



# MASTEROPPGÅVE

## Bruk av skulebiblioteket i leseopplæring

- Ei kvalitativ undersøking av lærarars perspektiv på rolla til skulebiblioteket i arbeidet med lesing på mellomtrinnet

## Using the school library in reading instruction

- A qualitative study of teachers' perspectives on the role of school libraries in the work with reading for pupils in upper primary school

## Liljan Klokkernes

Master i læring og undervising

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag/MAS3-307

Rettleiarar: Ragnhild Ås og Trude Bukve

Innleveringsdato: 28.05.2021

## Samandrag

Føremålet med denne studien er å undersøke om, og korleis, skulebiblioteket blir brukt i leseopplæringa på mellomtrinnet. Lesing er ei viktig ferdigheit som skal lærast i skulen, og sidan skulebiblioteket ofte utgjer kjernen i skulen sitt lese miljø, kan det vere ein viktig arena for leseopplæringa. Datamaterialet blei samla inn gjennom kvalitative intervju med seks lærarar. Hovudfunna syner at lærarane var positive til skulebiblioteket og meinte det hadde ei viktig rolle i leseopplæringa. Likevel nyttar dei skulebiblioteket i liten grad. Alle lærarane driv med systematisk leseopplæring, men dei legg lite vekt på å bruke sjølve bibliotekrommet i leseopplæringa. Dermed blir ikkje skulebiblioteket utnytta som den læringsarenaen det kunne vore. Nokre av grunnane til dette, kan vere at fleire av lærarane har lite utval bøker på skulebiblioteket, og at fleire har skulebibliotekar med låg stillingsprosent. Dette er viktige faktorar for at eit skulebibliotek skal fungere som ein læringsarena. I 2019 blei det foreslått å erstatte ordet «skulebibliotek» med «bibliotek» i den nye opplæringslova. Dette gjev kommunar fridom til å legge ned skulebibliotek, så lenge det finst eit anna bibliotektilbod i kommunen. Dette er det delte meiningar om. Alle lærarane meinte det ville blitt meir utfordrande å få teke i bruk biblioteket om det ikkje ligg på skuleområdet.

## Abstract

The purpose of this study is to investigate whether, and how, the school library is used in reading instruction in upper primary school. Reading is an important skill to be learned in school, and since the school library often forms the core of the school's reading environment, it can be an important arena for reading instruction. The data material was collected through qualitative interviews with six teachers. The main findings show that the teachers were positive to the school library and thought it had an important role in reading instruction. Nevertheless, they use the school library to a small extent. All teachers work systematically with the reading instruction, but they don't use the library space itself much in this work. Thus, the school library is not used as the learning arena it could have been. Some of the reasons for this may be that several of the teachers have a limited selection of books at the school library, and that the school librarians only work part time. These are important factors for a school library to function as a learning arena. In 2019 it was proposed to replace the word «school library» with «library» in the new Education Act. This gives municipalities the freedom to close down school libraries, as long as there is another library offer in the municipality. There are different opinions about this. All teachers thought it would be more challenging to use the library if it was not located on the school ground.

## Føreord

Etter fleire år på lærarstudiet med fordjuping i norskfaget har eg blitt interessert i lesing og korleis ein kan hjelpe elevar med å utvikle lesekompetanse og leselyst. Difor har det vore spennande og lærerikt å gå i djupna i dette temaet med fokus på skulebiblioteket si rolle.

Fyrst og fremst vil eg takke rettleiarane mine Ragnhild Ås og Trude Bukve for god hjelp gjennom heile prosessen, og for gode og konstruktive tilbakemeldingar.

Takk til informantane som stilte opp, og dermed gjorde gjennomføringa av studien mogleg. I travle tider med korona, skjøner eg at det ikkje er berre enkelt å ta seg tid til å delta i forskingsprosjekt.

Takk til min fantastiske mann for god støtte gjennom denne prosessen som til tider har vore utfordrande og frustrerande.

Ølensvåg, 2021

Liljan Klokkernes

# Innholdsliste

<b>1. Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Bakgrunn og relevans</i> .....	1
1.1.1. Viktigheita med lesing .....	1
1.1.2. Elevar si leseferdigheit .....	2
1.1.3. Skulebiblioteket si rolle .....	2
1.2. <i>Problemstilling og forskingsspørsmål</i> .....	3
1.3. <i>Disposisjon av oppgåva</i> .....	4
<b>2. Teori og tidlegare forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1. <i>Den andre leseopplæringa</i> .....	5
2.1.1. Arbeid med lesestrategiar .....	6
2.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap .....	7
2.1.3. Leselyst og lesemotivasjon .....	8
2.2. <i>Skulebiblioteket som læringsarena</i> .....	10
2.2.1. Den viktige skulebibliotekaren .....	12
2.2.2. Samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarar .....	13
2.3. <i>Skulebiblioteket som lesearena</i> .....	14
2.3.1. Bibliotektime .....	15
2.3.2. Lesegrupper .....	15
2.3.3. Leseprosjekt .....	16
2.3.4. Forfattarbesøk .....	16
2.3.5. Høgtlesing .....	16
2.3.6. Informasjonskompetanse .....	17
2.3.7. Val av bøker .....	18
2.4. <i>Oppsummering av teori</i> .....	19
<b>3. Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1. <i>Kvalitativt forskingsintervju</i> .....	22
3.1.1. Semistrukturert intervju .....	22
3.1.2. Utval .....	23
3.2. <i>Gjennomføring og transkripsjonar</i> .....	24
3.2.1. Analyse av data .....	25
3.3. <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	25

3.4. Forskingsetiske vurderingar .....	27
<b>4. Resultat.....</b>	<b>29</b>
4.1. Kva lærarane fokuserer på i leseopplæringa.....	30
4.1.1. Arbeid med lesestrategiar .....	30
4.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap .....	31
4.1.3. Leselyst og lesemotivasjon .....	31
4.2. Bruk av skulebiblioteket .....	32
4.2.1. Skulebiblioteket som læringsarena .....	32
4.2.2. Rolla til skulebibliotekaren og samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarane .....	33
4.2.3. Skulebiblioteket som lesearena .....	33
4.2.4. Låne bøker .....	35
4.3. Opplæringslova – lovendring .....	35
4.4. Oppsummering av resultat.....	36
<b>5. Drøfting.....</b>	<b>38</b>
5.1. Forskingsspørsmål 1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa? .....	38
5.1.1. Arbeid med lesestrategiar .....	38
5.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap .....	40
5.1.3. Leselyst og lesemotivasjon .....	40
5.1.4. Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....	43
5.2. Forskingsspørsmål 2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?.....	44
5.2.1. Skulebiblioteket som læringsarena .....	44
5.2.2. Rolla til skulebibliotekaren og samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarane .....	45
5.2.3. Skulebiblioteket som lesearena .....	48
5.2.4. Oppsummering forskningsspørsmål 2 .....	52
5.3. Forskingsspørsmål 3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova? .....	53
5.3.1. Oppsummering forskningsspørsmål 3 .....	54
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>56</b>
<b>Referansar .....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>62</b>
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informantane .....	62
Vedlegg 2 – Intervjuguide .....	65
Vedlegg 3 – Godkjenning av prosjektet frå NSD .....	67

# 1. Innleiing

Skulen spelar ei viktig rolle i utviklinga av elevane sin lesekompetanse. Lesing er ei av fem grunnleggande ferdigheiter som skal lærast i alle fag, men norsklæraren har eit særleg ansvar for leseopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Likevel kan det finnast andre arenaer som kan bidra til læring, og skulebiblioteket kan vere ein slik arena. I denne masteroppgåva ønsker eg å undersøke om, og korleis, skulebiblioteket blir brukt i leseopplæringa på mellomtrinnet.

## 1.1 Bakgrunn og relevans

### 1.1.1. Viktigheita med lesing

Å kunne lese handlar ikkje berre om å kunne avkode og forstå innhaldet i ein tekst. Det handlar også om å kunne bruke det ein les som reiskap for eiga læring og for å utvikle seg som samfunnsborgar (Utdanning og forskningsdepartementet, 2003). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-20) blir det lagt vekt på fire ferdigheitsområde ein skal lære seg gjennom lesing: forberede, utføre og bearbeide, finne, tolke og samanlikne, og reflektere og vurdere (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med desse ferdigheitene meinast det at elevar skal kunne tilpasse lesestrategi til tekst, finne informasjon som er uttrykt eksplisitt eller implisitt i tekst, samt å vere kritisk til det ein les utifrå egne meiningar og synspunkt. I skulen er det også stor vekt på å lese litteratur. Å lese litteratur gjev oss kunnskap om tekst og innsikt i andre menneske og samfunn, samt innsikt i oss sjølv (Håland, 2018, s. 67). Gjennom å møte andre menneske i litteraturen kan ein bli betre kjent med seg sjølv, med sine synspunkt, verdiar og følelsar. Elevar i grunnskulen er i ein fase i livet der dei skal forstå verda og finne sin plass i den, og gjennom å lese litteratur kan dei oppleve både fagleg og personleg utvikling (Håland, 2018, s. 67).

Dette gjer at lesing blir rekna som så viktig at det utgjer ei av dei fem grunnleggande ferdigheitene i skulen. I LK-20 kan ein lese at dei fem grunnleggande ferdigheitene lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter skal lærast i alle fag i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ferdigheitene er nødvendige reiskap ein må ha for å lære og for å danne fagleg forståing (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dei skal ikkje sjåast på individuelt, men i samanheng og på tvers av fag. Ferdigheitene skal lærast i alle faga i skulen, men nokre fag har større ansvar for ei bestemt ferdigheit enn andre fag. Norskfaget har eit spesielt ansvar for leseopplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Lesing handlar ikkje berre om å lese ein tekst i ei bok. Tekstar finn ein i ulike medium, både på papir og digitalt. Tekst er ikkje berre ord, men også illustrasjonar og symbol. Alt krev egne lesestrategiar, og desse skal elevar lære seg i skulen, slik at dei kan bruke den

lesestrategien som er mest føremålstenleg i møte med ulike tekstar. Lesing blir rekna som ei grunnleggande ferdigheit, fordi det er sentralt å kunne lese når ein skal lære seg ny kunnskap. Dette gjeld ikkje berre i skulen, men også for resten av livet, då ein stadig hamnar i situasjonar der ein må lese for å tileigne seg viktig kunnskap. Dette gjeld alt i frå å lese politiske program, til å lese trafikkskilt.

### 1.1.2. Elevar si leseferdigheit

PISA (Programme for International Student Assessment) er eit internasjonalt prosjekt som måler 15-åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Resultata for 2018 viste at norske elevar presterer i snitt dårlegare enn i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjønnsforskjellane er store, og det er fleire gutar enn jenter som presterer på lågt nivå. I lesing blir prestasjonsnivå 2 vurdert som nedre grense kompetansenivå elevar bør ha for vidare skulegang og arbeidsliv. Dersom elevar presterer under nivå 2, blir elevane rekna som lågtpresterande. I 2018 presterte ein av fem norske elevar under nivå 2, som er ei auking av resultata frå 2015 og 2009 (Jensen et al., 2019, s. 6). Samtidig er det like mange høgtpresterande elevar i 2018, som i 2015, og fleire enn i 2009. Likevel presterer norske elevar over OECD-gjennomsnittet, og på same nivå som danske og svenske elevar (Jensen et al., 2019, s. 6). Finland presterer best av landa i Norden, og kjem på andre plass av alle landa som er med i PISA, rett etter Estland (Jensen et al., 2019, s. 9).

### 1.1.3. Skulebiblioteket si rolle

Lesing er altså ei viktig ferdighet elevane skal lære seg i skulen. Lesing er ikkje noko ein har fokus på ein periode, men noko som skal vere rotfesta i skulekvardagen gjennom heile skuleløpet (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 148). Når det er snakk om leseopplæring i grunnskulen, vil det vere sentralt å trekke inn skulebiblioteket sin funksjon. Skulebiblioteket er eit rom for lesing i bokstavelig forstand, og det kan vere kjernen i skulen sitt lese miljø (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 149). I NOU 1981:7 *Skulebibliotektenesten* blir skulebiblioteket definert som *rom, samling og funksjon* (Rafste, 2008b, s. 24). Dette er seinare blitt den klassiske forklaringa på kva eit skulebibliotek er i norsk samanheng. I *skulebibliotekrommet* finn ein ofte arbeidsplassar for enkeltelevar og grupper, og gjerne eigne område for lytting og kulturelle opplevingar. Skulebiblioteket som *samling* tyder at ein finn samlingar av bøker og tidsskrift, både trykte og digitalt. I tillegg kan ein finne musikk, film, datamaskinar, programvarer, filmutstyr, kopimaskin og anna utstyr. *Funksjonen* til skulebiblioteket er ifølgje NOU 1981:7 at det er både pedagogisk, kulturelt og sosialt (Rafste, 2008b, s. 26). Biblioteket blir nemnd ein gong i LK-20 sine kompetansemål etter 7. trinn i norskfaget, og der står det at elevane skal kunne «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og



digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7).

Opplæringslova seier noko om posisjonen skulebiblioteket skal ha i skulen. I forskrifta til opplæringslova kan ein lese at skular skal ha tilgang til skulebibliotek, eller at skulen kan ha eit samarbeid med andre bibliotek, til dømes folkebibliotek (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1). Dersom biblioteket ikkje ligg i skulen sine lokale, skal biblioteket uansett vere tilgjengeleg for elevane i skuletida. Opplæringslova seier også at elevane skal ha tilgang til skulebibliotek (Opplæringslova – oppl, 1998, § 9-2). Men i 2019 kom opplæringslovutvalet med forslag om å erstatte ordet «skulebibliotek» med «bibliotek» i den nye opplæringslova (NOU 2019: 23, s. 540-541). Lovforslaget handlar om at kommunar skal få større fridom til å velje kva bibliotekordning dei skal ha i kommunen (NOU 2019: 23, s. 540-541). Dette gjev kommunen fridom til å kutte alle bibliotek på den enkelte skule, så lenge det finst eit bibliotektilbod elles i kommunen. Fagbladet *Utdanningsnytt* har publisert ein artikkel med kommentarar til lovforslaget, og her kjem det fram at fagfolk har delte meiningar til lovforslaget (Johansen, 2020). Grefsen skule i Oslo blir trekt fram som eit døme i artikkelen. Denne skulen har eit skulebibliotek, men dersom dei ikkje hadde hatt det, ville næraste bibliotek vore eit folkebibliotek som det tek femten minuttar å gå til. Ein kontaktlærer ved skulen meiner at dersom ein må gå så langt til biblioteket ville det blitt ei utflukt som må planleggast i førevegen, og biblioteket ville truleg blitt mindre brukt. Ingeborg Eidsvåg Fredwall er lektor innan bibliotekutdanning og syner at ulike bibliotek har ulike føremål (Johansen, 2020). Skulebibliotek er med på å realisere læreplanen, medan folkebibliotek har eit anna føremål. Folkebibliotek er ein arena for alle borgarar i Noreg, og har som overordna rolle å bidra til demokrati og yringsfridom ved å sikre gratis tilgang til informasjon (Moseid, Redse & Gjersdal, 2018). Det kan føre til utfordringar dersom folkebibliotek skal overta ansvaret som skulebibliotek har. Jon Christian Fløysvik Nordrum, leiar for utvalet som har kome med forslaget, meiner på den andre sida at forslaget er udramatisk, og syner til at utvalet trekker fram viktigheita av at elevar har tilgang til eit bibliotek (Johansen, 2020). Forslaget bygger på at Noreg er eit land med eit stort mangfald av skular, og at det er mest føremålstenleg at kommunar sjølv finn den beste måten for at elevar har tilgang til bibliotek i skuletida. Det blir også vist til at enkelte kommunar nyttar lokale bibliotek i dag. Lovforslaget skal på offentleg høyring våren 2021 (Johansen, 2020).

## 1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Føremålet med oppgåva er å utforske om og korleis seks lærarar bruker skulebiblioteket i leseopplæringa. Med bakgrunn i dette har eg utforma ei problemstilling som eg skal forsøke å svare

på i denne oppgåva. *Korleis bruker norske lærarar på mellomtrinnet skulebiblioteket i leseopplæringa?*

Eg har også formulert tre forskningsspørsmål for å avgrense og svare på problemstillinga:

*FS1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa?*

*FS2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?*

*FS3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova?*

### 1.3. Disposisjon av oppgåva

I kapittel to vil eg presentere teori og tidlegare forskning som legg grunnlaget for denne studien. Sidan problemstillinga mi handlar om både leseopplæring og skulebiblioteket, og i kva grad skulebiblioteket vert nytta som ein ressurs i leseopplæringa, vil eg fyrst presentere teori og forskning kring leseopplæring på mellomtrinnet, før eg gjer det same om skulebibliotek. Deretter vil eg i kapittel tre beskrive metoden for studien. Her vil eg presentere metode og design, utval, samt gjennomføring av metode, før eg diskuterer validitet, reliabilitet og forskningsetiske vurderingar. I kapittel fire presenterer eg resultatane frå informantane mine. Desse resultatane blir i kapittel fem drøfta opp mot relevant teori og forskning om leseopplæring og skulebibliotek. Drøftinga er delt inn etter dei tre forskningsspørsmåla som skal hjelpe meg å svare på problemstillinga. Avslutningsvis vil eg i kapittel seks summere opp hovudfunna frå studien, samt forsøke å svare på forskningsspørsmåla og problemstillinga.

## 2. Teori og tidlegare forskning

I dette kapittelet vil eg presentere teori og tidlegare forskning som er relevant for å belyse problemstillinga mi. Fyrste del handlar om sentrale emne innan den andre leseopplæringa. Vidare kjem eg inn på teori og forskning om skulebibliotek. Her vil eg blant anna ta opp korleis ein kan bruke skulebiblioteket som læringsarena og lesearena.

### 2.1. Den andre leseopplæringa

I denne oppgåva er fokuset på elevar som går på mellomtrinnet, og difor vil eg konsentrere meg om den andre leseopplæringa. På 5. trinn har dei fleste elevane knekt lesekode, og dei er dermed komne til den andre leseopplæringa. For å utvikle seg til betre lesarar, er det viktig at elevane får systematisk leseopplæring etter at dei har knekt lesekode (Roe, 2014, s. 12). Det er fordi elevane møter stadig meir kompliserte tekstar i dei ulike skulefaga. I LK-20 handlar lesing på 1. og 2. trinn om å trekke bokstavlydar saman til ord, og på 3. og 4. trinn handlar lesing om å lese med flyt og forståing. På 5.-7. trinn legg LK-20 vekt på at elevane skal lese korte og lengre tekstar i ulike sjangrar og samtale om form og innhald (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8). Lesing går altså frå å knekke lesekode til å vere ein reiskap for læring.

Leseutvikling er aldri ein fullført prosess, og lesarar kan alltid forbetre leseferdigheitene sine (Hoel, 2008, s. 177). Det er ulike krav til kva som er ein god lesar på ulike stadium i utviklinga.

For å kunne lese funksjonelt, er det særleg tre moment som må vere til stades. Dette blir ofte uttrykt gjennom leseformelen, som ser slik ut: lesing = avkoding x innhaldsforståing x motivasjon (Traavik, 2013, s. 39-40). Avkodingsferdigheitene må vere automatisert, ein må forstå det ein les, samt at ein må ha motivasjon. Grunnlaget for å forstå ein tekst er å kjenne att orda, altså å avkode orda på ein sikker måte. Dersom elevane sliter med dette, og bruker mykje tid og krefter på å kjenne att orda, vil dette gå ut over forståinga av innhaldet (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 8-9). Motivasjon fører til at elevane les så mykje at avkodinga blir automatisert og innhaldsforståinga blir utvikla (Traavik, 2013, s. 40). I den fyrste leseopplæringa er det viktig at læraren har fokus på både avkoding, forståing og motivasjon. Likevel vil elevar i ein klasse til ei kvar tid ligge på ulike lesenivå, og dette må lærarar vere klar over. Sjølv om elevane har knekt lesekode, kan dei slite med forståinga eller motivasjonen. Det er difor elevar treng systematisk leseopplæring også i den andre leseopplæringa, for å bli funksjonelle lesarar. Nokre elevar må øve meir på enkle tekstar, medan andre kan gå over til meir komplekse tekstar. Difor må undervisinga innehalde ulike tekstar. For at elevar skal bli funksjonelle lesarar som forstår og bruker det dei les, er det viktig at dei les mykje, og at dei les varierte tekstar på ulike måtar og med ulike føremål (Lesesenteret, 2008, s. 39). Vidare vil eg gå nærare inn på arbeid

med lesestrategiar, sjangerkunnskap, leselyst og lesemotivasjon, sidan det er sentralt at lærarar har fokus på dette i den andre leseopplæringa.

### 2.1.1. Arbeid med lesestrategiar

Etter 7. trinn er det eit mål i norskopplæringa at elevar skal kunne «bruke lesestrategier tilpasset formålet med lesinga» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Elevar som bruker lesestrategiar når dei les, vil lære meir og dei nyttar kunnskapen sin på ein meir effektiv måte (Lesesenteret, 2008, s. 39). Anmarkrud & Refsahl (2019, s. 14) definerer lesestrategi som alle dei anstrengingane elevane gjer ut over det å avkode sjølv tekst. Dette kan til dømes vere tankemåtar og handlingar elevane gjer for å forstå, bearbeide og lære seg innhaldet i teksten. Målet med lesestrategiar kan vere å hugse innhaldet i tekst, bruke bakgrunnsinformasjon for å forstå det implisitte innhaldet i tekst, få oversikt og skape samanhengar over innhaldet i tekst, evaluere og kontrollere eiga leseforståing, samt å evaluere om innhaldet i ein tekst er relevant eller truverdig. Konkrete døme på lesestrategiar er å streke under ord og setningar, lese teksten om att, kople innhaldet til ting ein har sett eller lært om før, prøve å forstå innhaldet i ein tekst ved å sjå på bilete og overskrifter, samanfatte innhaldet i tekst skriftleg eller munnleg, skrive nøkkelord frå tekst, lage tankekart og fortelje att innhaldet utan å sjå på teksten.

Når elevane skal lære lesestrategiar, er det viktig at dette blir ein naturleg og kontinuerleg del av undervisinga (Roe, 2014, s. 82). I tillegg er det viktig at elevane ikkje berre veit om ein lesestrategi, men også korleis den skal brukast (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 37). For å lære seg ein strategi, må elevane få moglegheit til å prøve ut strategien på ulike typar tekstar og oppgåver. Elevane bør også lære lesestrategiar i reelle lærings situasjonar med tekstar dei ville lese til vanleg, fordi bruken av strategien blir då meir realistisk og det blir enklare å forstå korleis strategien skal brukast i seinare situasjonar (Roe, 2014, s. 82). Skulebiblioteket vil vere ein god arena for å lese autentiske tekstar. Tekstane elevane møter her er ikkje bearbeida slik som i lærebøker (Rafste, 2008b, s. 28). På skulebiblioteket finn ein ulike typar tekstar, som gjer det mogleg å jobbe med ulike lesestrategiar. Målet er at elevane gjennom mange erfaringar med bruk av ulike lesestrategiar, skal få kunnskap om kva tid dei ulike lesestrategiane skal brukast (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 37). Etter kvart skal dette vere så automatisert at elevane ikkje treng tenke på sjølv utføringa av strategien, men heller konsentrere seg om lesinga og om det som skal lærast.

