



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Erfaringsbasert master i lese- og skriveopplæring
for lærerspesialister

VLS-501_1

Vårsemesteret, 2020

Open

Forfatter: Kari Fren dem Folgerø

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Maria Therese Jensen

Tittel på masteroppgåva:

«Skal me på biblioteket i dag?»

Ein kvalitativ studie om korleis bibliotektimen kan stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen.

Emneord: skulebibliotek, bibliotektimen, lesing, engasjement, motivasjon

Antal ord: 30029

+ vedlegg/anna: 1307

Stavanger, 27. mai, 2020

«Skal me på biblioteket i dag?»

- Ein kvalitativ studie om korleis bibliotektimen kan stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen.

Samandrag

Lesing som grunnleggjande dugleik står svært sentralt i vårt tekstbaserte samfunn. Likevel viser det seg at born og unge brukar mindre tid på lesing i dag enn dei gjorde for berre nokre år sidan. I denne masteroppgåva ønskjer eg å sjå på korleis bibliotektimen kan vera eit bidrag i arbeidet med engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen.

Bibliotektimen er ein undervisningstime som vert praktisert på mange skular. Den finn stad på skulebiblioteket kvar veke og er sett saman av formidling, boklån og lesing.

Forskingsspørsmålet for studien er: «Korleis kan bibliotektimen vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen?», med underspørsmålet: «Er det ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane?».

Masteroppgåva er ein kvalitativ studie som baserer seg på observasjon av bibliotektimen på 2. og 6. trinn og tolv elevintervju. I intervjuar svara elevane på spørsmål knytt til engasjement og motivasjon for lesing og deira oppleving av bibliotektimen dei deltok i. Funna er kategorisert etter Guthrie (2008) sine motivasjonsområde: sosial interaksjon, kontroll og val, forventning om meistring og interesse. Materialet viser at funna i stor grad samsvarar med tidlegare forskning knytt til engasjement og motivasjon for lesing. Elevane er positive til timen, og dei fortel at den er til både glede og inspirasjon for eiga lesing. Timen inneheld varierte aktivitetar, og elevane opplever ein større grad av fridom enn i tradisjonelle undervisningstimar. Funna indikerer at dette kan leggja eit godt grunnlag for at den enkelte elev opplever meistring, noko som kan verka positivt inn på sjølvbiletet til elevane. Fridomen elevane får på biblioteket vart i størst grad verdsett hos dei yngste elevane. Dei tilpassa oppførselen sin etter rommet, medan det blant dei eldste elevane vart meir uro.

Sjølv om elevane i stor grad er positive til undervisningstimen, indikerer også funna at ein del område kan utviklast vidare. Sosial interaksjon står sentralt i undervisninga, og det krevst ein aktiv og bevisst innsats frå læraren for å klara å involvera fleire av elevane i den felles dialogen. Funna viser også at læraren må vera ekstra bevisst på å følgja opp dei svakaste lesarane, og at gutar nyttar seg av hjelp frå læraren i mindre grad enn jenter. Andre sentrale moment er knytt til sjølve bibliotekrommet og utvalet av bøker på skulebiblioteket.

Forord

Å kunna avslutta denne masteroppgåva no kjennest godt. Det har vore eit lærerikt år, og det å få lov til å fokusera på ein så lystprega del av skulekvardagen som skulebiblioteket har vore ei glede. Bøker står og har alltid stått mitt hjarte nært. Sjølv trivst eg svært godt på skulebiblioteket, og det å få setja seg inn i elevane si oppleving av å vera der har vore eit spennande prosjekt. Takk til dei to lærarane som slapp meg inn i bibliotektimen til klassane sine. Det er modig å utlevera seg sjølv på den måten, men utan slike lærarar er det vanskeleg med utvikling. Takk til elevane som stilte opp som informantar og til føresette som godkjende dette. I samtalanane med elevane fekk eg verdifulle perspektiv på deira oppleving av bibliotektimen.

Etter å ha jobba i skulen i ein god del år er det mykje som vert rutine. Kvardagen går sin vante gong, og mange gongar har eg tenkt på at me har for lite tid til å samtala om undervisning. Å få stoppa opp på den måten ein må i arbeidet med ei masteroppgåve har vore ei nyttig erfaring. Oppgåveskrivinga har ført til mange refleksjonar og gode diskusjonar med kollegaer. Sjølv om det er andre sin praksis eg har hatt under lupa i dette prosjektet, har det fått ringverknader også til min eigen praksis i klasserommet.

Takk til familien min som har levd med alle mine bøker og alle mine papir gjennom fleire år no. Snart skal eg rydda. Takk til pappa som alltid stiller opp når eg treng ein korrekturlesar. Takk til medstudentar for mange gode stunder saman, både fagleg og sosialt. Og sist men ikkje minst, tusen takk til rettleiaren min Maria Therese Jensen for gode og konstruktive innspel i skriveprosessen.

