boklager er det ikke til særlig nytte for elevene. Klasseromsbiblioteket må være godt utformet, litteraturen må bli brukt og formidlet, og det må gis rom for lesing for at klasseromsbiblioteket skal utnyttes best mulig.

## Litteraturliste

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Anderson, R. C., P. Wilson, and L. Fielding. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23: 285–303.  
Hentet fra:  
[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18003/ctrstreadtechrepv01986i00389\\_opt.pdf?sequence](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18003/ctrstreadtechrepv01986i00389_opt.pdf?sequence)
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Baghban, M. J. M. (1984). *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Birkeland, T. & Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttyper*. 3.utgave, 1.opplag. Oslo: Cappelen Damm.
- Bissett, D. J. (1969). "The Amount and Effect of Recreational Reading in Selected Fifth Grade Classes". Doctoral dissertation. Syracuse University, Syracuse, NY.
- Bjorvand, A.M., Tønnessen, E.S (2002) *Den andre leseopplæringa*. Universitetsforlaget
- Briggs, C.C (1994) The use use of nonfiction/informational trade books in an elementary classroom. Hentet fra:  
[https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc277870/m2/1/high\\_res\\_d/1002720915-briggs.pdf](https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc277870/m2/1/high_res_d/1002720915-briggs.pdf)
- Carrison, E. (2015). *Elementary Classroom Libraries: The importance of Multicultural Children's Literature*. (Undergraduate senior honors thesis). Bell State University Muncie Luciana. Hentet fra: <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/199923>
- Catapano, S, Fleming, J., & Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59-73. Hentet fra:  
<http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/03/CatapanoS.-Fleming-J.-and-Elias-M.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannesen, A.(2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christophersen, C. (2010). "Forskningsetiske refleksjoner". I: C. Christophersen, E. Olsen og

- T. B. Schei (red): *Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske fagfeltet*, s. 151-165. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-34.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Bks.
- Cohen, D. (1968). The effect of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45, 209- 213.
- Cold, B. (2003). Skoleanlegget som lesebok – en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. NFR sluttkonferanse Program for evaluering av Reform 97. Norges forskningsråd, Oslo. Hentet fra:  
<http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/cold.pdf>
- Cunningham, A. E., and K. E. Stanovich. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology* 83(2): 264–274.
- Doiron, R. (2003). Boy books, girl books: Should we re-organize our school library collections? *Teacher Librarian*, 30(3),14-17.
- Duke, N.K (2000) 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly* 35(2). S. 202-224.
- Dunning, D. B., Mason, J. M., & Stewart, J. P. (1994). Reading to preschoolers: A response to Scarborough and Dobrich (1994) and recommendations for future research. *Developmental Review*, 14, s. 324–339.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Pr.
- E24 (28.04.2015). Papirbøker langt mer populære enn ebøker. Hentet fra:  
<http://e24.no/privat/papirboeker-langt-mer-populaere-enn-eboker/23442495>
- Foreningen !les. *Klart for Bokslukerprisen*. Hentet fra:  
<http://foreningenles.no/barneskole/barneskole/klart-for-bokslukerprisen>
- Fossheim, H.J. (2015a). Samtykke. Forskningsetisk bibliotek (FBIB). Hentet fra:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46, 476-484.
- Galda, L. & Cullinan, B.E. (2006). *Literature and the child*. Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.

- Gambrell, L.B. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher* Vol. 6(3).
- Guthrie, J. T., and V. Greaney. (1991). Literacy acts. In *Handbook of reading research*. vol. II. Edited by R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson. New York: Longman.
- Hall, K.W, Hedrick, W.B, & Williams, L.M, (2014) Every Day We're Shufflin': Empowering Students During In-School Independent Reading, *Childhood Education*, 90:2, DOI: 10.1080/00094056.2014.894789
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge Univ. Pr.
- Hoel, T. (red.) (2005). *Perlejakten - på sporet av gode leseprosjekt i skolen*. Stavanger: Lesesenteret.
- Hoel, T. (2010). Bruk av skjønnlitteratur i undervisning og fritid. I: *Lesing i skolebiblioteket*. Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/lesing-i-skolebiblioteket-article80074-12686.html>
- Hoel, T (2013). *Lesestimulering - hvorfor og hvordan?* Stavanger: Lesesenteret. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Lesestimulering%20på%203%20trin n.pdf>
- Hunter, P.C. (2005). *Raising Students Who Want To Read*. Hentet fra: [http://teacher.scholastic.com/products/authors/pdfs/Raising\\_Students.pdf](http://teacher.scholastic.com/products/authors/pdfs/Raising_Students.pdf)
- Håland, A. & Hoel, T. (2005). *Bok i bruk på første til fjerde trinn*. Lesesenteret. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/boeker-hefter-og-materiell/boeker-og-hefter/bok-i-bruk-pa-1-til-4-trinn-article80045-12686.html>
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krashen, S. D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal* 73: 440–64.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*, Libraries Unlimited, Englewood, CO.
- Krashen, S. D. (2004). *Free Voluntary reading: New Research, Applications, and Controversies*. Hentet fra:

<http://www.sdkrashen.com/content/articles/singapore.pdf>

Krashen, S. D. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara, Calif.: Libraries Unlimited.