Lesing i dag er strekt prega av eit utvida tekstomgrep (Hoel, 2008, s. 180). Dette tyder at teksten er sett saman av skrift, lyd og bilete. Slike multimodale tekstar finst både som trykt materiell, men også

digitalt. I slike tekstar er det ikkje sikkert at det er verbalteksten som ber hovudtyngda av informasjonen, men kanskje bilete eller lyd gjer det (Hoel, 2008, s. 180). Difor er det viktig at ein ikkje berre les verbalteksten, men at ein ser på kva rolle bileta eller lydane spelar saman med verbalteksten. I undervising er det difor viktig at læraren også legg vekt på å vise multimodale tekstar, og at elevane får ei forståing for korleis desse skal lesast. Elevar møter multimodale tekstar i lærebøker, som ofte er fulle av bilete (Løvland, 2015, s. 122). I tillegg kan bøkene på skulebiblioteket vere sentrale å vise fram i denne samanhengen. Læraren kan til dømes vise ei bok, og så kan klassen snakke om korleis tittelen på boka og biletet på framsida er med på å vise kva boka handlar om. Mykje av meininga som blir skapt gjennom tekst, blir skapt gjennom kombinasjonen og samspelet mellom ulike modalitetar (Løvland, 2015, s. 119). Teksten aleine er ikkje alltid innhaldsrik nok. Til dømes kan det vere at tittelen på boka ikkje gjev eit tydeleg bilete på kva den handlar om, men at biletet på framsida gjer det. Dette går også andre vegen. Dette kan vere god kunnskap å ha med seg når elevane skal låne seg bøker og baserer valet på framsida av boka.

### 2.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap

Ein viktig del av leseutviklinga er å ha sjangerkunnskap, altså kunnskap om mønster eller konvensjonar i tekst (Hoel, 2008, s. 180). Ulike sjangrar har ulik form, innhald og funksjon, og må difor lesast på ulike måtar. Når ein har kjennskap til ein sjanger, har ein nokre forventningar om korleis teksten er bygd opp. Ein må vite kva for ein sjanger det er ein les, fordi ulike sjangrar krev ulike lesestrategiar. Ein les eit dikt på ein anna måte enn ei bruksrettleiing. Når elevane ser ein tekst, kan dei sjå etter sjangerkjenneteikn, og med det har dei ein peikepinn på korleis dei skal lese teksten, og det blir difor enklare å lese teksten (Lesesenteret, 2008, s. 35). I undervisinga er det viktig at elevane får moglegheit til å lese og bli kjent med ulike sjangrar, noko også LK-20 legg vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8). I tillegg til læreboka, er skulebiblioteket ei viktig kjelde til å finne tekstar med ulike sjangrar. Ofte skil ein mellom faglitterær og skjønnlitterær lesing. Tradisjonelt sett har skjønnlitterær lesing hatt ein stor plass i skulebiblioteket (Hoel, 2008, s. 183). Likevel må ein ikkje gløyme fagtekstane. Skulebiblioteket spelar ei sentral rolle for at elevane skal få lese faglitteratur. Når skulebiblioteket kjøper inn og formidlar faglitteratur på same måte som ved skjønnlitteratur, blir elevane sin tilgang til eit breitt utval fagtekstar sikra (Hoel, 2008, s. 182).

Det finst mange ulike syn og haldningar til korleis ein skal arbeide med sjangrar i skulen. Ofte er det snakk om to ulike retningar, nemleg eksplisitt eller implisitt sjangerundervising (Maagerø, 2012, s. 38). Ved eksplisitt undervising, er det fokus på at elevane skal lære seg sjangermønster, slik at dette er kjent når dei les ulike sjangrar. Implisitt undervising på den andre sida handlar om å møte ulike

sjangrar gjennom å lese dei, for så å reflektere og diskutere seg fram til kva som kjenneteiknar sjangrane ein har lese. Maagerø (2012, s. 49) understreker at i skulen skal ein ikkje sjå på eksplisitt og implisitt sjangerundervising som to ulike retningar, men at ein kan ha fokus på begge to. Elevar lærer på ulike måtar, og difor kan ein ta utgangspunkt i ei retning og blande inn nokre moment frå den andre retninga, utifrå kva som passar elevgruppa.

### 2.1.3. Leselyst og lesemotivasjon

Leselyst er eit omgrep som blir mykje brukt, både i lærebøker og politiske dokument, samt i samfunnsdebatten om norskundervising og forholdet barn har til bøker (Hennig, 2019, s. 14). Slike tekstar kjem likevel ikkje med ein eintydig definisjon til omgrepet, men det blir ofte tillagt ei logisk meining gjennom måten det blir brukt på, og ofte blir det gjerne snakka om leseglede eller leseinteresse i slike samanhengar (Hennig, 2019, s. 14). Sidan omgrepet leselyst er noko vagt og blir brukt om mykje forskjellig, vil eg i det følgjande gå nærare inn på kva som ligg i omgrepet. Lærarar har ofte ei oppfatning av kva som ligg i omgrepet, men det er vanskeleg å vite om ein oppfattar omgrepet forskjellig, sidan det ikkje finst ein klar definisjon. Difor er det heller ikkje mogleg å vurdere nøyaktig når eller i kva grad elevar har leselyst. Ein peikepinn kan likevel vere kor ofte elevane les, kor ofte elevane besøker biblioteket, eller i kva grad elevane viser engasjement medan dei les (Hennig, 2019, s. 14). Det blir hevda at leselyst må sjåast på som ei ferdigheit som må lærast og øvast på (Hennig, 2019, s. 61). Dette viser noko av viktigheita med å jobbe med og ha fokus på leselyst i skulen. I forskingslitteratur blir leselyst brukt som eit overordna omgrep for lesemotivasjon og leseengasjement (Hennig, 2019, s. 15). I det følgjande vil eg presentere kva som ligg i desse omgrepa.

Lesemotivasjon kan definerast som det som beveger elevar til å plukke opp ei bok eller anna tekst, og som beveger elevar til å fortsette å lese teksten sjølv når den kan bli utfordrande eller keisam (Jang, Conradi, McKenna & Jones, 2015, s. 240). Lesemotivasjon er altså det som skjer før ein har lyst til å lese ein tekst. I forskingslitteratur skil ein ofte mellom ytre og indre motivasjon (Hennig, 2019, s. 15). Ved ytre motivasjon, venter det som regel ei form for løn eller premie når ein er ferdig (Hennig, 2019, s. 15). Grunnen til at ein er motivert for å lese, ligg altså utanfor sjølve leseaktiviteten (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013, s. 370). Indre motivasjon på den andre sida, er når lesinga i seg sjølv blir opplevd som tilfredsstillande og gjevande (Schaffner et al., 2013, s. 370). Elevar med indre motivasjon les fordi noko er spennande og interessant, og gjerne for å lære noko nytt (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 68). Hennig (2019, s. 15-16) skriv om forskjellen på indre og ytre motivasjon, og kva effekt dei kan ha. Det er ikkje alltid like lett å vite om elevane er indre eller ytre motivert når dei les. Når ein har lyst til å lese, er ein ofte prega av begge deler. Indre motivasjon vil ha god effekt, men

ytre motivasjon også kan ha det under dei rette tilhøva. For at ytre motivasjon skal ha god effekt, må den vere tydeleg relatert til aktiviteten, og den må vere informativ og ikkje kontrollerande.

Informativ løn blir gjeve når elevane har lært noko. Løna er relatert til læringa, og kan til dømes vere skryt frå læraren. Kontrollerande løn blir gjeve for å ha gjennomført eit oppdrag, uavhengig av korleis det har gått. Dette kan til dømes vere at elevane har lese ei bok.

Jang, Conradi, McKenna og Jones (2015, s. 240) har gått gjennom korleis omgrep knytt til motivasjon blir brukt i 92 forskjellige forskingsartiklar om lesing, og har kome fram til seks faktorar som spelar inn på lesemotivasjonen, nemleg haldning, interesse, verdi, mestringstru, sjølvforståing og mål. Alle desse faktorane spelar viktige roller i elevar si utvikling som lesarar, og i undervising har læraren moglegheit til å påverke desse motivasjonsfaktorane. I det følgjande vil eg presentere Jang et al. (2015, s. 240) sine definisjonar av omgrepa. *Haldning* handlar om følelsar knytt til lesing som avgjer om ein vel å lese eller unngå å lese, altså om ein likar å lese. Desse følelsane utviklar seg over tid. *Interesse* handlar om at ein interesserer seg for temaet ein skal lese om. Når læraren veit kva elevar interesserer seg for, kan læraren hindre at elevane utviklar negative haldningar ved å sikre at dei har tilgang til å lese bøker som samsvarer med interessene elevane har. Spørsmålet om det er nyttig, spennande eller viktig å lese, viser til kva *verdiar* ein har. Elevar kan ha ei negativ haldning til å lese, eller ha liten interesse for ein tekst, men dei kan likevel erkjenne verdien av å lese. Eit døme er når elevar les til ei prøve, og ikkje synast at temaet er interessant, men dei ser verdien av å lære om temaet, kanskje for å få eit bra resultat på prøven. Haldningar, interesser og verdiar utviklar seg ikkje spontant, men blir tileigna som eit resultat av erfaringar ein har med lesing (Jang et al., 2015, s. 241).

Elevar som har *mestringstru*, trur at dei er i stand til å gjennomføre ei spesifikk lesehandling, utifrå ei vurdering av eigne leseferdigheiter. Når elevar får mange leseerfaringar, utviklar dei kunnskap om seg sjølv og sine leseferdigheiter, og kan på bakgrunn av det vurdere om ein tekst vil vere mogleg å mestre (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 72). Eigne mestringsopplevingar vil har størst påverknad på lesarar som har ei forventning om mestring. Difor er det viktig at læraren er med på å legge til rette for at elevane får mestringsopplevingar. I tillegg er det fleire faktorar som avgjer om elevane opplever mestringstru. Dersom elevane observerer vener eller medelevar som mestrer ein tekst, kan det føre til at elevane trur at dei sjølv også mestrer å lese den same teksten. Dette kallast for vikarierende erfaringar (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 72). Læraren sine positive og oppmuntrande tilbakemeldingar spelar også ei viktig rolle, spesielt når læraren får elevane til å sjå at det er eigen innsats som førte til mestring. *Sjølvforståing* handlar om ein person sine generelle oppfatningar av seg sjølv som lesar, og er eit resultat av leseopplevingar, haldningar og mestringstru. *Mål* handlar om kva som er målet med å lese, og kva som er den viktigaste grunnen til at ein les. Her skil ein mellom

prestasjonsmål og mestringsmål. Elevar som les på grunn av prestasjonsmål, kan til dømes vere ute etter ein god karakter eller ros frå læraren. Døme på elevar som har eit mestringsmål, kan vere at dei les fordi dei har eit ønske om å lære, eller å oppnå glede og nyting.

Lesemotivasjon er altså det som kan føre til lesing, medan leseengasjement er det som skjer medan ein les (Hennig, 2019, s. 17). Eit døme er at medan ein les, dannar ein seg ei førestillingsverd. Denne verda består av bileta, følelsane og tankane ein dannar seg medan ein les litteratur. Ofte vel ein å lese litteratur som ein veit eller trur vil danne same førestillingsverd som ein har opplevd tidlegare. Ein kan seie at engasjert lesing er eit resultat av eit møte med litteratur som engasjerer, altså litteratur som ein opplever som relevant og viktig for seg sjølv, og som ein tenker det er verdt å bruke tid på (Hennig, 2019, s. 18). Kjenneteikn ved engasjerte lesarar, er at dei frivillig les på fritida, set av tid til å lese og dei les varierte tekstar. Lærarar kan vere med på å styrke elevane sitt leseengasjement ved å sikre variasjon og valmoglegheiter (Roe, 2014, s. 137). Elevane bør ha tilgang til eit variert utval tekstar. Når elevane lærer om ulike tema, bør læraren bruke andre tekstar i tillegg til læreboka.

Val av tekst er avgjerande for leselysta. Elevar er motivert for å lese tekstar som handlar om emne som interesserer dei og som dei kan relatere seg til (Hennig, 2019, s. 19). Val av slike tekstar vil då mest sannsynleg føre til engasjert lesing. I ein klasse vil det alltid vere ulike interesser og dermed ulike tekstar som engasjerer, men sjølvstundt kan det også hende at fleirtalet likar same boka. Lærarar bør altså ikkje velje tilfeldige bøker, men basere det på elevane i klassen. Dette gjeld både tekstar lærarar bruker i undervisinga, samt når dei skal hjelpe elevane å finne tekstar dei skal lese på eigahand. Samtidig er det også viktig at elevane får moglegheit til å velje bøker sjølv. Det er engasjerande og vil mest sannsynleg føre til meir leselyst (Hennig, 2019, s. 98). Det er fordi det er motiverande å ha medråderett.

I undervisinga må det vere fokus både på motivasjon og at elevane opplever engasjement. Dersom elevane les ei bok dei synast er interessant og som dei kan relatere seg til, kan dette auke motivasjonen for vidare lesing (Hennig, 2019, s. 19).

## 2.2. Skulebiblioteket som læringsarena

Eg har no sett nærare på tre viktige faktorar i den andre leseopplæringa: arbeid med lesestrategiar, sjangerkunnskap, leselyst og leseengasjement. Dette er hovudsakleg knytt til arbeidet til læraren i klasserommet, og no vil eg sjå nærare på skulebiblioteket si rolle oppi dette. Rafste (2008b, s. 16)



trekker fram at det finst ulike arenaer for læring i skulen, både klasserommet, men også spesialrom som gymnastikksal, naturfagrom og formingsrom. Det har likevel vore lite fokus på å omtale skulebiblioteket som ein læringsarena, korkje av lærarar eller bibliotekarar (Rafste, 2008b, s. 16). Dette kan det vere fleire grunnar til, blant anna at skulebibliotek i mange år har vore lite utbygd og bemanna, at skulebibliotekaren har mangla kompetanse, at læreboka har vore og er styrande i undervisinga, samt at det finst lite forskning i Noreg om kva slags læring som kan skje i skulebiblioteket (Rafste, 2008b, s. 16). I delkapittel 1.1.3. presenterte eg at ein kan definere skulebibliotek som rom, samling og funksjon (Rafste, 2008b, s. 24). Skulebiblioteket har blant anna ein pedagogisk funksjon, og det handlar om at skulebibliotekaren kan rettleie elevane i å finne fram til og i trykt materiell, samt til val av bøker og kjelder. I tillegg handlar også den pedagogiske funksjonen om sjølv samlinga på skulebiblioteket og tilgjengelegheita til samlinga, fordi tilgjengelegheita gjer at elevane kan bruke denne samlinga aktivt i skulekvardagen (Rafste, 2008b, s. 29). Skulebiblioteket sin pedagogiske funksjon gjer at ein kan omtale skulebiblioteket som ein læringsarena. Skulebiblioteket kan også omtalast som ein lesearena, sidan skulebibliotekrommet ofte har arbeidsplassar og område for lytting og kulturelle opplevingar, samt ei samling av eit mangfald litteratur som elevane kan lese. Skulebiblioteket som lesearena kjem eg inn på seinare.

Sidan lesing står så sterkt i skulen, kan det virke overraskande at det ikkje er meir fokus på kva rolle skulebiblioteket kan spele i utviklinga av lesekompetansen til elevane, sidan skulebibliotek inneheld eit mangfald av forskjellig litteratur. I arbeidet med lesestrategiar, sjangerkunnskap, leselyst og lesemotivasjon har eg vore inne på viktigheita av at elevane møter ulike typar tekstar, og dette finn ein altså i skulebiblioteket. Ei svensk forsking- og kunnskapsoversikt frå 2017 bekreftar at ein bør ha fokus på skulebibliotek. Her blir det vist til studiar som dokumenterer at elevar som hadde tilgang til skulebibliotek presterte betre enn elevar som ikkje hadde tilgang (Gärdén, 2017, s. 15-16).

Dersom skulebiblioteket skal fungere som ein læringsarena, må skulen ha eit godt utstyrt skulebibliotek og skulebibliotekar med bibliotekfagleg kompetanse (Rafste, 2008b, s. 35). Skulebibliotekaren treng å ha nok tid i skulebiblioteket, slik at ho har moglegheit til å gje opplæring og rettleiing til elevane, og til å samarbeide med læraren i den pedagogiske bruken av skulebiblioteket (Rafste, 2008b, s. 35).

I Noreg er det store variasjonar når det gjeld skulebibliotek, folkebibliotek og skulebibliotekarar. Frå 2006 til 2007 gjorde Møreforskning Volda ei kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring i Noreg, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (Barstad, Audunson, Hjortsæter & Østlie, 2007, s. 3). Her kom dei fram til at 87 % av grunnskulane i Noreg har egne

skulebibliotek, 10 % har avtale om kombinasjonsbibliotek med folkebibliotek anten på skuleområdet eller utanfor, 2 % har ei anna organisering av bibliotek, og 1 % har ikkje skulebibliotekordning (Barstad et al., 2007, s. 45). NIFU sin *Evaluering av Program for skulebibliotekutvikling 2009-2013* viser at talet på grunnskular med eigne skulebibliotek har gått ned til 79 % i 2013 (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 25). NIFU har ikkje kome med rapportar knytt til dette tema i nyare tid. Fleirtalet av grunnskulane i Noreg har altså skulebibliotek. Likevel er mindretalet av skulebiblioteka godt utbygd, og mindretalet har tilgang til bibliotekar med bibliotekfagleg utdanning i heile skuletida (Pihl, 2018, s. 43). Skulane i Noreg er både store og små, og nokre har lengre veg til næraste folkebibliotek. Dersom næraste bibliotek er eit folkebibliotek, bør skulen ha eit samarbeid med folkebiblioteket, både når det gjeld lånesamarbeid, litteraturformidling og opplegg for elevane (Hjellup, 2018, s. 113). Uansett kva ordningar som finst, vil det viktigaste vere at personalet og skuleleiinga vel å prioritere leselyst og bruk av biblioteket i undervisinga (Pihl, 2018, s. 44). Dersom dette ligg til grunn, vil det vere enklare å finne løysingar på korleis ein kan bruke og samarbeide med biblioteket, anten det ligg på skuleområdet eller lengre vekk.

### 2.2.1. Den viktige skulebibliotekaren

Kjenneteikn ved gode skulebibliotek, er at det finst ein skulebibliotekar med bibliotekfagleg kompetanse som er tilgjengeleg heile skuletida (Pihl, 2018, s. 28). Ei viktig oppgåve som skulebibliotekaren har, er å finne bøker til elevane, anten det er skjønnlitteratur eller faglitteratur. Samtidig er skulebibliotekaren også ein viktig modell og rettleiar når elevar skal lære å søke, finne og vurdere litteratur på skulebiblioteket på eiga hand (Rafste, 2008b, s. 30). Gjennom at skulebibliotekaren viser og forklarar korleis ein går fram for å finne litteratur, kan dette gje viktige strategiar som elevane seinare kan ta i bruk. I denne opplæringa vil det vere viktig at skulebibliotekaren ikkje slepper elevane på eiga hand, men utfordrar og støttar dei undervegs (Rafste, 2008b, s. 31).

Skulebibliotekaren kan vere viktig for å sikre gode leseopplevingar for elevane, til dømes ved å plukke ut gode og tilrettelagte bøker i ei bokkasse, som kan stå i klasserommet, eller ved å ha elevane på bibliotekbesøk (Hoel, 2008, s. 180). Elevar har ulike erfaringar med besøk på biblioteket når dei begynner på skulen, og det er viktig at skulebibliotekaren sikrar at elevane får gode erfaringar med biblioteket og blir aktive bibliotekbrukarar. Dette gjeld spesielt for svake lesarar, fordi deira møte med store tekstsamlingar kan virke overveldande og opplevast som eit hinder i tekstval (Hoel, 2008, s. 179). Svake lesarar veit ikkje kor dei skal begynne å leite etter den rette boka, og dei veit ikkje kva spørsmål dei skal stille for å få hjelp. Då er det viktig at skulebibliotekaren er til stades og kan rettleie,

og skulebibliotekaren blir då ein pedagogisk ressurs fordi sjansen for at elevane får gode leseopplevingar aukar (Hoel, 2008, s. 180).

For at det skal vere mogleg at skulebibliotekaren kan gje opplæring og rettleiing til elevane, må skulebibliotekaren ha nok tid til å arbeide i skulebiblioteket (Rafste, 2008b, s. 35). Ei stor utfordring er likevel at timerressursen til skulebibliotekarar ofte er låg (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 150). NIFU sin rapport om skulebibliotekutvikling frå 2014 viser at sju av ti skulebibliotekaransvarlege hadde ein stillingsprosent knytt til skulebiblioteket som låg på under 50 % (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 48). I rapporten kjem det fram at timar sett av til skulebibliotekar blir sett på som ei utfordring i arbeidet for å drive gode skulebibliotek. Ei anna utfordring er den faglege bakgrunnen til skulebibliotekarar. Den faglege bakgrunnen til skulebibliotekarar varierer i stor grad (Barstad et al., 2007, s. 97). I grunnskulen har 9 % av dei skulebibliotekansvarlege bibliotekfagleg kompetanse på bachelornivå, og 53 % har lærarutdanning utan tilleggsutdanning innan bibliotekfag (Barstad et al., 2007, s. 97). I 2013 ligg desse tala på 11 % og 48 % (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 25). Ved skulebibliotek, er det ofte ein lærar som har ansvaret for bibliotekdrifta i tillegg til lærarjobben (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 150).

Barstad et al. (2007, s. 97) si forskning viser at det i liten grad er lagt opp til at skulebibliotekaren skal vere direkte involvert i planlegging og gjennomføring av pedagogisk opplegg i skulen. Skulebibliotekarar sine oppgåver handlar i størst grad om den praktiske drifta av skulebiblioteket, og i mindre grad om å hjelpe til med den pedagogiske biten, sjølv om pedagogisk kompetanse blir sett på som ein fordel for å gjere ein best mogleg jobb (Barstad et al., 2007, s. 97). Dei same funna viser NIFU sin rapport om skulebibliotekutvikling, der skulebibliotekarar fortel at arbeidsoppgåvene deira i stor grad handla om administrering av biblioteket og bokbeholdninga, medan færre tok del i det pedagogiske arbeidet, til dømes leseopplæring eller informasjonskompetanse (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 48).

### 2.2.2. Samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarar

Bruk av skulebiblioteket og litteraturen på skulebiblioteket varierer i stor grad i grunnskulane i Noreg (Pihl, 2018, s. 22). Ein av grunnane til dette er at historisk sett har skulen hatt lite samarbeid på tvers av profesjonar (Pihl, 2018, s. 22). Ein følge av dette er at lærarar og skulebibliotekarar har lite kunnskap om kvarandre sin profesjonskompetanse, og dermed ikkje veit korleis dei kan samarbeide om blant anna leseopplæring i skulen (Pihl, 2018, s. 22). Samarbeidet med skulebibliotekaren blir avgrensa til at skulebibliotekaren finner fram bakgrunnsstoff til læraren og elevane (Rafste, 2008b, s.

36). For å utnytte den ressursen som eit skulebibliotek kan vere, er det viktig med eit nært og systematisk samarbeid mellom læraren og skulebibliotekaren (Lesesenteret, 2008, s. 17). Eit godt samarbeid mellom lærarar og skulebibliotekarar kjenneteiknast ved at det finst eit samarbeid om undervisningsplanlegging og utval av litteratur, gjennomføringa av undervisinga i klasserom og på skulebiblioteket og evalueringa av undervisinga (Pihl, 2018, s. 33). Lærarar og skulebibliotekarar sit med kompetanse som kan vere positivt for den andre å få del i. Læraren kan mykje om å planlegge undervising, leie ein klasse, og korleis ein driv med leseopplæring, i tillegg til at læraren kjenner elevane sine. Skulebibliotekaren har god kompetanse på litteraturformidling og kva bøker som finst i skulebiblioteket (Pihl, 2018, s. 22). Begge er oppteken av lesing, men i skulebiblioteket er fokuset litt annleis. Her står interesse og frivillig lesing sentralt (Pihl, 2018, s. 22). Det finst altså likskapar og forskjellar mellom lærarar og skulebibliotekarar. Lærarar og skuleleinga har eit særleg ansvar for å inkludere skulebibliotekaren i samarbeidet, men det er også viktig at skulebibliotekaren tek initiativ (Pihl, 2018, s. 33).

### 2.3. Skulebiblioteket som lesearena

Eit skulebibliotek inneheld eit mangfald av litteratur, med ulike sjangrar og nivå (Pihl, 2018, s. 30). Dette gjer at elevane kan finne bøker der etter sine egne behov og føresetnadar. Samtidig er det viktig at eit skulebibliotek inneheld oppdatert litteratur, og innhaldet bør heile tida spegle det som blir selt i bokhandlar (Hjellup, 2018, s. 106). Det som er populært har elevane ofte lyst å lese, og då må det til ei kvar tid finnast i skulebiblioteket. Gode skulebibliotek har trivelege lokale der elevane kan sitte å lese, ein skulebibliotekar som har bokprat med elevane jamleg og arrangement som stimulerer leseglede (Pihl, 2018, s. 41). Dømer på slike arrangement kan til dømes vere overnatting på skulebiblioteket eller forfattarbesøk.

Når ein skal lese ei bok for underhaldninga sin del, kan miljøet rundt spele ei rolle for lesestimuleringa (Håland, 2018, s. 64). Når ein skal lese ei bok heime, vel ein gjerne å sitte i ein god stol eller sofa, framføre å sitte på ein hard kjøkkenstol. Dette kan overførast til skulen. Elevane kan sitte å lese ved pulten i klasserommet, eller så kan lesinga skje i meir lesestimulerande miljø, slik som skulebibliotek ofte er (Håland, 2018, s. 64). Det å lage eit miljø rundt lesinga, gjerne ved å sitte i ein sofa eller puter på golvet, kan gjere lesestunda til noko spesielt, og det blir tydeleg at ein les for underhaldninga sin skyld (Håland, 2018, s. 64). Skulebiblioteket bør vere ein tiltrekkande stad, og ein stad der elevane har lyst å vere og bruke tid (Hennig, 2019, s. 113). I forskingslitteratur kallast gjerne klasserommet for «front stage», medan skulebiblioteket kallast for «back stage», som tyder at klasserommet er ein meir formell arena enn skulebiblioteket (Pihl, 2018, s. 27). I skulebiblioteket er

det gjerne fråvæer av evaluering og kontroll, noko elevar set pris på og som gjer at dei trivast der (Pihl, 2018, s. 27). Likevel, sjølv om skulebiblioteket er ein meir uformell arena enn klasserommet, kan det fortsatt skje viktig læring i skulebiblioteket. I det følgande vil eg kome med nokre utvalde døme.

### 2.3.1. Bibliotektime

Litteraturundervising kan skje i klasseromet, men det kan også skje i skulebiblioteket kor ein finn eit stort utval bøker. På mange skular har klassane eigne tider dei kan vere på skulebiblioteket.

Innhaldet i denne bibliotektimen kan vere avgjerande for utbyttet elevane har av timen. Nokre lærarar bruker denne timen som ein fritime, der elevane går fritt rundt og finner seg bøker og les dei, medan andre planlegger denne timen på lik linje med andre undervisingstimar (Hjellup, 2018, s. 155). I *Skulebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* blir det lagt vekt på at bibliotektimen er ein undervisingstime på lik linje med andre timar, og det må difor planleggast både innhald og mål for timen (Hjellup, 2018, s. 155). Målet kan vere å skape leseglede, eller det kan knytast til emne som klassen arbeider med. Det kan knytast til kompetansemål, eller til den overordna delen i LK-20. Det er læraren som bør ha ansvaret for bibliotektimen, anten kontaktlærer eller norsklærer, medan skulebibliotekaren kan vere med å støtte og rettleie læraren (Hjellup, 2018, s. 157). Grunnen til at det er læraren som skal ha ansvaret, er fordi lærarrolla inneber eit ansvar for elevane si læring og utvikling.

Hjellup (2018, s. 158-159) fortel om skulebibliotekaren ved Spangereid skole i Lindesnes kommune, som har laga ei oppskrift på korleis ein bibliotektime kan sjå ut. Timen kan begynne med ei samling i plenum, kor det blir presentert bøker. Anten kan læraren presentere nye bøker, eller elevar kan presentere bøker dei har lese. Etter dette kan ein bruke boka som eit utgangspunkt til læring. Her går det an å snakke om tittelen, samt framsida og baksida av boka. Dette kan vere utgangspunkt for å snakke og lære om forfattaren eller om sjangeren i boka. Ein kan også finne aktuelle kompetansemål i LK-20 og knyte desse til bokpraten. Vidare kan elevane snakke om kva bøker dei les for tida, og dei kan kome med boktips til kvarandre. Slike literære samtalar legg grunnlaget for lesekultur (Hjellup, 2018, s. 160). Vidare går det an å ha litt høgtlesing, før elevane låner bøker og får god tid til å lese for seg sjølv.

### 2.3.2. Lesegrupper

Lesegrupper handlar om at ei gruppe elevar les same tekst, for så å samtale om og diskutere teksten i gruppa (Hoel, 2008, s. 207). Tekstane kan vere både skjønnlitterære og faglitterære, og det kan knytast til ulike typar tema. Lesegrupper kan til dømes knytast til kompetansemålet etter 7. trinn:

«lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.7). Ved slike lesegrupper er det viktig at elevane får nok tid til både lesinga og til samtalen som kjem etterpå, slik at elevane får moglegheit til å dykke djupt inn i teksten. Målet er å få kjennskap og erfaring med ulike typar tekst og å etablere ein kultur for lesing (Hoel, 2008, s. 209-210).

### 2.3.3. Leseprosjekt

Kjenneteikn ved leseprosjekt i skulen, er at det er eit ekstra fokus på tekst og lesing i ein avgrensa periode (Hoel, 2008, s. 210). Ofte er det fokus på at elevane skal lese eit visst tal sider eller titlar, og så blir dette talt opp etter kvart. Elevane kan konkurrere med kvarandre, eller med andre klassar eller skular. Prosjektet blir ofte avslutta med ei markering eller fest. Nokre lærarar gjev elevane i oppgåve å skrive bokmeldingar eller svare på spørsmål frå det dei har lese, men ofte er det få forpliktingar knytt til prosjektet (Hoel, 2008, s. 210). Fokuset ligg i lesinga, og i å skape merksemd og engasjement kring lesing. Gjennom leseprosjekt kan elevane få mykje leseerfaring og utvikle leseferdigheitene sine.

### 2.3.4. Forfattarbesøk

Når forfattarar kjem på besøk til ein skule, er det vanleg at forfattere fortel om prosessen med å skrive ei bok og har høgtlesing frå ei av bøkene han eller ho har skrive (Hoel, 2008, s. 212). Så kan det gjerne vere fokus på dialog, der elevane får moglegheit til å stille forberedte eller spontane spørsmål til forfattere. Høgtlesinga kan føre til at elevane får lyst til å lese resten av boka. Møtet med forfattere kan også virke lesestimulerande i form av at elevane føler seg forplikta til å lese boka, sidan dei har møtt forfattere som skreiv boka (Hoel, 2008, s. 212). Ved forfattarbesøk er det viktig at boka er tilgjengeleg på skulebiblioteket, slik at elevane har moglegheit til å lese den i etterkant av besøket.

### 2.3.5. Høgtlesing

Høgtlesing kan skje i ein bibliotektime, men det kan sjølvsagt også skje i klasserommet, og i dei ulike skulefaga. Likevel vil skulebiblioteket vere ein særleg god arena for høgtlesing, sidan dette rommet er prega av så mykje forskjellig tekst. I skulebiblioteket er det tid og rom for høgtlesing (Hoel, 2008, s. 202). Gjennom høgtlesing får elevane felles leseopplevingar og referanserammer (Hoel, 2008, s. 199). Den som les høgt, fungerer som ein lesemodell for elevane, og viser gjennom sine handlingar kva ein erfaren lesar gjer. Dømer på kva erfarne lesarar gjer, er at dei på førehand tenker over kva boka handlar om, blar i boka, ser på bilete og overskrifter, undrar seg og stiller spørsmål undervegs,

les noko om att dersom det er uklart og tenker over kva dei har lese i ettertid (Hoel, 2008, s. 200). Dersom læraren gjer noko av det som er nemnt saman med elevane før, under og etter høgtlesing, lærer kanskje elevane at dei må gjere det same neste gong dei skal lese noko. I tillegg kan læraren lære elevane korleis ein skal lese skjønnlitteratur gjennom høgtlesing. Stemmebruken til læraren kan variere utifrå handlinga og personane. Handlinga kan vere skummel eller morosam, og karakterane kan vere slemme, dumme eller forelska, og dette kan læraren forsøke å få fram med stemmebruk. Dette kan ha mykje å seie for forståinga av teksten (Hoel, 2008, s. 201). Korleis teksten er skriven kan også ha noko å seie for korleis den kan formidlas. Liten skrift kan tyde at karakteren kviskrar, og stor skrift, gjerne skrive med blokkbokstavar, kan tyde på at karakteren ropar (Hoel, 2008, s. 201). Dersom læraren i slike tilfelle kviskrar eller ropar, er det med på få fram handlinga. I slike tilfelle kan læraren i ettertid forklare grunnen til stemmebruken, slik at elevane veit korleis dei skal lese neste gong dei møter slike verkemiddel i tekst. Høgtlesing er også ein aktivitet der det er naturleg å snakke om vanskelege ord, og elevane får dermed moglegheit til å utvikle ordforrådet sitt. Ein kan ofte møte vanskelege ord i tekstar, og nokre gonger er desse orda sentrale for å forstå innhaldet. I tillegg til å finne vanskelege ord, kan læraren bruke denne situasjonen til å snakke med elevane om kva dei ville gjort dersom dei møter vanskelege ord når dei les for seg sjølv. Gjennom høgtlesing lærer altså læraren elevane å lese ved å vise det sjølv.

### 2.3.6. Informasjonskompetanse

Ei av skulebiblioteket si viktigaste oppgåve er å utvikle elevane si informasjonskompetanse (Rafste, 2008a, s. 120). Informasjonskompetanse handlar om evna til å søke og lokalisere informasjon, vurdere informasjon kritisk i høve til relevans og pålitelegheit, samt å ta den i bruk i eiga kunnskapsutvikling (Rafste, 2008a, s. 120). Kompetansen er viktig i dei ulike faga i skulen. Informasjon har aldri vore så tilgjengeleg som no, og difor treng ein kunnskap og ferdigheiter til å lese og analysere tekst kritisk, samanlikna tekst og dra slutningar (Rafste, 2008a, s. 121). Den store tilgangen til informasjon og fakta kan vere vanskeleg å orientere seg i. På 1800-talet las elevar tekstar med mål om å memorere dei, medan i dag handlar det meir om å lese, forstå og vurdere kritisk kva meininga i tekst er (Rafste, 2008a, s. 122).

I LK-20 blir ikkje omgrepet informasjonskompetanse brukt, men digital kompetanse. Digital kompetanse er ei av fem grunnleggande ferdigheiter som elevar skal lære i skulen. I norskfaget handlar digital kompetanse blant anna om å kunne finne, vurdere og bruke digitale kjelder i arbeid med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 5). I samfunnsfag handlar det blant anna om «å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kjeldekritikk og

velje ut relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 5). Innhald i omgrepa er altså ganske like, men ein stor forskjell er at digital kompetanse berre omfattar digital informasjon og kjelder. Som eg har vore inne på tidlegare, er mykje av tekstane elevane møter i dag multimodale, og dei les meir og meir på skjerm (Hoel, 2008, s. 180). Elevar skal altså ikkje berre lære seg å finne informasjon i bøker, men også på internett. I tillegg skal dei lære seg å vurdere om informasjonen dei har funne er påliteleg. Denne typen kompetanse er ikkje noko elevane lærer av seg sjølv, men dei treng systematisk og progressiv undervising gjennom heile skuleløpet (Rafste, 2008a, s. 121). I LK-20 er det eit kompetansemål som inneber at elevane skal kunne orientere seg i faglege kjelder både på biblioteket og digitalt, samt vurdere kor pålitelege kjeldene er (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Her ser ein at informasjonskompetanse både handlar om bøker frå biblioteket, samt digitale kjelder. Fleire og fleire kjelder blir i dag digitaliserte, men anna type informasjon vil nok også vere i bruk i mange år framover (Rafste, 2008a, s. 129).

#### 2.3.7. Val av bøker

Nokre lærarar kan nok vegre seg over å ha ein bibliotektime, eller å hjelpe elevar med å finne bøker, som kan ha noko med at dei føler dei ikkje har nok kompetanse på litteraturen og korleis dei skal finne fram til passande bøker (Hjellup, 2018, s. 157). Kanskje har dei ikkje nok kompetanse på kva bøker som finst og som kan fenge elevane på det nivået dei er på, eller at dei ikkje veit korleis dei skal finne fram på skulebiblioteket. Dersom lærarar ikkje klarer å finne fram på skulebiblioteket, vil nok dette vere vanskeleg for elevar også. Løysinga er å lage eit system som er enkelt å finne fram i, og her bør ein tenke på kva aldersgruppe som er målgruppa (Hjellup, 2018, s. 141). Dersom bøkene står sortert etter forfattar eller nummer, er det kanskje ikkje så lett å finne ei bok dersom ein er ute etter eit spesielt tema. Då kan det vere lurt å sortere etter tema og sjanger, slik at elevar som er interessert i spenningsbøker kan finne alle desse samla på ein plass. Bøkene kan også sorterast etter nivå, slik at elevane veit kor dei skal gå for å finne bøker som passar. Om bøkene er sortert etter nivå, bør det vere flytande grenser mellom nivåa (Hjellup, 2018, s. 147). Nivåa treng ikkje delast inn etter alder, då nivået på jamnaldrande elevar kan variere. Dersom utfordringa til læraren handlar meir om manglande kompetanse om kva bøker som finst, kan skulebibliotekaren vere ein god støtte. Samtidig kan det å øve seg på å ha bibliotektimar gjere læraren meir kompetent, og læraren får dermed betre innsikt i litteraturen som finst på skulebiblioteket og korleis den er organisert (Hjellup, 2018, s. 161).

Når elevar skal lese, bør dei ha tilgang til eit mangfald av tekstar, med forskjellige tema og nivå.

Elevane bør ha tilgang til eit stort bibliotek, med stor variasjon og utval (Hennig, 2019, s. 83). Elevar har forskjellige interesser, og vel difor forskjellige bøker. I tillegg har elevar forskjellige



leseferdigheiter, sjølv om dei er like gamle, og dette vil også påverke bokval. Når elevar får velje bøker sjølv, kan dette føre til motivasjon for å lese (Håland, 2018, s. 62). Men når elevar vel bøker sjølv, går dei ofte for det som er kjent, utan å utfordre eigne interesser (Håland, 2018, s. 64). Difor bør læraren hjelpe elevane med å finne bøker som dei kanskje ikkje hadde valt på eiga hand. Dette kan gjerast på ulike måtar. Til dømes kan læraren velje ut nokre bøker, lese titlane og snakke saman med elevane om kva dei trur boka handlar om. Læraren kan også lese eit utdrag frå boka, som kan føre til at elevane blir nysgjerrige og får lyst til å lese heile boka (Håland, 2018, s. 62). Dette er ein god moglegheit til å høyre om bøker som elevane kanskje ikkje ville valt sjølv. Det treng ikkje vere læraren som formidlar nye bøker for elevane, dette kan også skulebibliotekaren eller andre elevar gjere. Når lærarar eller skulebibliotekarar skal hjelpe elevane med å finne bøker, kan dei ta utgangspunkt i elevane sine interesser, eller i kva elevane har lese før. Dersom elevane sliter med å hugse bøker dei har lese og likt, kan ein til dømes ta utgangspunkt i filmar dei likar (Hoel, 2008, s. 198). Dersom elevane likar filmar med humor, kan kanskje bøker med humor falle i smak. Samtidig er det også viktig å ha fokus på at elevane skal klare å finne interessante bøker på eiga hand. At elevar klarer å sette ord på kva dei synast er spennande og interessant, er eit viktig steg i leseutviklinga (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 67). Det viser at elevane har erfart at tekstar kan ha ulik form og innhald, og at dei har erfart kva tekstar dei ikkje likar.

#### 2.4. Oppsummering av teori

I dette kapittelet har eg presentert teori og tidlegare forskning som er sentral for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne studien. Teorien er grovt sett delt inn i leseopplæring på mellomtrinnet og skulebiblioteket.

Elevane til informantane i denne studien går på mellomtrinnet, og då er dei fleste komne i det ein kallar den andre leseopplæringa. I den andre leseopplæringa er det viktig at elevane får systematisk leseopplæring, sidan det blir stilt stadig høgare krav til dei (Roe, 2014, s. 12). Elevane møter lengre tekstar og nye sjangrar, og det er viktig at dei får lese mykje og variert. Tekstar blir lesne med ulike føremål. Nokre gonger er målet å hugse informasjon, medan andre gonger er målet å vurdere om innhaldet i ein tekst er truverdig. Elevar skal lære seg å tilpasse lesestrategi til føremålet med lesinga (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Arbeid med lesestrategiar bør vere ein naturleg del av undervisinga, og elevane må få moglegheit til å bruke lesestrategiane på ulike typar tekstar (Roe, 2014, s. 82). Då vil skulebiblioteket vere ein viktig ressurs, då det finst eit mangfald av litteratur der. Litteraturen på skulebiblioteket er også eit godt utgangspunkt til å utvikle kunnskap om ulike sjangrar. Det er viktig at elevane lærer om ulike sjangrar og sjangerkjenneteikn, fordi dei då har ein

peikepinn på korleis dei skal lese teksten (Lesesenteret, 2008, s. 35). Elevane skal lære seg både faglitterære og skjønnlitterære sjanrar.

Når elevar skal lese, er det viktig at dei har leselyst og lesemotivasjon (Hennig, 2019, s. 19). Leselyst er eit noko vagt omgrep utan ein klar definisjon, og det kan vere vanskeleg å vite når eller i kva grad elevar har leselyst. Leselyst blir ofte brukt som eit overordna omgrep for lesemotivasjon og leseengasjement. Lesemotivasjon er det som beveger elevar til å plukke opp ei bok eller anna tekst, og som beveger eleven til å fortsette å lese (Jang et al., 2015, s. 240). For at elevar skal ha lesemotivasjon er det seks faktorar som er sentrale, nemleg haldning, interesse, verdi, mestringstru, sjølvforståing og mål (Jang et al., 2015, s. 240). I undervising har lærarar moglegheit til å påverke desse motivasjonsfaktorane hjå elevane. Leseengasjement er det som skjer medan ein les, og det er eit resultat av eit møte med litteratur som engasjerer (Hennig, 2019, s. 18).

Skulebiblioteket kan fungere som ein læringsarena og lesearena, fordi skulebiblioteket har pedagogiske funksjonar, eit mangfald litteratur, samt arbeidsplassar og område for lytting og kulturelle opplevingar (Rafste, 2008b, s. 25-26). For at skulebiblioteket skal fungere som ein læringsarena, er det viktig med eit stort utval litteratur, samt skulebibliotekar med relevant utdanning (Rafste, 2008b, s. 35). Skulebibliotekarane bør har nok tid til å arbeide i skulebiblioteket, slik at dei har moglegheit til å rettleie elevane og samarbeide med lærarane. For at skulebibliotek skal vere ein lesearena, er det viktig med eit mangfald litteratur, som speglar det elevane har lyst å lese (Hjellup, 2018, s. 106). Det er også positivt med eit triveleg lokale og at skulebibliotekarar og lærarar har arrangement som stimulerer til læring og leselyst hjå elevane. Dømer er å ha bibliotektimar, som kan ha forskjellige fokus. Det kan vere fokus på å presentere bøker, bruke bøker som utgangspunkt til å lære om sjanrar eller forfatterar, la elevane lese same bok i lesegrupper og diskutere boka, samt ha leseprosjekt, forfattarbesøk og høgtlesing. Skulebiblioteket er også sentralt for å utvikle elevane sin informasjonskompetanse, både innan trykt materiale og i digitale kjelder (Rafste, 2008a, s. 120). Det er også viktig at elevane får hjelp og opplæring i å finne bøker tilpassa eigne interesser og nivå.

På bakgrunn av teori og tidlegare forskning, formulerte eg følgende problemstilling: *Korleis bruker norske lærarar på mellomtrinnet skulebiblioteket i leseopplæringa?* I tillegg formulerte eg desse tre forskingsspørsmåla:

*FS1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa?*

*FS2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?*

*FS3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova?*

I neste kapittel vil eg beskrive metoden som eg brukte for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for forskingsmetoden eg har brukt for å undersøke problemstillinga: *Korleis bruker norsklærarar på mellomtrinnet skulebiblioteket i leseopplæringa?* Eg vil begynne med å grunngje val av metode. Vidare vil eg gjere greie for val av informantar, korleis eg har gått fram i innsamling av data, og transkribert og analysert datamaterialet. Til slutt vil eg drøfte validitet, reliabilitet og etiske omsyn.