Krashen, S. D. (2013). Access to Books and Time to Read versus the Common Core State Standards and Tests. *English Journal* 103.2 (2013): 21-29.

Hentet fra:

[http://www.sdkrashen.com/content/articles/access to books and times to read versus the common core.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/access%20to%20books%20and%20times%20to%20read%20versus%20the%20common%20core.pdf)

Kristiansen, T. (2003) Leselysten blomstrer i klasserommet. Hentet fra:

<http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Leselysten-blomstrer-i-klasserommet-313657b.html>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. St.meld. nr.23 2007-2008. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?q=&ch=5&t\\_dtq=true](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?q=&ch=5&t_dtq=true)

Kulturrådet (27.04.2015). Pressemelding. Lansering av bransjestatistikker for musikk og litteratur. Hentet fra:

<http://www.kulturradet.no/fou/vis-artikkel/-/pressemelding-musikk-og-litteratur-i-tall-2015>

Mangen, A. (2010). Når alt finnes på nettet, hva skal vi da med skolebiblioteket? I: *Lesing i skolebiblioteket*. Lesesenteret: Universitetet i Stavanger.

Marthinsen, K. (2006). *Viktig med god barnelitteratur*. Høgskolen i Bergen. Hentet fra:

<http://forskning.no/boker-barn-og-ungdom-stub/2008/02/viktig-med-god-barnelitteratur>

McGill-Franzen, A., Allington, R. L., Yokoi, L., & Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *Journal of Educational Research*, 93(2), 67–74.

Mere, C. (2005). *More Than Guided Reading: Finding the Right Instructional Mix, K-3*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Morrow, L. M. (1982). Relationship between literature programs, library corner designs, and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75, 339–344. Hentet fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1982.10885406>

Morrow, L. M. (1996). Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program. *NCTE Research Report No.28*.

Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED398543>

- Morrow, L.M. & Weinstein, C.S. (1982). Increasing Children's Use of Literature Through Program and Physical Changes. *Elementary School Journal* 83: 131-37.
- Morrow, L.M. & Weinstein, C.S. (1986). Encouraging coluntary reading: The impact of literature programs on childrens use of library corners. *Reading Research Quarterly*, 21, s. 330:346.
- Morrow, L. M. (2003). Motivating lifelong voluntary reading. I J.Flood, D.Lapp, J.R. Squires, & J.M. Jensen (Eds), *Handbook of research on teaching the English language arts*. (s.857-867). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NESH (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Del B (side 11-20). Oslo: Nasjonale forskningsetiske komiteer.  
Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Neuman, S. B. (1999). Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy. *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, No. 3, s. 286-311  
Hentet fra: [http://www.jstor.org/stable/748065?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/748065?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Neuman, S. B (2001). *The Importance of the Classroom Library*.  
Hentet fra: <http://teacher.scholastic.com/products/paperbacks/downloads/library.pdf>
- Ninio, A., and J. S. Bruner. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language* 5: 1–15.
- Norsk barnebokinstitutt (18.01. 2016). Statistikk over bokutgivelser for barn og unge i 2014.  
Hentet fra: <http://barnebokinstituttet.no/statistikk-forskning-50-2/statistikk-over-bokutgivelser-for-barn-og-unge-i-norge-2014/>
- Norton, B (2003) The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers  
Hentet fra: [http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Reading%20Teacher%20\(2003\)%20-%20Motivating%20power%20of%20comic%20books.pdf](http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Reading%20Teacher%20(2003)%20-%20Motivating%20power%20of%20comic%20books.pdf)
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr 61. Hentet fra: <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>
- Palmer, B. M., Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher*, 48, 176-178.
- Perez, S. A. (1986). Children see, children do: Teachers as reading models. *The Reading Teacher*, 40, 8-11.