#### 3.1. Kvalitativt forskingsintervju

Målet med denne studien er å undersøke om norsklærarar bruker skulebiblioteket i leseopplæringa, og eventuelt korleis dei bruker det. For å undersøke dette har eg nytta metoden intervju. I kvalitativ metode søker ein kunnskap som er uttrykt i språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Føremålet med eit intervju er å få fylldige og omfattande kunnskapar om andre menneske sine synspunkt, perspektiv, erfaringar og tankar om det dei blir intervjuet om (Thagaard, 2019, s. 89, Dalen, 2011, s. 13). Ein kan også få tak i menneske sine refleksjonar, kunnskapar og haldningar til eit tema (Neteland, 2020, s. 51). Informantane i denne studien er norsklærarar på mellomtrinnet, og gjennom å intervjuet dei kan eg finne ut av deira synspunkt, perspektiv og erfaringar kring bruk av skulebiblioteket, med spesielt fokus på korleis dei nyttar det i leseopplæringa. Eg kan finne ut om dei bruker skulebiblioteket, og kva refleksjonar dei har gjort seg etter å ha brukt det. Informantane består av lærarar som har jobba nokre år, og som har kompetanse og erfaringar om korleis ein skal drive med leseopplæring på mellomtrinnet. Det er denne erfaringa eg er ute etter. Etter å ha jobba nokre år, har lærarane kanskje prøvd ut ulike metodar for å lære elevane å lese, og gjort seg opp refleksjonar etter å ha prøvd ulike arbeidsmåtar. All denne informasjonen lærarane sit med, kan dei fortelje om i eit intervju, som igjen kan vere med på å belyse problemstillinga mi. Målet med denne studien er ikkje at resultatane skal generaliserast til å gjelde alle lærarar, men eg ønsker å gå i djupna for å undersøke korleis mine informantar tenker dei kan bruke skulebiblioteket i leseopplæringa.

##### 3.1.1. Semistrukturert intervju

For å belyse problemstillinga mi, har eg utført semistrukturerte intervju. Intervju kan vere heilt strukturert, der ein på førehand har laga faste spørsmål og svarkategoriar, men det kan også vere meir uformelt utan nokon spørsmål (Dalen, 2011, s. 14). Eg har valt å nytte ein mellomting. I eit semistrukturert intervju blir det laga ein intervjuguide med sentrale tema og spørsmål som skal dekke dei viktigaste områda i studien. Eg har laga ein intervjuguide utifrå relevant teori om lesing og skulebibliotek (sjå vedlegg 2). Til tross for ferdiglagde spørsmål, er det også opent for at informantane kan kome med historier eller synspunkt som dei meiner er relevante og viktige å få

fortalt. I tillegg vil det også vere rom for at eg som intervjuar kan kome med oppfølgingsspørsmål dersom noko er ekstra viktig eller interessant, eller om noko er utydeleg. Kva type intervju ein vel, må alltid sjåast i samanheng med temaet som blir forska på og kva for ei målgruppe ein har (Dalen, 2011, s. 14). Eg tenker at det kan finnast mange forskjellige svar på problemstillinga i denne studien, og difor har eg valt å gjennomføre eit semistrukturert intervju. Nokre av svara blir dekte av spørsmåla som er laga på førehand, men det kan godt hende at ikkje alt blir dekkja, og at lærarane sit med viktig informasjon ut over det som blir dekkja av spørsmåla. Då er det viktig at dei får sjansen til å fortelje om dette, sjølv om eg ikkje spør om det direkte.

### 3.1.2. Utval

Eg har gjort eit strategisk utval i val av informantar. Strategisk utval handlar om at ein systematisk vel personar med eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2019, s. 54). Eg har laga kriterium om at informanten skal vere norsklærer på mellomtrinnet, med erfaring frå den andre leseopplæringa, fordi slike lærarar vil ha kvalifikasjonar som er sentrale for å belyse problemstillinga mi.

Då eg skulle finne informantar, tok eg i fyrste omgang kontakt med rektorar på e-post. Eg skreiv informasjon om studien, og spurde om rektoren hadde forslag til lærarar ved sin skule som kunne vere potensielle til å delta i studien, utifrå dei kriteria eg hadde laga på førehand. Eg opplevde at ein del rektorar takka nei til å delta i studien, og viste til at det var travle tider for lærarane. Nokre rektorar grunngav dette med at lærarane hadde mykje ekstra arbeid på grunn av koronaviruset, og ville difor spare lærarane for ekstra arbeid. Andre rektorar gav meg namnet på potensielle lærarar ved skulen, som eg kunne spørje sjølv. Eg opplevde også at rektorar tok kontakt med lærarar sjølv, som igjen sendte e-post til meg og fortalte at dei ville delta. Til slutt enda eg opp med seks lærarar som jobbar ved forskjellige skular i Sunnfjord og Sogn. Her kjem ei beskriving av informantane:

Informant	Utdanningsbakgrunn	Arbeidserfaring som lærar	Underviser på	Underviser i
1	Grunnskulelærer- utdanning, samfunnsfag, småbarnspedagogikk, naturfag, musikk og etterutdanningskurs	25 år på denne skulen, 31 år til saman	5. trinn	Norsk, krle, musikk, naturfag

2	Adjunkt med opprykk	7 år på denne skulen, 20 år til saman	6. trinn	Norsk og engelsk
3	Grunnskulelærer 5.- 10. kl., og master i barne- og ungdomslitteratur	3 år, same skule	5. trinn	Norsk, samfunnsfag, krle, kunst og handverk, engelsk, spesialpedagogikk
4	Førskulelærer, spesialpedagogikk, norsk og engelsk	7 år på denne skulen, 8 år til saman	5.-7. trinn (går saman i ein klasse)	Norsk, engelsk, naturfag, kroppsøving
5	Adjunkt med opprykk. Årsstudium i norsk	12 år, same skule	7. trinn	Norsk, engelsk, samfunnsfag, krle
6	Adjunkt med opprykk	21 år på denne skulen, 24 år til saman	6. trinn	Norsk, engelsk, matte, krle

### 3.2. Gjennomføring og transkripsjonar

Alle intervju blei gjennomført digitalt på Teams, på grunn av koronasituasjonen og restriksjonar om avgrensa kontakt. Både eg og informantane hadde video på gjennom intervju, slik at me fekk sett kvarandre. Eg hadde ein ekstern lydopptakar ved sida av datamaskinen som tok lydopptak av intervju. Etter at kvart intervju var ferdig, noterte eg ned tankar eg sat igjen med som kunne vere nyttige i den seinare analysen. I tillegg til dette transkriberte eg også alle intervju, som også danna utgangspunkt for analysen. Eg gjennomførte transkripsjonane etter kvart som intervju var gjennomført, sidan eg då hadde dei friskt i minnet. Her forsøkte eg å gje att intervju så korrekt som mogleg, slik at transkripsjonane kunne brukast som råmateriale for analysen. Å transkribere datamaterialet er verdifullt fordi ein blir godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2011, s. 55).

Det fyrste intervjuet eg gjennomførte var eit pilotintervju, og dette var informanten informert om på førehand. Pilotintervju er viktig å gjennomføre for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg sjølv som intervjuar (Dalen, 2011, s. 30). Sidan dette var mitt fyrste møte med å intervju nokon, var dette ei verdifull erfaring for meg. Eg fekk teste intervjuguiden og eg fekk tilbakemelding om noko var uklart. Eg fekk også teste korleis det var å intervju på ein digital plattform og ta lydopptak av dette. Dette var viktig for å finne ut om kvaliteten på lydopptaka var bra, noko det var. Etter tilbakemelding frå informanten eg hadde pilotintervju med og mi eiga vurdering, vurderte eg at intervjuet var av god nok kvalitet til å inkludere i analysane mine.

### 3.2.1. Analyse av data

Datamaterialet i denne studien blei analysert ved hjelp av tematisk analyse. Tematisk analyse går ut på å identifisere, analysere og rapportere mønster og tema i eit datamateriale (Braun & Clarke, 2008, s. 79). I tematisk analyse utforskar ein tema ved å samanlikne data om same tema for alle informantar i studien (Thagaard, 2019, s. 152). Føremålet er å gå i djupna på dei ulike temaa for å utvikle ei djupare forståing av temaa (Thagaard, 2019, s. 171).

Analysen begynte med at eg las transkripsjonane kvar for seg, og gjorde meg kjent med innhaldet. Deretter begynte eg å samanlikne intervju med kvarandre, ved å sjå etter mønster, likskapar og forskjellar, for så å kategorisere datamaterialet i kodar og kategoriar. Koding handlar om å dele opp teksten og lage kodeord til utsnitt frå teksten. Ein kode er ei nemning som symboliserer meiningsinnhaldet i teksten, og i analysen vel ein dei nemningane ein synast er best eigna for å få fram meiningsinnhaldet i teksten (Thagaard, 2019, s. 153). Koden kan bestå av eitt eller fleire ord. Kodar innanfor kvart tema gjev ei oversikt over innhaldet og grunnlaget for samanlikning av datamaterialet. Vidare i analysen deler ein teksten inn i kategoriar som representerer sentrale tema i problemstillinga (Thagaard, 2019, s. 155). Her kan ein bruke induktiv eller deduktiv tilnærming. I min analyse har eg brukt begge tilnærmingane. Ved deduktiv tilnærming blir kategoriane danna utifrå omgrep frå teori eller frå problemstillinga i studien (Thagaard, 2019, s. 154). Eit døme på deduktiv tilnærming i min studie er at eg har laga kategoriar utifrå omgrep innan teori om leseopplæring og skulebiblioteket. Omgrep bidrar til å kjenne att mønster i datamaterialet og knyte det saman med relevant teori (Thagaard, 2019, s. 172). Ved induktiv tilnærming tek ein utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle omgrep (Thagaard, 2019, s. 172). Anten er det omgrep som deltakarane bruker sjølv, eller så kan ein utvikle omgrep frå vår tolking av mønstera i datamaterialet. Omgrepa skal vise til meiningsinnhaldet i datamaterialet. Eit døme på induktiv tilnærming i denne studien, er at eg har teke med omgrepet informasjonskompetanse som ein kategori. Dette var eit tema eg ikkje hadde planlagt å spørje om i intervju, men likevel kom alle informantane inn på temaet. Difor blei det naturleg å ta dette med som ein kategori. Til slutt i analyseprosessen kjem tolkinga av datamaterialet, og tolkinga baserer seg på mønster og samanhengar som kjem til uttrykk gjennom kodinga av datamaterialet, samt den faglege forankringa som ligg til grunn for studien (Thagaard, 2019, s. 159-160). Den faglege forankringa for denne studien blei presentert i kapittel 2.

### 3.3. Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning er validitetsomgrepet knytt til omgrepet truverde, som er eit overordna omgrep for gyldigheit, overførbarheit og pålitelegheit (Drageset & Ellingsen, 2011). Spørsmålet om noko er

gyldig, handlar om ein har undersøkt det som ein har uttrykt at ein skal undersøke (Drageset & Ellingsen, 2011). Sidan grunnlaget for tolking analyse i kvalitativ forskning er informantane sine ord og forteljingar, er det viktig at datamaterialet blir så fyldig og relevant som mogleg. For å styrke validiteten i datamaterialet, er det viktig at den som intervjuar stiller gode spørsmål som gjev informantane moglegheit til å kome med innhaldsrik og fyldig informasjon (Dalen, 2011, s. 97). Spørsmåla i intervjuguiden i denne studien er formulert utifrå relevant teori om temaa i problemstillinga, som blei presentert i kapittel 2. Teorien er med på å sikre at spørsmåla dekker viktige tema, som gjer at informantane får moglegheit til å kome med relevant informasjon, og dette styrker gyldigheita. Sidan intervjuar var semistrukturerte, fekk eg som intervjuar moglegheit til å spørje oppklarings spørsmål. Dette er med på å styrke gyldigheita, fordi ein har moglegheit til å spørje om ein har forstått informanten rett og ein unngår misforståingar (Drageset & Ellingsen, 2011). Ein faktor som kan svekke gyldigheita, er at eg sjølv har lite erfaring med å intervju andre frå før. Sjølv om spørsmåla er laga på bakgrunn av teori, kan det vere at forskarar med meir erfaring hadde laga spørsmål som får tak i meir innhaldsrik informasjon. Det kan også vere at eg ikkje alltid har sett kva tid eg burde spurt informantane oppfølgingsspørsmål som kunne gje viktig og meir utfyllande informasjon. Alt i alt meiner eg at eg i denne studien har undersøkt det eg uttrykte at eg skulle undersøke, fordi eg har formulert spørsmåla i intervjuguiden ut i frå relevant teori, informantane har fått gjeve innhaldsrik og fyldig informasjon og fordi eg har hatt moglegheit til å stille oppklarings spørsmål for å sjekke at eg har forstått informantane rett.

Validitet i forskning handlar blant anna om i kva grad resultata kan overførast til andre grupper enn dei som er utforska (Dalen, 2011, s. 95). I denne samanheng handlar det om resultata mine gjeld for andre norsklærarar i Noreg. Dersom resultata representerer eit stort utval, kan resultata generaliserast. Mitt utval består av seks lærarar, som er lite i forhold til alle norsklærarar som finst i Noreg. Difor kan ein ikkje utan vidare seie at resultata mine gjeld for alle norsklærarar i Noreg. Likevel er det ikkje alltid mengda av utval som bestemmer overførbarheita. I kvalitative intervjustudier er det vanleg med eit mindre utval (Dalen, 2011, s. 95). Difor må ein heller knyte overførbarheita til spesielle trekk ved utvalet (Thagaard, 2019, s. 195). Mitt utval er strategisk, men ingen av kriteriana seier noko om at informanten skal ha mykje erfaring med å bruke skulebiblioteket i leseopplæringa. Om informantane bruker skulebiblioteket mykje eller lite, er heilt tilfeldig. Dette gjer at resultata mine til ein viss grad kan gjelde for fleire norsklærarar. Samtidig treng det ikkje alltid ver eit mål at resultata skal generaliserast til andre grupper. I denne studien er målet å gå i djupna for å finne ut korleis eit utval lærarar bruker skulebiblioteket i leseopplæringa.



Pålitelegheit er også knytt til reliabilitetsomgrepet, som handlar om å gjere greie for korleis ein har utvikla data (Thagaard, 2019, s. 181). Forskaren bør beskrive framgangsmåten som er nytta for å utvikle datamaterialet og analysemetoden på ein konkret og spesifikk måte. Då blir forskingsprosessen gjennomsiiktig og det styrker pålitelegheita (Thagaard, 2019, s. 188). For å styrke pålitelegheita i min studie, har eg i dette metodekapittelet forsøkt å forklare på ein konkret og spesifikk måte korleis eg har gått fram og kva val eg har teke i forkant og i gjennomføringa av studien, samt i analysen av datamaterialet. I tillegg ligg intervjuguiden som vedlegg, slik at andre kan sjå kva spørsmål eg har stilt (sjå vedlegg 2). Dette gjer at andre kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn.

### 3.4. Forskingsetiske vurderingar

Før eg gjekk i gong med å finne informantar til studien, melde eg studien min til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Forskingsprosjekt som behandlar personopplysingar skal meldast til NSD. Stemme på lydopptak blir rekna som ein personopplysing, og sidan eg skulle ta lydopptak av intervjuet, måtte eg melde inn studien og få godkjenning av NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Studien blei vurdert som godkjent (sjå vedlegg 3).

I intervjuet blir ikkje særleg sensitive personopplysingar teken opp, men sentralt i all forskning er likevel at ein skal respektere menneskeverdet. I forskning inneber dette at ein skal sikre fridom og sjølvbestemming, samt beskytte mot skade og urimelege belastningar (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2018). Respekten for menneskeverdet skal også bli halde når forskingsresultata blir formidla og publisert. Opplysingar som kjem fram under intervjuet skal ikkje kunne sporast tilbake til informanten (Dalen, 2011, s. 102). For denne forskinga handlar det om at informantane mine ikkje skal bli kunna identifisert direkte eller indirekte i oppgåva mi. All informasjon om informantane har blitt behandla konfidensielt, noko dei også blei informert om. I transkripsjonane har informantane fått kvart sitt nummer i staden for namnet deira, og om dei sa namnet på eit stad under intervjuet, skreiv eg ikkje stadnamnet i transkripsjonane. Sidan eg har brukt tematisk analyse, er også dette med på å sikre informantane sin anonymitet. Det er fordi beskriving av informantane ikkje blir presentert i si heilheit, men sporadisk, og då blir det vanskelegare at den enkelte informanten blir kjent att av andre (Thagaard, 2019, s. 180). Likevel er det viktig å framstille informantane rett, og ikkje nytte sitat lausrive frå konteksten dei er gjeve i.

I forskning er det eit krav at informantane deltek av fri vilje og at dei veit kva det inneber at dei deltek i studien (Dalen, 2011, s. 100). Mine informantar fekk lese eit informasjonsskriv før dei takka ja til å

vere med i forskinga (sjå vedlegg 1). I informasjonsskrivet står føremålet med forskinga mi og kva det inneber for informanten å delta. Her står også informasjon om at det er frivillig å delta, og at informantane når som helst kan trekke sitt samtykke utan å gje nokon grunn. Dersom eg hadde møtt informantane mine fysisk, ville eg fått dei til å skrive under på informasjonsskrivet der og då, men dette gjekk ikkje sidan eg møtte dei over ein digital plattform. I staden forklarte eg at informantane måtte skrive under på informasjonsskrivet etter at intervjuet var gjennomført, og så kunne dei sende det til meg på e-post. Denne underskrifta var viktig å få, fordi det viser at dei samtykker til å delta i intervju og at det blei teke lydopptak av intervjuet (Dalen, 2011, s. 102). Alle informantane sendte underskrifta til meg på e-post etter nokre dagar.

## 4. Resultat

I denne delen vil eg presentere dei funna eg har gjort etter å ha intervjuet seks norsklærarar, som er relevant inn mot drøftingsdelen som kjem seinare i oppgåva. Funna vil bli presentert gjennom tre underkapittel. Fyrst kjem ei oversikt over organiseringa av skulebibliotek på dei ulike skulane:

Informant	Bibliotek	Storleik og utval	Bemanning
1	Skulebibliotek som også er eit folkebibliotek.	Hadde større skulebibliotek før. Lite utval no.	Skulebibliotekar tilgjengeleg to dagar i veka i skuletida.
2	Skulebibliotek som også er eit folkebibliotek.	Passeleg stort utval.	Skulebibliotekar tilgjengeleg tre dagar i veka i skuletida.
3	Skulebibliotek, samt har hatt folkebibliotek 100 meter frå skulen som blei lagt ned januar 2021.	Lite skulebibliotek og lite utval. Større utval på folkebiblioteket.	Ikkje skulebibliotekar, men har hatt tilgang til bibliotekar ved folkebiblioteket ein dag i veka.
4	Skulebibliotek, samt samarbeid med folkebibliotek.	Lite skulebibliotek. Bestiller bøker frå eit større folkebibliotek. Tilsette ved folkebiblioteket skiftar ut bøker med jamne mellomrom.	Ein lærar ved skulen har ansvar for bibliotekdrifta. Bibliotekar frå folkebiblioteket er innom skulen omtrent ein gong i månaden.
5	Skulebibliotek, samt samarbeid med folkebibliotek.	Passeleg stort utval. Tilsette ved folkebiblioteket skiftar ut bøker med jamne mellomrom.	Ein lærar ved skulen har ansvar for bibliotekdrifta, ein time disponibel i veka. Bibliotekaren ved folkebiblioteket er innom skulen med jamne mellomrom.
6	Skulebibliotek, samt samarbeid med folkebibliotek.	Stort utval. Skulebibliotekar skiftar ut bøker med jamne mellomrom.	Ein lærar ved skulen har ansvar for bibliotekdrifta, to timar disponible i veka.

#### 4.1. Kva lærarane fokuserer på i leseopplæringa

I den følgjande delen vil eg presentere korleis informantane driv leseopplæring, og kva dei legg vekt på. Utifrå intervjuet, ser ein at informantane arbeider med leseopplæring på mange ulike måtar. Informant 5 fortel at «vi jobbar jo med lesing heile tida». Fleire informantar fortel at dei bruker lærebok, i meir eller mindre grad. I tillegg til denne, blir også Nysgjerrigper, leseforståingshefte, artiklar på internett og bøker frå skulebiblioteket brukt. Fleire er oppteken av at elevane alltid skal ha ei bok frå skulebiblioteket i klasserommet, som dei nyttar som stillelesebok. Dei fleste informantane fortel at elevane har leselekse kvar veke eller kvar dag. I tillegg har tre av informantane i periodar leseprosjekt i klassen. Desse varer gjerne over fleire veker. Felles for prosjekta, er at det er ekstra fokus på å lese bøker, både på skulen og heime.

Fleirtalet av informantar bruker å lese høgt for elevane. Nokre gonger les elevane høgt, anten i full klasse eller i mindre grupper. «Eg merkar det at dei likar å bli lesen for, at dei likar veldig godt å lytte» fortel informant 5, samt at det blir meir høgtlesing no en for ti år sidan. Informant 3 synast det kan vere ein fordel med høgtlesing i mindre grupper, fordi det kan følast tryggare for svake lesarar som vegrar seg for å lese i heil klasse. Fleire informantar bruker å låne klassesett av ei bok, og så les alle elevar same bok. Då les dei litt på skulen og litt heime som lekse. I tillegg er det fleire som set av tid til at elevane får lese bøker dei har valt sjølv, anten 15 minuttar om morgonen eller i eigne, faste lesetimar. I intervjuet kjem det fram at informantane har elevar som ligg på forskjellige lesenivå, og at dette er noko dei har fokus på. Fleire fortel at dei er oppteken av å legge til rette for svake lesarar, til dømes ved å gje dei lydbøker eller ved å gå gjennom tekst med dei. Ein informant er oppteken av å introdusere elevane for stadig meir avanserte tekstar.

Alle informantar fortel at for at elevar skal bli gode lesarar, er det viktig at dei les mykje. «Det er rett og slett lesetrening» seier informant 1. Nokre fortel at det er viktig at elevane les variert, at dei les om noko som interesserer dei, og at det dei les er tilpassa deira nivå. Fleire er einige i at motivasjon og leselyst er viktig for å bli ein god lesar. Informant 6 fortel at «dei treng både forståinga, og visst dei skal lese mykje så må dei jo ha lyst til det, dei må vere motivert til det».

##### 4.1.1. Arbeid med lesestrategiar

Alle informantar fortel at dei jobbar med lesestrategiar, og det er fleire ting som går att. Fleire er oppteken av å kople elevane på tema dei skal lese om, ved å aktivere forkunnskapar. Dette kan til dømes skje ved å vise bilete til tema og snakke om innhaldet i bileta. Informant 3 bruker å låne biletbøker på skulebiblioteket for å gjere elevane medviten om bileta si rolle i tekst, og dei bruker tid

på å studere framsida av bøker for å finne ut kva dei handlar om. Elles gjev alle informantar oppgåver til elevane, som handlar om teksten dei har lese. Oppgåvene kan handle om å svare på spørsmål frå tekst, finne og setje strek under ordklassar i tekst og dele opp samansette ord. Nokre gonger får elevane i oppgåve å skrive forteljing utifrå tekstar dei les, eller skrive bokmeldingar. Fleire informantar har fokus på å finne vanskelege ord i tekstane dei les. Hjø informant 3 kan elevane få i oppgåve å sette strek under vanskelege ord, skrive forklaring på ordet og bruke det i ei anna setning. Informant 6 tek ofte dette munnleg ved at ein elev finn eit vanskeleg ord, så skal ein annan elev svare på kva han eller ho trur det tyder.

#### 4.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap

Informantar fortel at dei bruker ulike sjangrar i undervisinga. Det kjem fram av intervjuet at det blir jobba både eksplisitt og implisitt i sjangerundervisinga. Informant 6 peiker på at elevane ikkje har lese nok sjangrar til å kjenne att mønstra, og at dei difor treng hjelp til å kjenne att sjangermønster og finne ut kva det tyder. Informant 3 fortel at dei les ulike sjangrar, for så å sette ord på kjenneteikn ved sjangrane. Informanten underviser ikkje om ulike sjangrar systematisk, men utifrå sjangrane i tekstane dei les. Fleire informantar fortel at dei har fokus på å skrive ulike sjangrar, både innan skjønnlitteratur og faglitteratur, og peiker på at elevar får kunnskap om sjangrar gjennom å skrive dei.

#### 4.1.3. Leselyst og lesemotivasjon

Når informantane fortel om leselyst, legg dei vekt på at elevane skal lese om tema som dei interesserer seg for. Dette kan gjerne vere noko dei har fokus på i klassesamtalar, og i val av tekst til undervisinga. Det blir også trekt fram at elevar har ulike favorittsjangrar. «Dei må vite at det finst ei bok og ein tekst for alle, og det treng ikkje nødvendigvis å vere *Gutta i trehuset* for eksempel passar for alle» fortel informant 3. Elevane treng ikkje like den boka som er mest populær, men det som er viktig er at boka engasjerer dei til å lese vidare. Ein informant legg vekt på viktigheita av å presentere mykje bøker for elevane, slik at dei finner det dei likar, og fortel at elevane les meir når det er noko som engasjerer dei. Tre av informantane fortel om skulebiblioteket og skulebibliotekaren si rolle for leselyst. Skulebibliotekaren spelar ei viktig rolle, fordi ho har kompetanse på bøker og kva bøker som kan treffe ulike elevar, og ho er flink til å finne bøker om dei ulike temaa som interesserer elevane.

To informantar fortel at dei har elevar som ikkje likar å lese. Den eine informanten fortel at dette er ei endring som har skjedd dei siste åra, og at før likte elevane å lese. No opplever informanten at

elevane berre vil lese bøker som er korte eller som har bilete. Elevane strever med å få med seg innhaldet i tekst, og informanten meiner dette skuldast mangel på konsentrasjon.

Tre informantar fortel om kva dei gjer før elevane skal lese, for å gjere dei motivert. Her fortel informantane at dei let elevane anbefale bøker til kvarandre, dei har ein introduksjon til tema og aktiverer førkunnskap før dei set i gang å lese, og nokre les utdrag frå ei bok. Ein informant fortel at etter at elevane har høyrte utdraget, vil dei ofte låne boka på skulebiblioteket og lese resten. Hjå den andre informanten som nemner dette, er det bibliotekaren som les utdrag frå bøker når dei er på skulebiblioteket. Ein informant fortel at elevane ofte låner bøker dei har fått anbefalt frå andre. Det blir også nemnd at ein informant er oppteken av at elevane skal låne bøker dei har føresetnad for å klare å lese. Dei bør ikkje låne bøker som ser kjekke ut på framsida og som har opp mot 1000 sider, men bøker som informanten tenker elevane har føresetnad for å klare og som dei har interesse av. Ein annan informant fortel at dei tek opp dette temaet i klassen før dei skal på skulebiblioteket og låne bøker. Dei snakkar blant anna om kor tjukk bok dei trur dei klarer å lese, og målet er å gjere elevane medviten om eigne leseferdigheiter. Fleirtalet av informantane nemner at interesse er viktig for motivasjonen. Når elevane skal finne bøker, fortel informant 4 at «det bør jo og vere noko som interesserer dei, for å motivere dei». Ein annan informant har hatt fokus på leselyst i klassen, og har sett at dette er motiverande for elevane. To informantar fortel om ytre motivasjon. Dømer på dette, er at dei les ei felles bok i klassen, for så å sjå filmen som er basert på boka, eller å ha ein fest etter å ha gjennomført eit leseprosjekt.

## 4.2. Bruk av skulebiblioteket

### 4.2.1. Skulebiblioteket som læringsarena

Informantane fortel at dersom eit skulebibliotek skal funger som ein læringsarena, bør det vere eit godt utval med bøker. Det bør vere bøker med ulike tema, og bøkene bør bli byta ut med jamne mellomrom. Informant 6 synast det er viktig å følge med på kva elevane interesserer seg for, fordi det endrar seg stadig vekk. Informant 6 fortel at no for tida er det populært med teikneseriar, og då må dette speglast igjen i utvalet på skulebiblioteket. I tillegg synast fleire informantar at eit bemanna skulebibliotek er viktig, dersom skulebiblioteket skal fungere som ein læringsarena. Informant 2 fortel at skulebibliotekaren er ei god hjelp, og har interesse for at elevane skal lese. Fire informantar trekker fram at det må vere nokon som følger med på nye bøker som kjem, og som kan oppdatere skulebiblioteket med nytt. Dette krev at ein held seg oppdatert på kva som interesserer elevane til ei kvar tid. Fleire av informantane trekker også fram samarbeidet mellom læraren og

skulebibliotekaren. Informant 3 meiner dei må utnytte kvarandre, og at lærarar må etterspørje kompetansen dei på biblioteket har. Dei må ha ein dialog som går begge vegar.

#### 4.2.2. Rolla til skulebibliotekaren og samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarane

Rolla til skulebibliotekarane handlar både om administrative og pedagogiske oppgåver. Dei administrative oppgåvene er å rydde på plass bøker i skulebiblioteket, byte ut bøker og bestille inn nye bøker. Fleirtalet av informantane fortel at pedagogiske roller skulebibliotekarane har, er å presentere nye bøker eller forfattarar for elevane, og svare på spørsmål frå lærarane og elevane. Nokre fortel at skulebibliotekaren lagar bokkassar til å ha i klasserommet etter spørsmål frå lærar, har høgtlesing for elevane, anbefalar bøker til elevane og hjelper elevane med å finne fram i skulebiblioteket. I tillegg tek dei med bøker til skulebiblioteket som elevar har fortalt at dei ønsker å lese.

Alle informantane fortel at dei samarbeider med skulebibliotekaren, i større eller mindre grad, og fleire informantar synast at samarbeid med skulebibliotekaren er viktig. Fleire informantar tek kontakt med skulebibliotekaren før dei kjem til skulebiblioteket med klassen, slik at skulebibliotekaren er førebudd. Då kan dei til dømes fortelje om bokønsker elevane har, og spør om desse bøkene er tilgjengelege, eller om dei eventuelt kan kjøpast inn. Dei kan også spørje om tips til bøker som liknar på ei bok som elevane har lese og syntest var spennande, eller tips til bøker som passar til eit tema som klassen lærer om. Fleire informantar samarbeider med skulebibliotekaren når elevane skal låne bøker. Dette kan til dømes skje dersom elevane treng hjelp til å finne ei bok som motiverer dei til å lese, og som passar til elevane sitt nivå. Informant 6 samarbeider med skulebibliotekaren fordi skulebibliotekaren har betre oversikt over kva bøker som finst.

#### 4.2.3. Skulebiblioteket som lesearena

Fyrst og fremst blir skulebiblioteket brukt til å låne bøker hjå alle informantane. Elevane låner seg bøker, og lærarane låner bøker, til dømes til høgtlesing i klassen. Informant 3 låner nokre gonger bøker om eit tema dei har om, som eit supplement til læreboka. Fleirtalet av informantane fortel at dei nokre gonger låner eit klassesett av ei bok, så les elevane den same boka, eller så får dei bokkassar frå skulebiblioteket som dei kan ha inne i klasserommet. Anten kan informantane bestille bokkasse frå folkebiblioteket, og då lagar bibliotekaren til ei bokkasse med bøker med ulikt nivå, eller så er informantane sjølv og hentar bokkasse. Som eg har vore inne på tidlegare, har to av informantane fortalt at dei bruker å ha årlege leseprosjekt, og då er det ekstra stort fokus på lesing

og å låne bøker på skulebiblioteket. Ein av informantane fortel at dei bruker å telje opp kor mykje elevane les, for så å avslutte prosjektet med ein fest.

Noko som går att hjå fleire informantar, er at dei gjerne bruker litt tid på at elevane får sitte på biblioteket å lese bøkene dei har lånt. Sidan informant 3 og klassen må gå 100 meter til biblioteket, pleier dei å bruke litt tid når dei fyrst er der. Elevane likar å vere der og roe ned med ei bok. Dersom nokre elevar slit med å finne seg bok, har dei dermed god tid til å gå rundt og finne seg ei bok, gjerne med hjelp frå bibliotekaren. Også fleire informantar fortel at dei er oppteken av at elevane skal finne ro rundt ei bok. Når elevane til informant 2 har funne seg ei bok, har dei ei stille stund på skulebiblioteket kor dei kan sitte behageleg i sofaer og lese. Då skal dei øve seg på å sitte i ro medan dei les, og ikkje prate eller tulle. To informantar fortel at dei bruker skulebiblioteket mest som grupperom, dersom det er ledig plass der. For informant 5 gjeld dette både i norsk og i andre fag. Slik er det også på skulebiblioteket hjå informant 3, som heller har brukt folkebiblioteket i nærleiken som bibliotek. Ein informant fortel at dei nokre gonger har hatt forfattarbesøk på skulebiblioteket. Då fortel forfattaren om bøkene sine, prosessen rundt å skrive dei og forfattaren har også lese høgt frå ei av bøkene sine.

I andre fag enn norsk, trekker fleire informantar fram at skulebiblioteket kan brukast til å finne faktabøker til dei ulike tema dei har om. Likevel er dei fleste informantar einige i at dei ofte heller bruker internett til å finne fakta. Dette blir grunngjeven med at dei har lite utval på skulebiblioteket, eller at det er vanskeleg å få med elevane på å finne fakta på skulebiblioteket framføre å søke det opp på internett, fordi å søke på internett er enkelt, går raskare, og ein slepper å forlate klasserommet. Også hjå informant 5 blir internett brukt i staden for å finne faktabøker på internett. Informant 5 er den einaste som trekker fram viktigheita av kjeldekritikk, og fortel at dei jobbar mykje med å finne gode kjelder på internett. Informant 4 skil seg frå desse tre informantane, ved at informant 4 oppfordrar elevane til å sjå etter faktabøker på skulebiblioteket før dei søker etter fakta på internett. Så kan dei heller bruke internett som supplement. Elevane vil helst søke på internett fyrst, difor har dei trena på å leite på skulebiblioteket fyrst. Informant 4 fortel at grunnen til dette er at elevane går på 5.-7. trinn og ikkje er så gamle enda. Ein anna grunn er at ikkje alt som ligg på internett er like påliteleg, og at ein kan vere meir sikker på at kjeldene i ei faktabok som står på skulebiblioteket er påliteleg. Informant 6 fortel at dei har nok datamaskinar til ei heil klasse på skulebiblioteket, og desse bruker dei nokre gonger i undervisinga. Det kan brukast til å gjennomføre digitale prøvar, til å lære seg å logge inn eller finne nettsider medan læraren viser på storskjerm korleis elevane går fram, eller til anna undervising.



#### 4.2.4. Låne bøker

Når elevane skal låne bøker på skulebiblioteket, blir dette praktisert litt ulikt hjå dei ulike informantane. Nokre går samla heile klassen til skulebiblioteket, medan andre tek med seg mindre grupper. Informant 6 fortel at «det kjekkaste synest eg er å vere med dei [elevane] bort, for då kan ein få høyre litt kva dei likar og kva dei har lese, og så kan eg anbefale bøker». I dei tilfella informantane er med på skulebiblioteket, er det gjerne fordi dei er to vaksne i klasserommet. Då kan ein vere igjen i klasserommet, medan den andre tek med seg ei mindre gruppe til skulebiblioteket. To av informantane som vanlegvis er med elevane på skulebiblioteket, sender nokre gonger elevane aleine til skulebiblioteket for å låne bøker. Dette skjer når informanten ikkje har moglegheit til å gå frå klasserommet.

Alle informantane fortel at elevane får opplæring i å finne bøker som er tilpassa eige nivå. Fleire av informantane fortel at både skulebibliotekaren og informanten sjølv står for denne opplæringa. Hjå ein informant er det berre skulebibliotekaren som står for opplæringa, medan hjå to andre informantane er det dei sjølv som tek denne opplæringa. Likevel er det ikkje sikkert at elevane vel bøker frå hylla med bøker som er tilpassa deira alderstrinn, ifølgje to av informantane. Informant 4 har erfart at elevane kan synast det er vanskeleg å finne bøker, og at mange elevar tek den boka som ser mest spennande ut, sjølv om den kanskje ikkje er heilt tilpassa deira nivå. Informant 5 fortel at mange elevar går rett mot barnebokhylla og vel enkle bøker, og at dei ikkje gidder å utfordre seg. Informant 1 opplever også at elevane ikkje alltid vel bøker som er tilpassa seg sjølv. Difor er informant 1 litt oppteken av å godkjenne bøkene som elevane låner, til dømes ved å passe på at elevane ikkje vel ei bok fordi den ser fin ut på omslaget, og at dei ikkje vel ei bok med 1000 sider, sidan det kan vere uoverkommeleg for mange av elevane på 5. trinn. På nokre av skulebiblioteka legg skulebibliotekaren fram bøker til det aktuelle klassetrinnet før dei kjem. Hjå informant 2 og 3 legg skulebibliotekaren fram ulike bøker med ulikt nivå.

#### 4.3. Opplæringslova – lovendring

Då eg spurde informantane om kva dei tenker om opplæringslovutvalet sitt lovforslag, fortalte alle informantar at dei synast det er viktig å ha eit bibliotek, eller boksamling, på skuleområdet. Fleire informantar trekker fram at tilgjengelegheita av biblioteket har mykje å seie, og at det er viktig at elevane har kort veg til å finne bøker. Informant 2 fortel at «det har jo alt å seie kor tilgjengeleg biblioteket er. Visst biblioteket vårt hadde blitt flytta til ein annan plass i bygda, som eit resultat av at det ikkje lenger skal vere tilknytt skulen, så ville det bli betydeleg redusert brukt». Fleire informantar er einige i at biblioteket blir svekka og mindre brukt dersom det ikkje ligg på skuleområdet.

Informant 4 og 6 har eit samarbeid med folkebibliotek, men dei tenker det er for langt å reise til desse biblioteka, dersom det er einaste moglegheit. Fleirtalet av informantane nemner det økonomiske aspektet, at dersom læraren og klassen skal reise med buss til biblioteket, blir dette ei dyr utgift. Samtidig legg ein annan informant vekt på at det også kostar å ha eit utval bøker på skulebiblioteket. Innsparing av økonomi kan også gå ut over om det skal vere tilsette på skulebiblioteket, ifølgje informant 2, som blant anna synast det er viktig med tilsette på skulebiblioteket som kan vere til hjelp for lærarane.

Informant 3 synast også at skulebibliotek bør ha ein skulebibliotekar tilsett, og at dette ikkje bør vere ein lærar som har eit par timar i veka til å drifte skulebiblioteket. Då blir ikkje kvaliteten blir like god, som den kunne vore dersom skulebibliotekaren hadde bibliotekfagleg utdanning og som jobbar med barne- og ungdomslitteratur til vanleg. Informant 3 vil heller reise til eit folkebibliotek med kvalifisert bemanning, enn å ha eit skulebibliotek med bemanning som er der eit par timar i veka og ikkje er like godt kvalifisert. Informant 3 er i ein situasjon der biblioteket dei brukte er blitt lagt ned på grunn av innsparing i kommunen, og dei veit ikkje om dei skal begynne å bruke biblioteket som dei må reise eit stykke til. Dette er kanskje ikkje ei utgift kommunen kan ha, trekker informant 3 fram. Til vanleg har dei brukt eit bibliotek som ligg 100 meter i frå skulen og som har ein bibliotekar tilsett, og denne ordninga er informanten nøgd med.

#### 4.4. Oppsummering av resultat

Eg vil nå summere opp hovudpunkta frå dei funna eg har gjort, og som eg tenker er mest relevante for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla.

##### *Forskingsspørsmål 1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa?*

Informantane arbeider med leseopplæring på mange ulike måtar. Dei bruker ulike typar tekst i undervisinga, både lærebok og anna litteratur. Fleirtalet les høgt for elevane, eller lar elevane lese høgt i klassen eller i mindre grupper. Ein informant fortel at elevane likar å bli lesen for. Fleire informantar låner klassesett av bøker slik at elevane kan lese same bok, og elevar låner bøker som dei les for seg sjølv. Nokre informantar fortel at dei er oppteken av at elevane skal lese om tema som interesserer dei og at elevane les tekst som er tilpassa deira nivå. Når informantane skal lære elevane lesestrategiar, har fleire fokus på å aktivere forkunnskap, samt å gje oppgåver til det dei har lese. Ein informant har fokus på bilete si rolle i tekst. Forskjellige sjangrar blir brukt som utgangspunkt i utviklinga av sjangerkunnskap, og det blir jobba både eksplisitt og implisitt i sjangerundervisinga. Alle

informantar tenker at det er viktig at elevane les om tema som interesserer dei, for at dei skal ha leselyst. Nokre trekker fram at skulebibliotekaren har ei viktig rolle her. Alle informantar har også fokus på lesemotivasjon, og dei fortel om ulike aktivitetar dei gjer før elevane skal lese, med føremål om å skape lesemotivasjon.

*Forskingsspørsmål 2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?*

For at skulebiblioteket skal fungere som ein læringsarena, trekker informantane fram at det må vere eit godt utval med bøker på skulebiblioteket, det må vere bemanna og dei må samarbeide med skulebibliotekaren. Alle informantane fortel at dei samarbeider med skulebibliotekarane i større eller mindre grad. Skulebibliotekarane har både administrative og pedagogiske oppgåver. Skulebiblioteket blir brukt til forskjellig. Informantane bruker skulebiblioteket hovudsakleg til å låne bøker. To informantar har årlege leseprosjekt, og då er det ekstra stort fokus på å låne bøker frå skulebiblioteket. Elles blir skulebiblioteket brukt til at elevane sit der og les, som grupperom, til forfattarbesøk og til å finne faktabøker. Dei fleste informantane fortel at dei som regel bruker å la elevane finne fakta på internett framføre i bøkene på skulebiblioteket. Ein informant vil heller at elevane skal finne fakta i bøkene på skulebiblioteket.

*Forskingsspørsmål 3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova?*

Alle informantar meiner det er viktig å ha bibliotek på skulen, og fleire trekker fram at tilgjengelegheita til biblioteket har mykje å seie. Fleire fortel at dei trur biblioteket ville bli svekka og mindre brukt dersom det ikkje ligg på skuleområdet. Fleire trur det er økonomiske grunnar til endringsframlegget. Informant 3 tenker også at det er viktig med skulebibliotek, men at det er viktigare med tilgang til kvalifisert personale.

## 5. Drøfting

I denne delen vil eg drøfte resultatane som er relevante for å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla for denne studien. Resultata vil bli drøfta opp mot teori og tidlegare forskning, som er blitt presentert i kapittel 2. Drøftinga er delt inn i dei tre forskingsspørsmåla for studien.

### 5.1. Forskingsspørsmål 1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa?

I den andre leseopplæringa er det viktig at elevane møter korte og lange tekstar i ulike sjangrar (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8). Informantane i denne studien bruker blant anna lærebok, nettartiklar, ulike hefter og blad, samt bøker frå skulebiblioteket. Fleire er oppteken av at elevane alltid skal ha ei bok frå skulebiblioteket som dei kan lese i. Utifrå dette kan det sjå ut til at elevane les både korte og lengre tekstar, og i ulike sjangrar. Dei les både faglitteratur og skjønnlitteratur, og elevane får moglegheit til å lese både høgt og for seg sjølv. Det ser også ut til at informantane har fokus på at elevane skal lese mykje, noko som er viktig dersom elevane skal bli funksjonelle lesarar (Lesesenteret, 2008, s. 39). Dette nemner også alle informantane som den viktigaste faktoren for å bli ein god lesar. Nokre har ekstra fokus på lesing i periodane dei har leseprosjekt. Samtidig ser det ut til at fleire har fokus på lesing i det daglege, fordi ein informant fortel at dei jobbar med lesing heile tida, fordi dei fleste har leselekkje kvar veke og fordi elevane alltid skal ha ei lesebok tilgjengeleg.

For at elevane skal bli funksjonelle lesarar, er det viktig at avkodinga er automatisert, at dei forstår det dei les og at dei har motivasjon (Traavik, 2013, s. 39-40). Halvparten av informantane nemner at forståing og motivasjon er viktig for å bli ein god lesar, og i intervjuet kjem det fram at dette er noko alle jobbar med. Grunnlaget for å forstå ein tekst er å kjenne att orda, men ingen informantar nemner at elevane må ha automatisert avkodinga. Det er overraskande at ingen nemner dette på spørsmålet om kva som kjenneteiknar ein god lesar. Ein grunn til at ingen nemner det, kan vere fordi alle informantane jobbar på mellomtrinnet, og då har dei fleste elevane allereie knekt lesekode og automatisert avkodinga. Kanskje har alle elevane til informantane i denne studien automatisert avkodinga, og då er det naturleg å ha mindre fokus på dette i undervisinga. Informantane fortel likevel at dei har fokus på at elevane til ei kvar tid ligg på ulike nivå når det kjem til lesing, og at elevane skal få lese tekstar tilpassa deira nivå, samt å bli introdusert for stadig meir avanserte tekstar.

#### 5.1.1. Arbeid med lesestrategiar

Informantane jobbar med ulike lesestrategiar. Det kan sjå ut som om dei har fokus på lesestrategiar som hjelper elevane med å hugse innhaldet i tekst. Det ser ein at informantane har fokus på fordi

elevane får oppgåver etter å ha lese ein tekst der dei skal svare på spørsmål, og at dei skal skrive forteljing eller bokmelding. Dette handlar om å samanfatte innhaldet i det dei har lese, i staden for å lese noko for så å legge det vekk.

I tillegg til å hugse kva ein har lese, er også noko av meininga med å jobbe med lesestrategiar at det skal hjelpe elevane med å forstå teksten. Informantane har fokus på å finne vanskeleg ord, og at elevane skal finne ut av kva ordet tyder. Dette er positivt, fordi det kan i nokre tilfelle vere avgjerande for forståinga av innhaldet i teksten. Nokre gonger kan ein forstå ordet utifrå konteksten, medan andre gonger er det viktig å finne ut av kva ordet tyder. Dette gjeld særleg fagomgrep, noko elevane kjem til å møte mykje av seinare. Då er det bra at lærarane har fokus på å finne ut av kva vanskelege ord tyder allereie på mellomtrinnet, og at dei lærer elevane strategiar for å finne ut av kva orda tyder. Då skjønner elevane at dei ikkje kan hoppe over ord dei ikkje veit kva tyder. For å forstå ein tekst, kan det også vere lurt å aktivere bakgrunnskunnskap ein har om temaet ein skal lese om (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 17). Dette har fleire informantar fokus på. Nokre fortel at dei gjer dette ved å vise bilete til temaet dei jobbar med eller å studere framsida av bøker. Her kjem dei inn på eit viktig fokus kring lesestrategiar.