- Policastro, M. M. (2016). *Living Literacy at Home: A Parent's Guide*. Capstone Professional: Maupin House.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reutzel, D.R og Fawson, P.C (2002). *Your classroom Library. New ways to give it more teaching power*. Hentet fra:  
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XHosDFQ1iHUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=classroom+library&ots=mp7s4ILLIP&sig=NGrLUVLaa4sKHtUxYzpvGx7ZX-s&redir\\_esc=y#v=onepage&q=classroom%20library&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=XHosDFQ1iHUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=classroom+library&ots=mp7s4ILLIP&sig=NGrLUVLaa4sKHtUxYzpvGx7ZX-s&redir_esc=y#v=onepage&q=classroom%20library&f=false)
- Roseblatt, L.M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory Into Practice*, 21(4), Children's Literature (Autumn, 1982), s. 268- 277. Hentet fra:  
<http://www.jstor.org.galanga.hib.no/stable/pdf/1476352.pdf>
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, OH: Heinemann.
- Rongved, E. (2016) *Slik gir du elevene lyst til å lese*. Lesesenteret: Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-gir-du-elevene-lyst-til-a lese-article96783-12719.html>
- Skien kommune. Leseplan. Hentet fra:  
<https://www.skien.kommune.no/globalassets/oppvekst/spt/leseplan-spt-skoleprosjektene-b.-trinn.pdf>
- Stjørdal kommune. Lese for livet. Hentet fra:  
<https://www.stjordal.kommune.no/enheter/oppvekstkultur/documents/leseplan%20280714.pdf>
- Skrivesenteret (2013, 10.september) *Litteratur i barnehagen*. Hentet fra:  
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/litteratur-i-barnehagen/>
- Snow, C. 1996. Quoted in Kate Zernike, Declining art of table talk a key to child's literacy. *The Boston Globe*, Jan. 15, 1996: 1, 30.
- Stanovich, K. E., and A. E. Cunningham. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology* 85(2): 211–29.
- Stoltenberg, Camilla. (2014, 7. september). Deskriptiv. I Store norske leksikon. Hentet

- 7.november.2017 fra <https://snl.no/deskriptiv>
- Stoum, V. (2017) Praksisfortelling: Bøker i barnehøyde. Hentet fra:  
<http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/lesing-i-barnehagen/pedagogiske-ressurser/barns-spraaklige-miljoe/praksisfortelling-boker-i-barnehoyde-article88902-13108.html>
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (s. 7-25). Norwood, NJ: Ablex.
- Teigland, A. S. (2006): "Lettlestbøker - for hvem?". I: *Skapt for å deles – om tilrettelagt litteratur*. Oslo: Biblioteksentralen. s. 86-100.
- Traavik, H., & Alver, V.R. (2012). *Skrive- og lesestart*. 2.utgave, 2.opplag. Fagbokforlaget: Bergen.
- Tyler, B.J & Chard, D.J (2000) Using Readers Theatre to Foster Fluency in Struggling Readers: A Twist on the Repeated Reading Strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 16. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/profile/David\\_Chard/publication/247498759\\_Focus\\_on\\_Inclusion\\_Using\\_Readers\\_Theatre\\_to\\_foster\\_fluency\\_in\\_struggling\\_readers\\_A\\_twist\\_on\\_the\\_repeated\\_reading\\_strategy/links/5411841c0cf2b4da1bec539d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Chard/publication/247498759_Focus_on_Inclusion_Using_Readers_Theatre_to_foster_fluency_in_struggling_readers_A_twist_on_the_repeated_reading_strategy/links/5411841c0cf2b4da1bec539d.pdf)
- Tyson, K. (8.desember. 2012). How Does Your Classroom Library Grow? Top Tips to Create an Effective Classroom Library. Hentet fra:  
<http://www.teachthought.com/pedagogy/literacy/how-to-create-an-effective-library/>
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2016) Sakprosa anno 2016. Tidsskriftet Sakprosa Bind 8, Nr.3. Hentet fra:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/4075/3550>
- Ujiie, J. & Krashen, S.D. (1996) Comic Book Reading, Reading Enjoyment, and Pleasure Reading Among Middle Class and Chapter 1 Middle School Students. *Reading Improvement*, 33(1), 51-54. Hentet fra:  
<http://sdkrashen.com/content/articles/comicbook.pdf>
- UNESCO, 2006. Understandings of literacy. I Education for All Global Monitoring Report 2006. Hentet fra: [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003- 2007*. Oslo. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/giromforlesing\\_strategiplan\\_05.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/giromforlesing_strategiplan_05.pdf)

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). St.meld. nr. 30 (2003- 2004) Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings og forskningsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2013). Læreplan i norsk. Revidert plan. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet (2015). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Hentet fra: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=98022&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2017). Lesekrok i klasserommet. Hentet fra: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/183/24/Lesekrok-i-klasserommet>
- Young, T.A & Moss, B. (2006). Nonfiction in the Classroom Library: A Literacy Necessity, *Childhood Education*, 82:4, 207-212.  
Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2006.10522824>
- Ørjasæter, K. (08.02.2012) Hva er god barne- og ungdomslitteratur i dag?  
Hentet fra: <http://www.bokogbibliotek.no/hva-er-god-barne-og-ungdomslitteratur-i-dag>
- Østby, L. (2016) Barna ser når noe er ødelagt. Hentet fra: <http://www.tv2.no/a/8693417/>
- Østenstad, I (2007): "Lettlestbøker til besvær".