Å kunne lese handlar om å kunne lese multimodale tekstar, og difor er det bra å ha fokus på bileta si rolle i tekst. På ei anna side kunne nok dette hatt meir fokus. Utifrå kva informantane har fortalt, verkar det ut som om dei les mest trykt materiell, og mindre digitale tekstar. Digitale tekstar må ofte lesast litt ulikt frå til dømes ei bok, og difor er dette noko som burde hatt meir fokus. I digitale tekstar er det ikkje alltid at det er teksten som ber hovudtyngda av informasjonen, i motsetnad til bøker utan bilete. Likevel har altså informantane fokus på multimodalitet i tekst og korleis ein les slike tekstar, og det er positivt.

Når elevar skal lære seg lesestrategiar, er det viktig at dei får prøve strategiane på ulike typar tekstar. Informantane fortel at dei både bruker lærebok, men også tekstar som dei finn på skulebiblioteket. På skulebiblioteket finn ein mykje forskjellig tekst, både skriftleg, men også gjerne digitalt. Difor er skulebiblioteket ein passende arena for å møte forskjellig tekst, og det verkar ut som om informantane også tenker dette. Elevane får både prøve lesestrategiane på skjønnlitteratur, sakprosa, samt noko digitale tekstar.

### 5.1.2. Utvikling av sjangerkunnskap

Det har allereie kome fram at informantane bruker ulike tekstar med ulike sjangrar i undervisinga, både innan faglitteratur og skjønnlitteratur. Det er viktig at elevane får moglegheit til å lese ulike sjangrar på mellomtrinnet, og det verker ut som om informantane er klar over dette.

Sjangerundervisinga blir gjort på ulike måtar. Ein informant driv med eksplisitt sjangerundervising, og grunngjev dette med at elevane enda ikkje har lese nok sjangrar til å kjenne att sjangermønstra.

Utifrå dette kan det virke som om at læraren har teke eit medvite val i sjangerundervisinga, utifrå elevane sine kunnskapar. Det er positivt, fordi det viser at informanten har fokus på at elevane skal lære seg ulike sjangrar. Ein annan informant driv på den andre sida med implisitt sjangerundervising, som går ut på at dei fyrst les ulike sjangrar, for så å finne ut av kva som kjenneteiknar dei.

Informanten meiner elevane lærer sjangrar gjennom å lese ulike sjangrar. Informanten driv difor ikkje med systematisk sjangeropplæring der dei går gjennom ein sjanger og kva som kjenneteiknar den, for så å gå over til neste. I staden tek informanten utgangspunkt i den teksten dei les, for så å snakke om sjangerkjenneteikn i den. I dette tilfellet vil det vere viktig å vere medviten på å bruke tekstar med dei ulike sjangrane elevane skal lære seg. Det bør ikkje vere tilfeldig kva tekstar som blir brukt i undervisinga, men ein bør passe på at ein bruker tekstar med ulike sjangrar. I tillegg må ein hugse å sette fokus på sjangerkjenneteikna i teksten ein har lese.

På den eine sida kan det vere lurt at elevane kan nokre sjangerkjenneteikn før dei byrjar å lese, fordi ulike sjangrar bør lesast på ulike måtar og då veit elevane noko om kva dei kan forvente i teksten, som kan gjere det enklare å lese. I så fall vil eksplisitt sjangerundervising vere best. På ei anna side kan det også fungere å lære sjangrane ved å møte dei, og ved å snakke om sjangerkjenneteikna saman med læraren som allereie veit kva som kjenneteiknar den aktuelle sjangeren. Å ha forskjellig syn på korleis ein skal undervise i eit tema er ikkje uvanleg, og det er heller ikkje feil. Elevar lærer på ulike måtar, og då vil det vere viktig å bruke ulike tilnærmingar i undervisinga. Maagerø (2012, s. 49) meiner at ein bør bruke både implisitt og eksplisitt tilnærming. Sjølv om to av informantane vel kvar sin tilnærming, vil det viktigaste uansett vere at elevane får moglegheit til å lese og bli kjent med ulike sjangrar, og det ser det ut til at elevane gjer.

### 5.1.3. Leselyst og lesemotivasjon

Alle informantar er einige i at dersom elevar skal ha leselyst, er det viktig at dei les noko dei interesserer seg for. Difor ser det ut til at fleire informantar er opptekne av å legge til rette for dette, blant anna ved å snakke om det saman med elevane og ved å vere medviten på kva tekstar som blir brukt i klassen. Dette er positivt at dei har fokus på, fordi når læraren bruker tekstar med tema som

interesserer elevane, kan det føre til engasjert lesing hjå elevane (Hennig, 2019, s. 19). Dette har også ein informant erfart sjølv. Likevel vil interessene til elevane i same klasse alltid variere. Difor kan ikkje læraren alltid ha fokus på at teksten skal interessere alle elevane kvar gong. Dette har blant anna informanten som fortel at elevane har ulike favorittsjangrar forstått. Difor er det viktig å ha god variasjon i tekstane som blir brukt i klassen. Då kan det vere at ein elev synast teksten er interessant ein dag, og ein annan elev synast teksten er interessant den neste dagen.

I tillegg til tekstane som blir lesne i klasserommet, så les elevane også bøker på eiga hand. Her er det enklare å legge til rette for å finne ei interessant bok, for då er det berre ein elev som skal like den, og ikkje heile klassen. Dette har også informantane fokus på. Ein informant synast blant anna at det er viktig at elevane finner den boka dei sjølv likar, uavhengig av om det er populær eller ikkje. Det viktigaste er at elevane finn ei bok som engasjerer for vidare lesing. Dette er definisjonen på at elevane er motivert, og difor er det bra at informanten har dette fokuset. Ein måte informantane bruker for å sikre at elevane skal oppleve engasjert lesing, er ved å presentere mykje forskjellige bøker for elevane, slik at dei kan finne ut av kva dei likar. Kanskje har elevane allereie nokre sjangrar dei likar, fordi dei har lese bøker som har gjort at dei har danna seg førestillingsverder som dei vil oppleve meir av. Dette tyder med andre ord at elevane har opplevd leseengasjement, og då er dette noko dei vel å bruke tid på (Hennig, 2019, s. 18). Då er det viktig at elevane får moglegheit til å lese desse sjangrane som fører til engasjement. Likevel er det bra at informantane også er opptekne av å presentere nye bøker og sjangrar. Elevar utviklar haldningar til lesing, som gjer at dei anten vel å lese eller å unngå det (Jang et al., 2015, s. 240). Desse haldningane utviklar seg heile tida, og vil ikkje vere ferdig utvikla på mellomtrinnet. Informantane har fortsatt moglegheit til å skape gode haldningar til lesing hjå elevane deira. Då er det blant anna viktig å sikre at elevane har tilgang til eit variert utval tekstar (Roe, 2014, s. 137).

Bibliotek inneheld varierte tekstar, og difor er det ein fordel at lærarane og elevane har tilgang til bibliotek eller skulebibliotek. Dette kan det virke ut til at informantane har skjønt, sidan nokre av dei fortel at skulebiblioteket spelar ei rolle for leselysta til elevane. Her blir til dømes skulebibliotekaren nemnt som ein viktig ressurs, fordi ho veit kva bøker som finst og kva som kan fenge elevane utifrå interessene deira. Dermed har informantane ekstra hjelp som er med på å sikre at elevane får lese varierte bøker.

Sjølv om informantane har fokus på å skape leselyst hjå elevane, vil det alltid variere i kva grad elevane har leselyst. Det kan også vere vanskeleg å vite når eller i kva grad elevar har leselyst, fordi det ikkje finst ein eintydig definisjon av omgrepet (Hennig, 2019, s. 14). To informantar fortel at dei

opplever at fleire av elevane ikkje likar å lese. Dette kan det vere fleire ulike grunnar til, og det kan vere lurt å snakke med elevane det gjeld og finne ut av kvifor dei ikkje likar å lese. Heldigvis er det ulike måtar å hjelpe desse elevane. Fyrst og fremst kan det vere viktig å sjå på leselyst som ei ferdigheit, slik som nokon hevdar det er (Hennig, 2019, s. 61). I så fall er leselyst noko som må lærast og øvast på slik som mykje anna i skulen, og ikkje noko ein kan vente at elevane automatisk opplever. Leselyst handlar både om lesemotivasjon, det som kan føre til lesing, og leseengasjement, som er det som skjer medan ein les (Hennig, 2019, s. 17). Læraren må ha fokus på begge desse i undervisinga. Elevane må ha motivasjon for å lese, og dei må ha opplevd engasjement i lesinga. Difor er det viktig at læraren er med på å legge til rette for dette. Eit viktig tiltak for å oppnå dette, er å finne rett tekst til elevane. Nokre lærarar kan kanskje synast at dette er utfordrande, men då kan dei til dømes spørje skulebibliotekaren om hjelp. Elevar er motivert for å lese tekstar som handlar om emne som interesserer dei og som dei kan relatere seg til, og val av slike tekstar vil då mest sannsynleg føre til engasjert lesing (Hennig, 2019, s. 19). Kva tekstar som blir brukt og som elevane har tilgang til er altså veldig viktig for leselysta. I tillegg er det viktig at elevane får moglegheit til å velje tekst sjølv, då det kan føre til meir leselyst (Hennig, 2019, s. 98). Informanten som har elevar som ikkje likar å lese, fortel blant anna at elevane strevar med å få med seg innhaldet i når dei les. Då kan det hende at det skuldast at dei enda ikkje har funne ut kva dei likar å lese om, eller kva sjangrar dei likar.

Som nemnd er lesemotivasjon viktig for leselysta. Lesemotivasjon er det som skjer før ein har lyst å lese ein tekst, og som kan føre til lesing (Hennig, 2019, s. 17). Informantane fortel om ulike aktivitetar dei gjer for å motivere elevane til å lese, til dømes å introdusere tema dei skal lese om, aktivere forkunnskap eller lese utdrag frå teksten. Det er positivt at informantane har dette fokuset, og at dei ikkje set i gong med lesinga utan noko introduksjon. Ein av informantane har erfart at elevane ofte får lyst å lese resten av boka etter å ha høyrte eit lite utdrag, og dette viser at det er viktig å ha noko form for aktivitet før elevane skal lese, for å motivere dei. I tillegg finst det fleire faktorar som spelar inn på lesemotivasjonen, og det er haldning, interesse, verdi, meinstringstru, sjølvforståing og mål (Jang et al., 2015, s. 240). Ein informant fortel at elevane ofte vil låne bøker dei har fått anbefalt frå andre. Dette kan handle om at elevane har meistringstru på grunn av vikarierande erfaringar. Ein klassekamerat har lese den boka, og då trur elevane at den kan passe seg sjølv også. Ein av informantane er oppteken av at elevane skal lese bøker dei har føresetnad for å klare, og det er positivt. På ei anna side ser det ut til at det er informanten som skal avgjere om boka passar til elevane, noko som kan vere uheldig. Meistringstru handlar om kva elevane sjølv tenker dei er i stand til å klare, og difor er det viktig at dei får moglegheit til å vurdere dette sjølv (Jang et al., 2015, s. 240). Læraren sine positive og oppmuntrande kommentarar spelar ei viktig rolle for at elevane skal ha forventning om meistring, og difor bør dette vere fokuset til informanten. Ein annan informant har



fokus på mestringstru, og dei snakkar i plenum i klassen om kva dei trur dei kan klare å lese, før dei skal gå til skulebiblioteket og låne bøker. Dette er positivt å ha fokus på, og det kan styrke elevane si sjølvforståing av seg sjølv som lesar.

Fleire informantar meiner at interesse er viktig for lesemotivasjon. Dette heng saman med leselyst, fordi elevane er motivert for å lese om tema som interesserer dei, og denne lesing vil mest sannsynleg føre til engasjert lesing (Hennig, 2019, s. 19). I tillegg kan dette føre til at elevane blir motivert for å lese enda meir. Difor er det svært positivt at informantane fokuserer på at elevane skal lese om tema som interesserer dei.

To av informantane fortel at dei nokre gonger gjev elevane ein premie av ulikt slag etter at dei har lese. Då er det ikkje lesinga i seg sjølv som motiverer, men elevane er likevel motivert. Premiane er at elevane får sjå filmatiseringa av ei bok, eller at dei har fest etter at dei er ferdig med eit leseprosjekt. Denne type ytre motivasjon er av kontrollerande form. Det er fordi elevane får ein premie uavhengig av korleis lesinga eller leseprosjektet har gått. I eit leseprosjekt kan det variere kor mykje sider elevane les, men alle får same premie. På ei anna side kan denne type ytre motivasjon også vere informativ. Det er fordi elevane mest sannsynleg må ha lese noko i leseprosjektet, noko som vil gje dei leseerfaring, og det er positivt for leseutviklinga deira. Å sjå filmatiseringa av ei bok kan også vere ytre motivasjon med positiv effekt, fordi denne premien er relatert til lesinga (Hennig, 2019, s. 16).

#### 5.1.4. Oppsummering forskingsspørsmål 1

Elevane til informantane i denne studien går på mellomtrinnet, og dei er med stor sannsyn komme i den andre leseopplæringa. Då er det viktig at dei får lese mykje, både korte og lengre tekstar i ulike sjangrar (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8a). Dette ser det ut til at alle elevane får.

Informantane bruker tekstar i undervisinga med ulik lengde og ulike sjangrar. Alle fortel at dei også er oppteken av at elevane skal lese mykje for å bli funksjonelle lesarar. Nokre nemner at forståing og motivasjon er viktig, men ingen nemner at avkodning er viktig. Det kan vere fordi alle elevane deira allereie har automatisert avkodinga. På mellomtrinnet møter elevane stadig vanskelegare og meir varierte tekstar, og då er det viktig å kunne ulike lesestrategiar, og korleis ein bruker dei.

Informantane har fokus på å lære elevane lesestrategiar, og då er det mest fokus på lesestrategiar som hjelper elevane til å hugse og forstå det dei har lese. Dei er også opptekne av at elevane skal vite kva dei skal gjere når dei møter vanskelege ord i tekst, noko som kan bli meir og meir aktuelt jo vanskelegare tekstar dei les. Når elevane skal lære lesestrategiar, er det viktig at dei får moglegheit til å prøve strategiane på ulike typar tekst (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 37). Det får elevane til

informantane moglegheit til, sidan informantane bruker både lærebok, ulike blad og hefter, samt bøker frå skulebiblioteket i undervisinga. Det kunne likevel vore meir fokus på å lese digitale tekstar, då desse ofte må lesast på ein eigen måte. Elevar skal også tileigne seg kunnskap om ulike sjangrar, og då veit dei litt av kva mønster som vil møte dei i teksten dei skal lese (Lesesenteret, 2008, s. 35). Difor er det viktig at elevane lærer noko om dei ulike sjangrane som finst. Dette har informantane fokus på, og dei har ulike tilnærmingar til sjangerundervisinga. Ein informant driv med eksplisitt sjangerundervising, medan ein annan underviser implisitt. Sjølv om Maagerø (2012, s. 49) meiner at ein i skulen bør ha fokus på begge retningane, er det viktigaste at informantane har fokus på sjangerundervising i det heile teke.

Leselyst er eit omgrep som blir brukt overordna for lesemotivasjon og leseengasjement. At elevane har lesemotivasjon og leseengasjement er viktig for at elevane skal ha lyst til å lese. Alle informantar er opptekne av at elevane skal ha leselyst, blant anna ved å legge til rette for at dei skal få lese om tema som interesserer dei. I tillegg har dei også fokus på å presentere nye bøker og sjangrar for elevane. Det er viktig at elevar har tilgang til eit variert utval tekst, og det har nokre av informantane skjønnt sidan dei fortel at skulebiblioteket spelar ei rolle for leselysta til elevane. To informantar har opplevd at elevane manglar leselyst. I slike tilfelle er det viktig at lærarar legg til rette for at elevane har lesemotivasjon og at dei får oppleve leseengasjement. Det har kome fram av resultatane at informantane har fokus på å skape lesemotivasjon på ulike måtar. Fleire har fokus på å motivere elevane før dei les tekst, og nokre har også fokus på at elevane skal ha mestringstru. Nokre informantar fortel også om ytre motivasjon, der det ventar ein premie etter at elevane har lese.

Når elevar har knekt den alfabetiske koden, er det viktig at dei fortsatt får systematisk leseopplæring (Roe, 2014, s. 12). Som eg har nettopp har presentert, er dette altså noko alle informantane har fokus på. Dei er opptekne av at elevane skal lære om lesestrategiar og sjangrar, og dei har fokus på å skape leselyst og lesemotivasjon hjå elevane. Alt dette er prov på at dei jobbar for å gjere elevane til betre lesarar.

## 5.2. Forskingsspørsmål 2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?

### 5.2.1. Skulebiblioteket som læringsarena

I forskrifta til opplæringslova står det at skular skal ha skulebibliotek eller ha eit samarbeid med andre bibliotek som skal vere tilgjengeleg for elevane i skuletida (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1). I Noreg er det stor variasjon på kva bibliotekordning grunnskulane har. I 2007 hadde 87 % av grunnskulane skulebibliotek, og 10 % hadde avtale om kombinasjonsbibliotek med folkebiblioteket

anten på skuleområdet eller utanfor (Barstad et al., 2007, s. 45). Desse tala liknar på situasjonen til informantane i denne studien. Alle informantane i denne studien har tilgang til skulebibliotek. To av informantane jobbar på skular som har skulebibliotek som også er eit folkebibliotek. Resten har skulebibliotek, i tillegg til at dei samarbeider med folkebibliotek i varierende grad. Forsking viser også at det er ein nedgang i talet på grunnskular med skulebibliotek. Frå 87 % i 2007, er talet gått ned til 79 % i 2013 (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 25). Denne tendensen kan sjå ut til å fortsette. Informant 3 har nettopp opplevd at biblioteket som dei hovudsakleg har brukt er blitt lagt ned. Kva for eit bibliotek dei skal bruke no veit ikkje informanten. Skulebiblioteket deira er så pass lite og det er så få bøker der, at informanten meiner det måtte utvidast dersom det skal vere biblioteket dei skal bruke til vanleg.

Forsking viser at elevar som har tilgang til skulebibliotek, presterer betre enn elevar som ikkje har det (Gärdén, 2017, s. 15-16). Difor er det svært positivt at alle informantane har tilgang til skulebibliotek. Likevel er ikkje det å ha eit skulebibliotek nok i seg sjølv. Dersom eit skulebibliotek skal fungere som ein læringsarena, har eg vore inne på kva kriterier som bør ligge til grunn, altså det må vere godt utstyrt, og ha skulebibliotekar med relevant utdanning som har nok tid til å jobbe i skulebiblioteket og som kan samarbeide med lærarane (Rafste, 2008b, s. 35).

Informantane i denne studien har fortalt om storleiken og utvalet på skulebiblioteka deira. Halvparten fortel at skulebiblioteka er små og at det er lite utval bøker. Resten har passeleg store skulebibliotek, og bøkene blir byta ut med jamne mellomrom. Likevel er det vanskeleg å vite kva informantane meiner med at skulebiblioteket er lite og har lite utval, eller at dei er store og har bra utval. Det kjem heilt an på kva dei samanliknar det med. Uansett kan ein slå fast at alle informantar har eit visst utval bøker, i større eller mindre grad. Fleire av informantane tenker det er viktig med eit godt utval på skulebiblioteket dersom skulebiblioteket skal vere ein læringsarena. Noko som går att blant fleire, er at dei har moglegheit til å bestille bøker frå andre bibliotek. Dermed er elevane sikra å ha tilgang til eit større utval bøker. Likevel blir ikkje dette det same som å ha eit stort utval på skulen, då det tek kortare til å få tak i desse bøkene enn om læraren må bestille frå eit anna bibliotek. Sidan fleire informantar har lite utval i bøker, kan det føre til at dei ikkje kan nytte skulebiblioteket som læringsarena i like stor grad som om dei hadde hatt stort utval.

### 5.2.2. Rolla til skulebibliotekaren og samarbeid mellom skulebiblioteket og lærarane

Når det gjeld tilgangen på skulebibliotekar med bibliotekfagleg utdanning, er dette noko som varierer blant informantane. Nokre informantar har tilgang til skulebibliotekar ein til tre dagar i veka. Blant

informantane som dette gjeld, er det ein av skulebibliotekarane som har bibliotekfagleg utdanning, medan dei to andre ikkje veit kva utdanningsbakgrunnen til skulebibliotekaren er. Tre av informantane jobbar på skular der det er ein lærar som har ansvaret for skulebiblioteket. Av desse lærarane er det ein som har utdanning i barne- og ungdomslitteratur, medan dei resterande ikkje har bibliotekfagleg utdanning. Lærarane har ein til to timar disponible til å arbeide på skulebiblioteket. At informantane i denne studien har lite tilgang på skulebibliotekar er ikkje heilt uvanleg samanlikna med resten av Noreg. Dette er ei generell utfordring i Noreg (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 150). I 2014 hadde sju av ti skulebibliotekansvarlege ein stillingsprosent knytt til skulebiblioteket som låg på under 50 % (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 48). Skulebibliotekarane som er representert i denne studien har langt mindre stillingsprosent enn dette. Sjølv om det er vanleg at skulebibliotekaren er lite tilgjengeleg, er det veldig synd sidan det er viktig for at skulebiblioteket skal fungere som ein læringsarena. Fleire informantar fortel også at dei tenker det er viktig dersom skulebiblioteket skal vere ein læringsarena. Dei tenker blant anna at det er viktig å ha nokon som har ekstra kontroll på utvalet i skulebiblioteket, og som kan oppdatere det ved behov. Også det at den skulebibliotekansvarlege ikkje har bibliotekfagleg utdanning ser ut til å vere ein tendens elles i Noreg, sidan berre 11 % av skulebibliotekansvarlege hadde bibliotekfagleg kompetanse på bachelornivå i 2013 (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 25). Ofte er det ein lærar som har ansvar for skulebiblioteket i tillegg til lærarjobben, noko som gjeld for halvparten av informantane i denne studien (Lillesvangstu & Tønnessen, 2007, s. 150). Kjenneteikn ved gode skulebibliotek, er at det finst ein skulebibliotekar med bibliotekfagleg kompetanse som er tilgjengeleg heile skuletida (Pihl, 2018, s. 28). Difor er det uheldig at mine informantar har så pass lite tilgang til skulebibliotekar med relevant utdanning, og det gjev eit dårlegare utgangspunkt for å bruke skulebiblioteket som ein læringsarena.

Rolla til skulebibliotekarar er både administrative og pedagogiske, og den største delen av arbeidsoppgåvene handlar ofte om det administrative (Barstad et al., 2007, s. 97, Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 48). Skulebibliotekarane og dei skulebibliotekansvarlege i denne studien har også både administrative og pedagogiske roller, til dømes å rydde i bøker og hjelpe elevar eller lærarar med å finne bøker. Likevel er det interessant å sjå desse utsegna opp i mot tilgjengelegheita på skulebibliotekarane. Eg har allereie presentert kor lite tilgjengeleg skulebibliotekarane er i skuletida. Skulebibliotekaren på skulen til informant 1 er den som har mest tid disponibelt i skuletida, nemlig tre dagar i veka. Når denne tida skal fordelast på administrative oppgåver samt pedagogiske oppgåver hjå alle klassetrinna, seier det seg sjølv at det ikkje blir mykje tid til rådighet til dei ulike oppgåvene. I andre enden er informant 5 som har skulebibliotekansvarleg som har minst tid tilgjengeleg til skulebiblioteket, altså ein time i veka. Informanten fortel at dette er ein lærar som er tilsett ved skulen, og at læraren ikkje er tilgjengeleg på skulebiblioteket. Læraren bruker denne timen

på administrative oppgåver når det er tid til overs. To andre informantar jobbar på skular der det er ein lærar som har ansvar for skulebiblioteket nokre få timar i veka. At skulebibliotekarar har nok tid til å jobbe i skulebiblioteket er viktig dersom skulebiblioteket skal vere ein læringsarena for elevane (Rafste, 2008b, 35). Pihl (2018, s. 28) hevdar at skulebibliotekaren må vere tilgjengeleg heile skuletida, dersom skulebiblioteket skal fungere godt. Utgangspunkta til mine informantar er dermed ikkje veldig gode.

På ei anna side ser det ut til at nokre av skulebibliotekarane likevel får tid til pedagogiske oppgåver, til tross for at dei har lite tid tilgjengeleg. Døme på kva skulebibliotekarane blir brukt til, er å presentere nye bøker og forfattarar, svare på spørsmål som lærarar eller elevar har, lage bokkassar, ha høgtlesing, samt anbefale og hjelpe elevar med å finne bøker som passar dei. Å finne bøker til lærarar og elevar er ei viktig oppgåvene som skulebibliotekarar har. Når ein klasse skal ha om eit nytt tema, kan skulebibliotekaren hjelpe til med å plukke ut relevante og tilrettelagte bøker som passar til temaet, både skjønnlitteratur og faglitteratur, samt bøker som passar til det aktuelle klassetrinnet eller til dei enkelte elevane. Dermed er skulebibliotekaren med på å sikre gode leseopplevingar for elevane (Hoel, 2008, s. 180). Sjølv om skulebibliotekarane i denne studien har varierende kompetanse innan bibliotekfaget, vil dei nok vere rusta til å hjelpe lærarane med å finne bøker. Sidan dei jobbar i, eller har ansvar for skulebiblioteket, veit dei nok meir om kva bøker som finst, og kan dermed vere til god hjelp for lærarane. Informantane kan også spørje skulebibliotekarane om hjelp og rettleiing, noko som også er ei viktig rolle til skulebibliotekarar (Rafste, 2008b, s. 30). Dette handlar blant anna om å hjelpe elevane med å finne bøker i skulebiblioteket på eiga hand, noko som blir nemnd at skulebibliotekarane i denne studien hjelper til med. Skulebibliotekarane blir altså brukt som pedagogiske ressursar av informantane i denne studien, i tillegg til at dei har administrative roller, til tross for låg stillingsprosent.

Sjølv om det historisk sett har vore lite samarbeid på tvers av profesjonar i skulen, som til dømes samarbeid mellom lærarar og skulebibliotekarar, ser ikkje dette ut til å gjelde mine informantar (Pihl, 2018, s. 22). Alle informantar fortel nemlig at dei samarbeider med skulebibliotekaren, men i varierende grad. Fleire av informantane fortel at eit samarbeid med skulebibliotekaren er viktig dersom skulebiblioteket skal vere ein ressurs. Dette er positivt, fordi eit nært samarbeid gjer at skulebiblioteket kan bli nytta som ein ressurs (Lesesenteret, 2008, s. 17). Likevel er det også i denne samanheng interessant å trekke inn kor tilgjengeleg skulebibliotekarane er. Som eg har vore inne på tidlegare, har skulebibliotekarane i denne studien låg stillingsprosent knytt til skulebiblioteket. Når skulebibliotekaren har lite tid til å vere tilgjengeleg på skulebiblioteket, fører det til at læraren har lite tid til å samarbeide med skulebibliotekaren.

På ei anna side er det ikkje sikkert at læraren og skulebibliotekaren treng møtast på skulebiblioteket for å samarbeide. Fleire informantar fortel at noko av samarbeidet skjer ved å sende spørsmål på e-post. Dette kjem likevel an på kva samarbeidet handlar om. Informantane samarbeider hovudsakleg med skulebibliotekaren ved å spørje om hjelp og tips når elevar skal låne bøker. Dette er positivt, fordi skulebibliotekaren har god kompetanse på kva som finst i biblioteket, og informantane inkluderer dermed skulebibliotekarane i det pedagogiske arbeidet og bruker dei som ein ressurs. På ei anna side kunne skulebibliotekarane vore meir til stades i undervisinga, for å nytte dei som ein enda større ressurs. Dømer på dette kan vere å samarbeide om undervisningsplanlegging, gjennomføring av undervising og evaluering i ettertid (Pihl, 2018, s. 33). Utifrå kva informantane har fortalt, ser det ikkje ut til at dei samarbeider med skulebibliotekarane om dette. Dette vil nok også vere vanskeleg å gjennomføre for fleire av informantane, sidan timeressursen til skulebibliotekarane er så låg. Når timeressursen er låg, vil det vere viktig å nytte denne tida så godt som mogleg. For å få til eit godt samarbeid, bør læraren og skulebibliotekarar gå saman og finne ut kva dei kan bidra med for elevane. Til dømes bør lærarar ha fokus på leselyst, fordi elevar si lystlesing på skulen og bruk av bibliotek, har ein positiv samanheng med elevar si lesekompetanse og læring (Pihl, 2018, s. 23). Eit samarbeid mellom lærarar og skulebibliotekarar kan altså stimulera lesegleda og læringa hjå elevane. Difor bør eit godt samarbeid prioriterast.

### 5.2.3. Skulebiblioteket som lesearena

Informantane bruker hovudsakleg skulebiblioteket og folkebiblioteket til å låne bøker. Dei låner klassesett slik at alle elevane kan lese same bok, eller så låner dei bókassar frå folkebibliotek slik at elevane har litt utval. I tillegg låner elevane bøker som dei les for seg sjølv. Eit kjenneteikn ved bibliotek er at dei inneheld eit mangfald av litteratur, i ulike sjangrar og nivå (Pihl, 2018, s. 30). Difor er det stor sjanse for at elevane kan finne bøker som dei likar, til tross for ulike interesser og nivå elevane ligg på. Som eg har vore inne på, er det skilnad på utvalet på skulebiblioteka til informantane i denne studien. Dette fører til at det kan vere mindre sjanse for at alle elevane finn bøker som dei likar. Dette er synd, fordi elevane er motivert for å lese om tema som interesserer dei, og dette kan føre til større leseengasjement (Hennig, 2019, s. 19). Difor må elevane ha tilgang til tekstar med tema som interesserer dei. Nokre lærarar har likevel fokus på å sikre at elevane har større utval bøker, når dei bestiller bókassar med bøker frå folkebiblioteket. Dette gjer at elevane får eit større utval med bøker. Tre informantar fortel at dei bruker å ha årlege leseprosjekt, og då er det ekstra stort fokus på å låne bøker på skulebiblioteket. Det å ha ekstra fokus på lesing i periodar ved leseprosjekt, er positivt fordi det kan skape eit engasjement rundt lesing. Det kan vere viktig fordi elevane får meir leseerfaring, og utviklar dermed leseferdigheitene sine (Hoel, 2008, s. 210).

Når elevane skal låne bøker, praktiserer informantane dette noko forskjellig. Nokre er med elevane, medan nokre lar elevane gå aleine. At informanten er med elevane til skulebiblioteket kan vere positivt, fordi dei då kan hjelpe elevane om dei ikkje finner seg ei bok. Dette peiker blant anna informant 6 på. Men om læraren skal vere med å låne bøker, vil det nok vere ein føresetnad at det ikkje er mange elevar om gongen. Dersom heile klassen er på skulebiblioteket på likt, og mange elevar treng hjelp, vil ikkje tida til læraren strekke til, og læraren får berre moglegheit til å hjelpe nokre få elevar. Då er det positivt å ta med seg elevar i mindre grupper, slik fleire informantar gjer. Nokre informantar sender elevane aleine til skulebiblioteket. Ein av informantane som gjer dette, fortel også at elevane har ein tendens til å velje alt for enkle bøker i forhold til kva nivå dei ligg på. Om det har ein samanheng med at elevane er aleine på skulebiblioteket kan vere ein faktor. At elevane vel enkle bøker og ikkje utfordrar seg sjølv er ikkje noko nytt (Håland, 2018, s. 64). Difor er det ofte lurt at læraren er med elevane, og viser dei bøker som elevane kanskje ikkje ville valt på eiga hand. Læraren kan også legge opp til at elevane anbefalar bøker til kvarandre, slik fleire informantar fortel at dei gjer.

Sjølv om elevane ikkje alltid klarer å finne bok sjølv, og difor treng rettleiing frå læraren, er det viktig å legge vekt på at elevane skal klare å bli meir sjølvstendige i bokval etter kvart. Når elevane sjølv klarer å sette ord på kva bøker dei likar, viser dette at dei har erfaring med å lese tekst, og det er eit viktig steg i leseutviklinga (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 67). Ikkje minst er det viktig å velje bøker sjølv, fordi det kan føre til motivasjon for å lese (Håland, 2018, s. 62). Alle informantar har fokus på at elevane skal klare å finne bøker sjølv, sidan alle fortel at elevane får opplæring i å finne bøker som er tilpassa seg sjølv. Opplæringa er det både informanten sjølv, samt skulebibliotekaren som står for. Til tross for at elevane får denne opplæringa, opplever halvparten av informantane at elevane vel bøker som ikkje er tilpassa seg sjølv. Anten vel dei for enkle bøker, eller så vel dei for vanskelege bøker. Dette kan tyde på at elevane ikkje har nok erfaring med tekst, og at dei enda ikkje har nok erfaringar om kva type tekst dei likar å lese, og kva dei ikkje likar. Sidan dette er eit viktig steg i leseutviklinga, er det difor noko lærarar bør jobbe for at elevane skal oppnå. Opplæringa i å finne bøker bør ikkje vere ein eingongshending, men noko læraren og skulebibliotekaren har fokus på heile tida. Fleire informantar seier dei har fokus på å hjelpe elevane med å finne bøker. I tillegg fortel nokre informantar at skulebibliotekaren anbefalar bøker til elevane. Når læraren og skulebibliotekaren skal hjelpe elevane med å finne bøker, vil det vere viktig å ta utgangspunkt i elevane sine interesser, eller dei kan ta utgangspunkt i kva bøker elevane har lese før, og finne noko som liknar (Hoel, 2008, s. 198). På den måten kan elevane lære korleis dei sjølv skal gå fram neste gong dei skal finne seg ei ny bok.

Andre ting skulebiblioteket blir brukt til, er blant anna høgtlesing. Det kjem ikkje fram i intervjuet om informantane har høgtlesinga i skulebiblioteket eller klasserommet, men dei fortel at dei låner bøker frå skulebiblioteket til høgtlesing. Nokre fortel at skulebibliotekaren nokre gonger har høgtlesing. Å bruke bøkene på skulebiblioteket på denne måten er positivt, fordi elevane får felles leseopplevingar og referanserammer (Hoel, 2008, s. 202). Gjennom høgtlesing kan elevane også lære noko om korleis ein les tekst, ved at læraren eller skulebibliotekaren er medviten om stemmebruk, og det kan vere fokus på kva ein gjer når ein møter vanskelege ord. Då vil det i så fall vere viktig å snakke om dette i ettertid, slik at elevane veit grunnen til stemmebruken. Informantane fortalde ikkje noko om dei hadde eit slikt fokus på stemmebruk eller å snakke om vanskelege ord som dukkar opp i høgtlesinga.

Fire av informantane fortel at dei bruker tid i skulebiblioteket slik at elevane kan sitte der å lese bøker, og dei bruker dermed skulebiblioteket som ein lesearena. Når ein skal lese bøker for underhaldninga sin del, slik informantane snakkar om her, kan miljøet rundt lesinga spele ei rolle. Skulebiblioteket inneheld mykje bøker, og er dermed eit lesestimulerande miljø, og dette kan vere positivt når elevane skal lese. Informant 6 fortel at det er laga til sofagrupper i skulebiblioteket slik at ein kan sitte behageleg medan ein les. Det å skape eit miljø rundt lesinga på denne måten, er positivt fordi ein gjer lesinga til noko spesielt (Håland, 2018, s. 64). Utifrå korleis informant 6 beskriv biblioteket, høyrer det ut som om det er lagt fokus på at skulebiblioteket skal vere ein tiltrekkande stad kor elevane har lyst å bruke tid. Dei andre informantane har ikkje fortalt om dei bruker skulebiblioteket til å sitte å lese i, men to av informantane fortel at dei bruker skulebiblioteket mest som grupperom. På den eine sida kan dette vere positivt, fordi elevane får vere på skulebiblioteket og kanskje finn dei bøker dei blir inspirert til å lese. På den andre sida er det synd at skulebiblioteket ikkje blir brukt til det som er meininga, som blant anna handlar om å finne og låne bøker. Utifrå det informantane fortel, verker det ikkje ut som om det er dette som er fokuset, sidan grunnen til at dei bruker skulebiblioteket er fordi det er ledig plass der. Fokuset er altså ikkje at elevane skal på skulebiblioteket, men at dei skal til eit anna rom enn klasserommet for å jobbe i grupper. Døme på undervising som informantane har knytt til skulebiblioteket, er at elevane har fått opplæring i å finne fram til bøker som er tilpassa seg sjølv. Denne opplæringa har både informantane sjølv stått for, samt nokre av skulebibliotekarane. Elles er det ein informant som fortel at dei har hatt forfatterbesøk. Her får elevane undervising om prosessen rundt å skrive bok frå nokon som driv med det profesjonelt. Å møte ein forfattar kan vere lesestimulerande og føre til leselyst, og kan dermed vere positivt for å utvikle elevane sine leseferdigheiter.

Fleire av informantane skil mellom at i norskfaget bruker dei skulebiblioteket til å lese skjønnlitteratur, medan i andre fag bruker dei skulebiblioteket til å finne fakta. Det er bra, fordi



informasjonskompetanse er ei av dei viktigaste oppgåvene til skulebiblioteket, og inneber at elevane skal kunne søke og finne informasjon og vurdere den kritisk i høve til relevans og pålitelegheit (Rafste, 2008a, s. 120). Fokuset til informantane er likevel noko varierende. Dei fleste informantane er mest oppteken av at elevane skal bruke internett til å finne kjelder. Dette er positivt, sidan digital kompetanse er ei av fem grunnleggande ferdigheit, og er dermed ein viktig kompetanse som elevane skal lære seg i skulen. Likevel er det ikkje dette informantane grunnleggjer bruk av internett med. Grunnane handlar om lite utval på skulebiblioteket, at det er vanskeleg å få elevane med på å finne faktabøker på skulebiblioteket, og fordi å søke på internett er enkelt, går raskare, og ein slepper å forlate klasserommet. Berre ein informant trekker fram viktigheita av å lære seg kjeldekritikk. Dette er svært sentralt når ein skal utvikle digital kompetanse, og difor burde fleire informantar hatt fokus på dette. Ein av informantane har ei haldning som skil seg frå dei andre. Denne informanten er meir oppteken av at elevane skal finne kjelder i faktabøker frå skulebiblioteket, før dei leiter på internett. Informanten seier dette er fordi desse bøkene er meir pålitelege. Her ser ein også eit manglande fokus på at elevane skal lære seg kjeldekritikk. Eit av kompetansemåla etter 7. trinn er at elevane skal «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Her ser det ut til at informantane berre har fokus på fyrste delen av kompetansemålet, og ikkje på delen som handlar om å vurdere kjeldene si pålitelegheit. Informant 6 fortel at dei har god tilgang til datamaskinar på skulebiblioteket. Dette kunne vore ei god anledning til å jobbe med å finne og vurdere digitale kjelder.

Fleirtalet av informantane bruker altså tid på at elevane får sitte i skulebiblioteket og lese, og bruker det dermed som ein lesearena. Likevel er det lite undervisning som skjer på biblioteket, med unntak av at alle har hatt opplæring i å finne fram på skulebiblioteket, ein informant har hatt forfattarbesøk og ein annan er oppteken av å bruke faktabøkene på skulebiblioteket. Den største bruken av skulebiblioteket handlar likevel om å låne bøker. Når lærarar er med elevane på skulebiblioteket, bør dette sjåast på som ein undervisningstime på lik linje med andre timar (Hjellup, 2018, s. 155). Timen bør planleggast, og det bør ikkje vere ein fritime der elevane kan bestemme fritt kva dei vil gjere heile timen. Ein slik bibliotektime er ein god moglegheit til å lære elevane om til dømes sjangrar og forfattarar ved å ta utgangspunkt i bøkene som er der, i tillegg til at elevane også får tid til å lese på eiga hand (Hjellup, 2018, s. 159). Timen kan også brukast til å ha lesegrupper, kor fokuset er på å lese, samtale og diskutere rundt ein tekst (Hoel, 2008, s. 207). Informantane bruker ikkje moglegheita til å ha denne type undervisning i skulebiblioteket.

#### 5.2.4. Oppsummering forskingsspørsmål 2

Elevar som har tilgang til skulebibliotek, presterer betre enn elevar som ikkje har det (Gärdén, 2017, s. 15-16). Eg har presentert at eit skulebibliotek kan vere ein læringsarena og ein lesearena. For at skulebiblioteket skal vere ein læringsarena, er det viktig at det er godt utstyrt, og at det er ein skulebibliotekar med relevant utdanning som er tilgjengeleg heile skuletida. Desse kriteria varierer i stor grad hjå mine informantar. Sjølv om alle har skulebibliotek, er det ulik storleik og utval på dei. Alle har likevel moglegheit til å bestille bøker frå større bibliotek, men dette er ikkje det same som å ha stort utval på skuleområdet. Alle har tilgang til skulebibliotekar, men felles er at alle skulebibliotekarar har låg stillingsprosent, og er dermed lite tilgjengelege. Berre to informantar kan seie med sikkerheit at skulebibliotekaren har bibliotekfagleg utdanning, eller utdanning innan barne- og ungdomslitteratur. Hjå tre av informantane er det ein lærar som har ansvaret for skulebiblioteket. Informantane fortel at skulebibliotekarane har både pedagogiske og administrative roller, og at dei samarbeider med skulebibliotekarane i varierende grad, til tross for at dei er lite tilgjengelege. Samarbeidet blir likevel ofte avgrensa til å handle om rettleiing når elevane skal låne bøker, og ikkje noko om sjølve undervisinga. Dette kan ha noko med at timeressursen til skulebibliotekarane er låg. Utifrå dette ser ein altså at utgangspunkta til informantane varierer, men stort sett ligg ikkje forholda godt til rette for at dei kan bruke skulebiblioteket som ein læringsarena. Alle har skulebibliotek, og det er bra. Likevel burde skulebiblioteka vore større, og dei burde hatt tilgang til skulebibliotekar med relevant utdanning kvar dag. Då hadde forholda lege betre til rette for at skulebiblioteket kunne vere ein læringsarena.

Informantane bruker skulebiblioteket som lesearena ved at dei låner bøker der. Alle har hatt undervising i skulebiblioteket som handlar om at elevane skal lære seg å finne fram til bøker som er tilpassa seg sjølv. Nokre bruker å la elevane sitte i skulebiblioteket å lese bøkene dei har lånt. Dette er positivt, fordi miljøet rundt lesinga kan gjere lesinga til noko spesielt (Håland, 2018, s. 64). Fleirtalet av informantane låner bøker til høgtlesing i klassen. Ein informant har hatt forfatterbesøk i skulebiblioteket, der forfattaren har hatt undervising for elevane. Jamt over har informantane lite undervising i skulebiblioteket. Hjellup (2018, s. 155) meiner at tida som blir brukt i skulebiblioteket bør bli sett på som ein undervisingstime på lik linje med andre timar og at innhaldet i timen bør planleggast, men det ser ikkje ut til at informantane har spesielt fokus på dette. Likevel er det positivt at alle informantane har fokus på å låne bøkene i skulebiblioteket, anten til høgtlesing, til å lese same bok, eller at elevane låner for å lese sjølv, og at nokre lar elevane sitte i skulebiblioteket å lese. Det er også bra at dei har fokus på at elevane skal klare å finne bøker som er tilpassa seg sjølv. Skulebiblioteket kan vere ein passande arena til å lære om kjeldekritikk, anten i bøkene eller på datamaskin, men det er berre ein informant som fortel om fokus på kjeldekritikk. Dette er noko fleire

kunne teke tak i, sidan kjeldekritikk er sentralt innan informasjonskompetanse, og skulebiblioteket har ei sentral rolle for å lære elevane informasjonskompetanse (Rafste, 2008a, s. 120).

### 5.3. Forskingsspørsmål 3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova?

Då eg spurde informantane om kva dei tenker om lovforslaget som blei presentert i delkapittel 1.1.3., som handlar om å erstatte ordet «skulebibliotek» med «bibliotek» i den nye opplæringslova, var alle einige i at dei synast det er viktig å ha eit bibliotek på skuleområdet. Fleire fortel at det ville vore synd om skulebiblioteket blei lagt ned, og at dersom dei ikkje hadde hatt skulebibliotek, ville dei bli nøydd for å reise eit stykke for å besøke næraste bibliotek, og at biblioteket då ville blitt mindre brukt. Likevel behøver ikkje resultatet av lovforslaget tyde at alle kommunar kjem til å kutte alle skulebiblioteka, slik det kan sjå ut til at informantane antyder. Poenget med lovforslaget er at kvar kommune sjølv skal bestemme kva bibliotekordning som er mest føremålstenleg for dei, og det kan godt vere at kommunar meiner det er best å ha skulebibliotek på dei ulike skulane. Det at biblioteket fortsatt skal vere tilgjengeleg for elevane i skuletida skal fortsatt vere gjeldande. Men det kan altså potensielt vere ein større moglegheit for at skulebibliotek blir vekke dersom lovforslaget blir vedteken, og det synast informantane er synd. Utifrå at forskning viser at elevar presterer betre når dei har skulebibliotek, bør skulebibliotek vere noko å satse på.

Fleire av informantane fortel at dei trur at det er økonomiske grunnar til at kvar enkelt kommune skal få bestemme kva bibliotekordning dei vil ha. Her trekker dei fram ulike perspektiv. Fleire informantar fortel at dersom dei ikkje hadde hatt skulebibliotek, måtte dei reist med buss dersom dei skulle teke med klassen på biblioteket. Dette ser fleire for seg at kunne blitt dyrt for kommunen, då dette ville gjeldt for alle klassetrinna på skulen. På ei anna side fortel ein annan informant at det også kostar å ha eit utval med bøker på skulen, samt at desse bør bli skifta ut med jamne mellomrom også. Det vil altså vere økonomiske ulemper med kvart av alternativa, dersom det er økonomien det står på.