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

#### Generelt:

- Om meg, masteroppgaven og temaet
- Anonymitet
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du?
- Har du alltid jobbet på denne skolen?

**Stikkord:** lesevaner, utforming, bruk, utvalg, hvilke bøker, utskifting, tid, tilfredshet

#### - **Generelt om lesevanene:**

- o Hvordan er lesevanene i klassen?
- o Hvor mye leser de?
- o Når leser elevene?
- o Hvilken litteratur føler du elevene leser?

#### - **Klasseromsbibliotek, utforming:**

- o Hva tenker du om å ha et klasseromsbibliotek?
- o Hva tenker du om hvordan klasseromsbiblioteket deres ser ut?
- o Hva synes du er styrker i dette klasserommet? Skulle du ønske noe var annerledes?

#### - **Klasseromsbibliotek, litteratursamling**

- o Hvordan holdes klasseromsbiblioteket ved like? Skiftes innholdet ut? Legges det til noe? (rutiner knyttet til dette).
- o Hvem velger ut litteraturen? Hvordan tas dette valget?
- o Hva blir vektlagt når samlingen velges ut?

#### - **Bruken:**

- o Hvordan bruker dere litteraturen i løpet av skolehverdagen? Hvordan formidles den? I hvilke sammenhenger bruker dere litteraturen?
- o Hva tenker du om tiden som blir brukt på lesing?
- o Bruker du eller elevene litteraturen mest?
- o Trenger elevene hjelp til å velge ut lesestoff? Hvordan veileder du elevene i valg av litteratur?

#### ***Klasserom uten klasseromsbibliotek:***

- Spørsmål i nr.1 og nr.4.  
samt:

- Hva tenker du om å ha et klasseromsbibliotek?
- Hva er grunnen til at dere ikke har et klasseromsbibliotek?
- Hvor får dere tak i litteraturen?

## Vedlegg 2

### Guide til klasseromsundersøkelsene

- Organisering av rom
- Hvordan ser klasseromsbiblioteket ut?
- Hvordan er leserommet? Møbler, sitteplasser, annet inventar?
- Er det tydelig hvor biblioteket er? Tydelig avsatt område eller ikke?
- Plassering av biblioteket og litteraturen:
  - o Høyt / lavt
  - o Godt synlig / gjemt
  - o Hvor i rommet er biblioteket, fremme/bak/sidene?
  - o Hvordan er litteratursamlingen organisert? Fokus på fremside/bakside osv eller ingen system?
  - o Er det utstillinger?
- Ta fotografi av klasserommet, klasseromsbiblioteket og litteraturen.

### Vedlegg 3

#### Tabell over litteraturen

EKSEMPEL:

Forfatter	Tittel	År	Litteraturtype	Sjangerkategori	Øvrige kvaliteter	Sider
Stian Hole Stian Hole (ill.)	Garmanns sommer	2006	Skjønnlitteratur	Bildebøker/illustrerte bøker: bildebok	Serie: Garmann	48

## Vedlegg 4

### Informasjonsskriv

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om elevers lesing

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke elevers lesevaner og lesemiljø. Prosjektet er en masterstudie ved Høgskolen i Bergen i Barne-og ungdomslitteratur.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil først undersøke og fotografere deler av klasserommet. Dette skal skje utenom undervisningstiden og vil altså ikke medføre noen forstyrrelser i undervisningen. Jeg vil også gjennomføre en kort samtale med deg angående ditt arbeid som norsklærer og kontaktlærer. Dataene vil registreres i form av anonymiserte notater, lydopptak og eventuelt foto. Spørsmål med stikkord som lesevaner, tidsbruk, utvalg av bøker og hvilke bøker som leses er av interesse.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og dataene vil anonymiseres. Det er bare jeg og veileder som vil ha tilgang til alt datamateriale. Personopplysninger vil fra starten av anonymiseres og opptak lagres for å ivareta konfidensialitet. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner siden det ikke fremkommer verken navn, alder, skoletilhørighet eller annen stedsgjenkjennelse.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Lydopptaket vil slettes fra harddisken når datamaterialet er ferdig analysert og notert ned eller senest ved innleveringsfristen.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)