I Forskrifta til opplæringslova (2006, § 21-1) står det at bibliotek som ikkje ligg i skulen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skuletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa. Sidan nokre av informantane fortel at dei måtte teke buss til neste bibliotek, kan ein begynne å lure på kor tilgjengeleg dette biblioteket hadde vore for elevane, og om det hadde vore mogleg å bruke biblioteket aktivt i opplæringa. Dette kan nok gjelde for andre skular i Noreg også. Det gjeld til dømes for Grefsen skule i Oslo, der ein lærar fortel at dei må gå 15 minuttar til neste bibliotek, dersom dei

ikkje hadde skulebibliotek (Johansen, 2020). Å gå eller køyre til biblioteket vil ta mykje tid som kunne blitt brukt på noko anna, og det er ikkje sikkert alle lærarar ville prioritert denne reisinga. I slike tilfelle vil det også vere vanskeleg å forsvare at biblioteket er tilgjengeleg for elevane i skuletida. På ei anna side så legg opplæringslovutvalet vekt på tilgjengelegheit også i det nye lovforslaget. Utvalet foreslår at kommunar skal ha ei plikt til å sørge for at elevane skal ha tilgang til bibliotek, men ikkje at elevane har rett til det (NOU 2019: 23, s. 541). Heller ikkje i dag blir loven praktisert eller forstått som ein rettighet, så akkurat dette vil ikkje endre seg. På bakgrunn av dette kan det tenkast at skular der elevane må ta buss til biblioteket heller får ha skulebibliotek.

Informant 3 synast det er viktig å ha skulebibliotek, men har i tillegg eit anna perspektiv på lovforslaget. Informanten tenker det er viktig at biblioteket dei skal bruke har ein bibliotekar med bibliotekfagleg utdanning, og ønsker ikkje å ha skulebibliotek der det er ein lærar som har ansvaret. I Noreg er det svært få grunnskular som har skulebibliotekar med bibliotekfagleg kompetanse på bachelornivå, og det er meir vanleg at lærarar utan tilleggsutdanning innan bibliotekfaget har ansvaret for skulebiblioteket (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 25). Samtidig blir det hevda at dersom eit skulebibliotek skal fungere som ein læringsarena, må det vere ein skulebibliotekar med bibliotekfagleg kompetanse der (Rafste, 2008b, s. 35). Skulebibliotekarar kan vere pedagogiske ressursar som kan vere med på å sikre gode leseopplevingar hjå elevane (Hoel, 2008, s. 180). Sjølv om det i denne samanheng er snakk om skulebibliotekar, kan det også gjelde bibliotekarar som jobbar ved andre bibliotek. Både skulebibliotekarar og folkebibliotekarar har kunnskap om biblioteksamlinga og litteraturformidling, og dette er kunnskap som er viktig for å stimulere elevane si lesing og læring (Pihl, 2018, s. 22). Utifrå dette, kan det vere at det er betre å ha bibliotek med bibliotekfagleg utdanning, sjølv om ein må reise dit, enn å ha skulebibliotek utan bibliotekar med bibliotekfagleg utdanning, slik som informant 3 tenker. Ofte har skular eit samarbeid med folkebibliotek, slik også nokre informantar i denne studien har, og gjennom samarbeidet får skulane tilsendt bøker eller bokkassar. Dermed er elevane sikra å ha noko utval på skulen, sjølv om dei ikkje har skulebibliotek. Likevel er ikkje dette det same som å ha tilgang til bibliotek i skuletida, slik Forskrifta til opplæringslova seier (2006, § 21-1).

### 5.3.1. Oppsummering forskingsspørsmål 3

Informantane ser ut til å tenke at dersom lovforslaget blir vedteke, tyder det at dei vil miste skulebiblioteket. Dette synast dei ville vore synd. Fleire fortel at tilgjengelegheita til biblioteket er viktig. Dersom dei ikkje hadde skulebibliotek, ville det vore langt til neste bibliotek. Då ville biblioteket i så fall blitt mindre brukt. Lovforslaget seier ikkje noko om at alle skulebibliotek skal bli

kutta, men det kan sjølvsagt vere ein sjanse for det dersom det er opp til kommunen å bestemme, og dei ser at det er mest føremålstenleg å samle alle skulebiblioteka i kommunen til eit folkebibliotek. Samtidig legg det nye lovforslaget vekt på at biblioteket skal vere tilgjengeleg for elevane i skuletida, og difor er det nok mange skular som må ha eige bibliotek, fordi det er langt å reise til neste bibliotek. Ein informant trekker likevel fram eit anna perspektiv, nemlig viktigheita av tilgangen til bibliotekarar med bibliotekfagleg kompetanse. Informanten tenker denne tilgangen er vikitgare enn å ha skulebibliotek.

## 6. Avslutning

Tema for denne studien var å finne ut av korleis eit utval norsklærarar på mellomtrinnet bruker skulebiblioteket i leseopplæringa. Lesing er ei viktig ferdigheit som elevar skal lære i grunnskulen, og då er det interessant å rette merksemda til ulike arenaer som kan vere med på å utvikle elevane sin lesekompetanse. Skulebiblioteket er eit rom for lesing og det kan vere kjernen i skulen sitt lese miljø. Tradisjonelt sett har det vore lite fokus på å omtale skulebiblioteket som ein læringsarena, og det finst lite forskning i Noreg om kva type læring som kan skje i skulebiblioteket. Likevel er det dokumentert at elevar som har tilgang til skulebibliotek presterer betre enn elevar som ikkje har tilgang. Føremålet med denne studien var å undersøke om og korleis seks lærarar bruker skulebiblioteket i leseopplæringa, og problemstillinga var difor: *Korleis bruker norsklærarar på mellomtrinnet skulebiblioteket i leseopplæringa?* Eg har formulert tre forskingsspørsmål som skal hjelpe meg å svare på problemstillinga:

*FS1: Kva legg lærarane vekt på i leseopplæringa?*

*FS2: Korleis bruker lærarane skulebiblioteket?*

*FS3: Kva meiner lærarane om endringsframlegget i den nye opplæringslova?*

For å svare på problemstillinga, har utført semistrukturerte intervju med seks norsklærarar som jobbar på mellomtrinnet. Her har eg vore ute etter å finne ut meir om informantane sine tankar og erfaringar kring bruken av skulebiblioteket. Eg har stilt spørsmål, samt opna for at informantane kan fortelje og utdjupe om det var noko dei synast var relevant og viktig. Informantane har kome med mange funn som er med på å belyse problemstillinga mi.

Alle informantane er norsklærarar på mellomtrinnet, med noko erfaring i yrket, og alle driv med systematisk leseopplæring. Dei bruker ulike tekstar som utgangspunkt for å lære ulike lesestrategiar og om sjangerkjenneteikn. Dei er også opptekne av at elevane skal ha leselyst og lese motivasjon. Bruken av skulebiblioteket varierer noko. Alle bruker skulebiblioteket til å låne bøker, og nokre er oppteken av å gje elevane eit større utval bøker ved å låne bokkassar frå folkebibliotek. Informantane er oppteken av at elevane skal klare å finne bøker tilpassa seg sjølv, og dette har alle elevane fått opplæring i. Nokre få informantar bruker skulebiblioteket som ein lesearena ved at elevane får sitte der å lese bøkene dei har lånt. Andre bruker skulebiblioteket meir som grupperom, fordi det er ledig plass der. Alle informantane fortel at dei synest det er viktig at dei har skulebibliotek og eit utval bøker på skuleområdet. Dei synast difor det er synd at opplæringslovutvalet har kome med forslag til lovendring som gjev kommunar fridom til å legge ned

skulebiblioteka. Dersom dei ikkje hadde skulebibliotek, tenker dei at biblioteket ville blitt mindre brukt.

Som ein kan sjå, bruker altså alle informantane skulebiblioteket i leseopplæringa til ein viss grad. Dette handlar i størst grad av at informantane og elevane låner bøker frå skulebiblioteket til høgtlesing, felleslesing eller stillelesingsbok. I den andre leseopplæringa er det viktig at elevane får moglegheit til å lese korte og lengre tekstar i ulike sjangrar, og det ser det altså ut til at elevane får. Elevane får blant anna opplæring i å finne bøker tilpassa seg sjølv, og det er viktig fordi det viser at dei har erfaring med tekst og det er eit viktig steg i leseutviklinga. I tillegg kan det føre til motivasjon for å lese meir. Informantane bruker nokre gonger bøkene frå skulebiblioteket til å lære elevane om sjangrar og lesestrategiar. Dømer er at dei studerer framsida av bøker for å finne ut kva den handlar om og at dei les bøker frå skulebiblioteket med ulike sjangrar. Informantane er opptekne av at bøkene i skulebiblioteket er gode utgangspunkt for å skape leseengasjement og lesemotivasjon hjå elevane. Her ligg fokuset på at elevane skal lese bøker som interesserer dei, og slike bøkene kan elevane finne i skulebiblioteket. Her blir blant anna skulebibliotekaren nemnd som ein viktig ressurs, sidan ho har kompetanse på kva bøker som finst og kan dermed anbefale bøker til elevane.

Informantane legg altså mest vekt på å bruke bøkene som finst på skulebiblioteket, og mindre vekt på å bruke sjølve bibliotekrommet i leseopplæringa. Fleire informantar fortel at dei har faste tidspunkt dei kan vere på skulebiblioteket, i tillegg til at elevane kan gå der å låne bøker når dei treng det. Tida som blir brukt i skulebiblioteket bør bli sett på som ein undervisningstime på lik linje som andre timar, der ein har planlagt både innhaldet og mål for timen. Dømer på innhaldet kan vere å presentere bøker for kvarandre der ein snakkar om forfattaren og sjangeren til boka, ha lesegruppe i og samtale rundt teksten, ha høgtlesing, få forfattarbesøk og lære om korleis ein skriv bøker, samt at ein kan utvikle elevane sin informasjonskompetanse og lære om kjeldekritikk. Ikkje minst kan ein bruke skulebiblioteket til stillelesing. Desse aktivitetane er noko informantane gjer i liten grad. Ein informant nemner forfattarbesøk, ein nemner at dei har fokus på kjeldekritikk og fire informantar lar elevane sitte i skulebiblioteket å lese.

Informantane bruker altså skulebiblioteket i leseopplæringa, men i liten grad, og dei utnyttar det ikkje som den læringsarenaen det kunne vore. Nokre av grunnane til dette kan vere at fleire av dei har lite utval bøker, og alle har skulebibliotekar men med liten stillingsprosent knytt til biblioteket. Dette er viktige faktorar for at eit skulebibliotek skal fungere som ein læringsarena. Sjølv om informantane kunne brukt skulebiblioteket i større grad, ser i alle fall alle informantane viktigheita av å ha eit skulebibliotek, med eit utval bøker og ein skulebibliotekar som kan hjelpe dei og vere ein

pedagogisk ressurs. Skulebiblioteket er ikkje noko dei ville kutta ut, men dei tenker det er noko som bør vere tilgjengeleg og at det difor viktig å ha bibliotek på skuleområdet.

Svakheiter ved studien handlar blant anna om mine manglande erfaringar kring intervju som forskingsmetode. Informantane har fått stort rom til å fortelje opent om tankar og erfaringar dei sit med. I etterkant av intervjuet har eg sett at eg i nokre tilfelle gjerne skulle spurt fleire oppfølgings- eller utdypingsspørsmål, som kunne gitt meg meir utfyllande informasjon. Eit intervju klarer berre å fange opp litt av lærarar sin praksis, og det kan difor hende at nokre av informantane sin praksis knytt til skulebiblioteket ikkje er komen fram i intervjuet. Likevel tenker eg det er ein fordel at informantane har fått fortalt opent om sin praksis, fordi det har ført til at eg har fått tak i mange synspunkt og erfaringar kring korleis dei bruker skulebiblioteket i leseopplæringa. Men for å få eit enda betre bilete av dette, kunne det vore interessant å observere informantane i tillegg til å intervjuet dei. Dette kunne gjeve meg ei djupare forståing av korleis både informantane og elevane bruker skulebiblioteket, og kor ofte dei bruker det.

Som eg har vore inne på tidlegare, fortel Rafste (2008b, s. 16) at det finst lite forskning i Noreg om kva slags læring som kan skje i skulebiblioteket. Sidan funna mine viser at informantane i denne studien potensielt kunne utnytta skulebiblioteket som læringsarena i større grad, hadde det vore interessant å utforske meir om korleis skulebiblioteket kan brukast som ein læringsarena, og kva som skal til for at dette skal skje. Dersom opplæringslovutvalet sitt forslag om lovendring trer i kraft, hadde det også vore interessant å utforske kva konsekvensar dette får. Dersom det fører til at færre skular får ha skulebibliotek, ville det vore interessant å undersøke korleis dette påverkar bruken av skulebiblioteket og elevar sine prestasjonar.



## Referansar

- Anmarkrud, Ø., & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Barstad, J., Audunson, R., Hjortsæter, E., & Østlie, B. (2007). *Skulebibliotek i Norge. Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. Henta mars 13., 2021 frå Udir: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/skulebibliotekrapport\\_fullstendig.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/skulebibliotekrapport_fullstendig.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). *Using thematic analysis in psychology*. Henta mars 17., 2021 frå Taylor & Francis Online, *Qualitative Research in Psychology* Volume 3, 2006 - Issue 2: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013*. Henta april 27., 2021 frå NIFU: <http://hdl.handle.net/11250/280077>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta 4. november, 2020 frå Forskningsetikk: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2011). *Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju*. Henta mai 25., 2021 frå Sykepleien: <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande: En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Henta mai 5., 2021 frå Kungliga biblioteket: [http://www.kb.se/Dokument/Nationell%20biblioteksstrategi/Skolbibliotekets%20roll\\_slutversion.pdf](http://www.kb.se/Dokument/Nationell%20biblioteksstrategi/Skolbibliotekets%20roll_slutversion.pdf)
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Hjellup, L. H. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I T. Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 166-222). Oslo: Biblioteksentralen.
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur - litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49-68). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jang, B. G., Conradi, K., McKenna, M. C., & Jones, J. S. (2015). *Motivation*. Henta mars 9., 2021 frå The

- reading teacher, Volume 69, Issue 2, s. 239-247: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.1002/trtr.1365>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Henta oktober 29., 2020 frå Udir: <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johansen, E. B. (2020). *Frykter at skolebibliotek forsvinner*. Henta oktober 20., 2020 frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bibliotek-skolebibliotek/frykter-at-skolebibliotek-forsvinner/253510>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lesesenteret. (2008). *Lesing er*. Henta mars 24., 2021 frå Universitetet i Stavanger: <https://www.uis.no/nb/hefte-lesing-er>
- Lillesvangstu, M., & Tønnessen, E. S. (2007). Gode allianser. Å lese for livet. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 148-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2015). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 119-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moseid, T. E., Redse, T., & Gjersdal, A. (2018). *Folkebibliotek*. Henta mai 23., 2021 frå Store norske leksikon: <https://snl.no/folkebibliotek>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Henta mars 22., 2021 frå Norsk senter for forskningsdata: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Henta mai 16., 2021 frå Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61)*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21-47). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rafste, E. T. (2008a). Informasjonskompetanse – elevaktive og undersøkende arbeidsmetoder. I T.

- Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 120-165). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. (2008b). Skolebiblioteket som læringsarena. I T. Hoel, E. T. Rafste, & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 16-41). Oslo: Biblioteksentralen.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk. Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). *Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension*. Henta mars 9., 2021 frå Reading Research Quarterly, Volume 48, Issue 4, s. 369-385: <https://ila-onlinelibrary-wiley-com.galanga.hvl.no/doi/10.1002/rrq.52>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta januar 4., 2021 frå Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *PISA 2018 – resultater*. Henta oktober 29., 2020 frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk*. Henta mars 27., 2021 frå Udir: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnsfag*. Henta mai 13., 2021 frå Udir: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. Henta oktober 8., 2020 frå Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *PISA*. Henta oktober 29., 2020 frå Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til informantane

# Vil du delta i forskingsprosjektet «Bruk av biblioteket i leseopplæringa»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor føremålet er å finne ut korleis lærarar på mellomtrinnet bruker biblioteket i leseopplæringa. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

### Føremål

Norsklærarar har eit spesielt ansvar for leseopplæringa, og ifølge Forskrifta til opplæringslova skal biblioteket brukast aktivt i opplæringa på skulen (§ 21-1). Føremålet med dette prosjektet er å undersøke i kva grad norsklærarar bruker biblioteket i leseopplæringa, og korleis det vert brukt. På bakgrunn av intervju skal eg svare på problemstillinga: «Korleis bruker lærarar på mellomtrinnet biblioteket i leseopplæringa?».

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve i masterstudiet «Læring og undervising». Eg har studert Grunnskulelærer 1.-7. klasse ved HVL Sogndal. Etter bacheloren begynte eg på ein master for grunnskulelærarar, som er den eg held på med no. Eg har norsk som hovudfag, og masteroppgåva er norskfagleg.

### Kven er ansvarlig for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du er norsklærer på mellomtrinnet, og fordi du har noko erfaring. Eg har teke kontakt med rektor på din skule, og har fått beskjed om at du kan vere ein aktuell kandidat til forskingsprosjektet mitt. Forskningsprosjektet vil omfatte seks lærarar frå seks ulike skular.

### Kva inneber det for deg å delta?

- Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du er med på eit intervju med meg. Det vil vare i ca. 30 minuttar. Intervjuet inneheld spørsmål om din utdanningsbakgrunn, organisering rundt biblioteket på din skule, og korleis du bruker biblioteket.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å oppgje nokon grunn. Alle dine personopplysingar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker dine opplysingar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er berre eg som student som vil ha tilgang til opplysningane.
- Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatta med ein kode som lagrast på eiga namneliste skilt frå annan data. Datamaterialet vert lagra på forskingsserver etter avtale med HVL Sogndal.

### **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane anonymiseras når prosjektet avsluttast/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er rundt 1. juli 2020. Etter det blir lydopptaket sletta.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva personopplysingar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysingar om deg,
- å få sletta personopplysingar om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysingar.

### **Kva gjev meg rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Eg behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan eg finne ut meir?**

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet avdeling Sogndal, ved Liljan Klokkernes (e-post: liljan-e@hotmail.com, tlf.: 479 07 520), eller vegleiarar Ragnhild Ås (e-post: ragnhild.as@hvl.no, tlf.: 57 67 60 74) eller Trude Bukve (e-post: trude.bukve@hvl.no, tlf.: 55 58 70 30).
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen (e-post: personvernombod@hvl.no, tlf.: 55 58 76 82)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennleg helsing

Trude Bukve og Ragnhild Ås  
(Prosjektansvarlige)

Liljan Klokkernes  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Biblioteket som ein ressurs i leseopplæringa», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det vert gjort lydopptak av intervjuet, og eg er gjort kjend med at desse vert sletta når prosjektet er avslutta

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlas frem til prosjektet er avslutta

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunnsopplysingar

1. Kor mange år har du jobba som lærar på denne skulen, og til saman?
2. Kva er din utdanningsbakgrunn?
3. Kva fag underviser du i no?
4. Kva klasstrinn jobbar du på no?

#### Leseopplæring for mellomtrinnet

5. Korleis jobbar du med lesing som grunnleggande ferdigheit i norskfaget og i andre fag du underviser i?
6. Korleis jobbar du med leseopplæring i norskfaget?
  - a. Korleis jobbar du med lesemotivasjon og leseforståing
7. Kva tenker du skal til for at elevar blir gode lesarar?

#### Bibliotekordning

8. Er det **skulebibliotek** på din skule, eller er dykk knytt til eit **folkebibliotek/anna bibliotek**?
  - a. (**Dersom folkebibliotek**), tek det lang tid å kome seg dit?
9. Har biblioteket ein eigen bibliotekar?
  - a. Har bibliotekaren bibliotekfaglig utdanning?
  - b. Kor ofte er bibliotekaren tilgjengelig på biblioteket?
  - c. Kva er rolla til bibliotekaren?
10. Organisering:
  - a. Er det faste opningstider/fastetider der klassen kan **gå/reise** til biblioteket?
  - b. (**Dersom skulebibliotek**):
    - i. Kan elevane gå dit når dei vil?
    - ii. Er biblioteket på eit eige rom, og ligg det sentralt?
    - iii. Korleis er organiseringa rundt biblioteket, får de bókassar frå biblioteket?  
Korleis fungerer dette?
  - c. (**Dersom folkebibliotek**): Korleis er organiseringa rundt biblioteket? Får de bókassar frå biblioteket? Bestiller de bøker? Korleis fungerer dette?

#### Bibliotek og undervising

11. Kor ofte bruker du og elevane dine biblioteket i undervisingsamanheng?

- a. (Av elevane dine?)
  - b. (Av deg som lærar?)
12. Kva blir biblioteket brukt til i norsktimen...
- a. (Av elevane dine?)
  - b. (Av deg som lærar?)
  - c. (I andre fag?)
13. Bruker du biblioteket i leseopplæringa? Korleis, eventuelt kvifor ikkje?
14. Får elevane opplæring i å finne bøker tilpassa dei sjølve? (Av deg som lærar, eller av bibliotekaren?)
15. Kva kan biblioteket bidra med utover det ein gjer i klasserommet?
16. Kva skal til for at biblioteket skal fungere som ein ressurs?

### Samarbeid

17. Samarbeid:
- a. Samarbeider du nokre gonger med bibliotekaren når elevar skal låne bøker?
  - b. Samarbeider du med bibliotekaren, andre lærarar eller leiinga om korleis de kan bruke biblioteket?
  - c. Dersom det ikkje finst samarbeid (med bibliotekar, andre lærarar eller leiinga), skulle du ønske det fantes? Kvifor/kvifor ikkje?
18. I desember 2019 kom Opplæringslovutvalet med forslag om å erstatte ordet «skulebibliotek» med «bibliotek» i den nye opplæringslova. Dette vil seie at det er opp til den enkelte kommunen å bestemme kva bibliotekordning dei skal ha. Kva tenker du om det nye lovforslaget?
19. Har du nokre fleire kommentarar, eller ting du følte du ikkje fekk sagt?



## Vedlegg 3 – Godkjenning av prosjektet frå NSD

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Korleis bruker lærarar på mellomtrinnet biblioteket som ein ressurs i leseopplæringa.

**Referansenummer**

752782

**Registrert**

20.10.2020 av Liljan Klokkernes - 575824@stud.hvl.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ragnhild Ås, ragnhild.as@hvl.no, tlf: 57676074

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Liljan Klokkernes, liljan-e@hotmail.com, tlf: 47907520

**Prosjektperiode**

15.10.2020 - 15.05.2021

**Status**

26.11.2020 - Vurdert

**Vurdering (2)****26.11.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 17.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Teams og Zoom har blitt lagt til som databehandlere. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

**27.10.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021. Data med personopplysninger oppbevares deretter internt ved behandlingsansvarlig institusjon frem til 01.07.2021, dette grunnet forskning.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

#### TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- datamimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)