Kari Frendem Folgerø

Svortland 26.05.2020

Innhald

Samandrag.....	III
Forord.....	IV
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Masteroppgåva sitt føremål og forskarspørsmål	2
1.3 Struktur og oppbygging av oppgåva	3
2.0 Teori.....	5
2.1 Skulebiblioteket.....	5
2.1.1 Norsk og internasjonal forskning på skulebibliotek	5
2.1.2 Skulebiblioteket si rolle i leseopplæringa	7
2.2 Kva er lesing?.....	8
2.2.1 Er jenter meir motiverte for lesing enn gutar?	9
2.3 Motivasjon og engasjement	11
2.3.1 Indre og ytre motivasjon.....	13
2.3.2 Korleis ta vare på engasjement og motivasjon for lesing?	14
3.0 Metode	18
3.1 Kontekst	18
3.2 Kvalitativ metode	18
3.2.1 Observasjon.....	19
3.2.2 Intervju	19
3.2.3 Utvikling av intervjuguide	20
3.2.4 Kvifor kombinera observasjon og intervju?.....	22
3.3 Gjennomføring	22
3.4 Validitet, reliabilitet og etikk.....	24
3.4.1 Validitet og reliabilitet.....	24
3.4.2 Etske tilhøve.....	26
4.0 Presentasjon og drøfting av resultat	27
4.1 Funn og drøfting, 2. trinn	28
4.1.1 Oppsummering av bibliotektimar 2. trinn	28
4.1.2 Sosial interaksjon.....	30
4.1.3 Kontroll og val.....	33
4.1.4 Forventning om meistring.....	35
4.1.5 Interesse.....	37
4.1.6 Oppsummering 2. trinn.....	39
4.2 Funn og drøfting 6. trinn	41

4.2.1 Oppsummering av bibliotektimar 6. trinn	41
4.2.2 Sosial interaksjon.....	42
4.2.3 Kontroll og val.....	45
4.2.4 Forventning om meistring.....	46
4.2.5 Interesse.....	48
4.2.6 Oppsummering 6. trinn.....	52
4.3 Er det ulikskapar knytt til alder eller kjønn på elevane?	53
4.3.1 Ulikskapar knytt til alder	54
4.3.2 Ulikskapar knytt til kjønn	56
4.3.3 Oppsummering av ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane	58
5.0 Oppsummerande drøfting og konklusjon, metodiske refleksjonar og implikasjonar	59
5.1 Oppsummerande drøfting og konklusjon.....	59
5.2 Metodiske refleksjonar og vidare forskning	64
5.3 Moglege praktiske implikasjonar	65
Litteratur	i
Vedlegg 1 Forslag til struktur på bibliotektimen	ix
Vedlegg 2 Observasjonsskjema.....	x
Vedlegg 3 Informasjon om masteroppgåve	xii

1.0 Innleiing

1.1 Bakgrunn

Å kunna lesa er ein sentral dugleik i dagens samfunn. Samfunnsmessige og teknologiske endringar har ført til auka krav til lesedugleik, og omgrep som livslang læring har utvida synet på krava som vert stilte til ein person med god lesedugleik (Roe, 2014). PISA 2018 syner at norske elevar ikkje les så godt som ein skulle ønskja. Resultata er dårlegare enn dei var i 2015, og det er fleire gutar enn jenter på dei lågaste nivåa (Jensen, Pettersen, Frønes, Kjærnsli, Rohatgi, Eriksen & Narvhus, 2019). Dette påverkar i stor grad leseopplæringa i skulen, og i ein skule der krava til elevane sine lesedugleikar stadig aukar, bør me retta merksemda mot alle faktorar som kan vera med og styrkja leseopplæringa. Fleire studiar indikerer at skulebiblioteket nytta på ein god måte, kan vera ein sentral bidragsytar i dette arbeidet (Carlsten & Sjaastad, 2014; Tonne & Pihl, 2012).

Born og unge brukar mindre tid på lesing av bøker i dag enn dei gjorde for ti år sidan. Talet på avgangselevar som les bøker eller blad på dagleg basis har minska frå 60 % på slutten av 1970-talet til 16 % i 2016 (Twenge, Martin & Spitzberg, 2019). Dette samsvarar med funn frå PISA 2018, som også har undersøkt elevane sine lesevanar. Over halvparten av dei som deltok seier at dei ikkje les på fritida, og tida elevane brukar på å lesa på skjerm aukar. Utviklinga i Noreg samsvarar med utviklinga i andre land, men fleire norske elevar enn gjennomsnittet i OECD svarar at dei berre les dersom dei må. Det er særleg lystlesinga norske elevar brukar mindre tid på (Jensen et al., 2019). Samtidig viser forskning at det å lesa variert skjønnlitteratur på skulebiblioteket og i klasserommet er med og styrker engasjementet for lesing hos born og unge. Godt utbygde skulebibliotek og partnerskap mellom lærarar og bibliotekarar står sentralt i arbeidet med å utvikla ein kultur for lesing i skulen (Pihl, Van der Kooij & Carlsten, 2017).

Tilgang til eit skulebibliotek er ein lovfesta rett elevane har gjennom opplæringslova § 21-1:

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

Verken opplæringslova eller lov om folkebibliotek knyter skulebiblioteket direkte til pedagogisk verksemd og læringsutbyttet til elevane. Likevel vert det understreka i

Kunnskapsløftet at eit godt fungerande skulebibliotek er sentralt når skulen skal nå måla i den nasjonale læreplanen. Trass i meir satsing på skulebibliotek viser rapportar at skulebiblioteka ikkje vert nytta på ein god nok måte (Barstad, Audunson, Hjortsæter & Østlie, 2007). Blant anna viste ei undersøking frå 2018 at eit fleirtal av skulane i Noreg ikkje har nedfelt i sine planar korleis skulebiblioteket skal nyttast i opplæringa (Kulturdepartementet, 2019).

Studiar har vist at interessa for lesing minkar med alder (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Gambrell, 1996). Å la elevane få velja sjølv kva litteratur dei vil lesa kan bidra til utvikling av leseglede (Pihl et al., 2017) Dette gjer skulebiblioteket til ei sentral brikke i leseopplæringa i skulen. Ein nyare norsk studie viste at svært mange førsteklassingar stiller til skulestart med ei sterk interesse for lesing og litterære aktivitetar. Studien fann ein tydeleg samanheng mellom denne tidlege interessa for lesing og sjølvbiletet til elevane. Skulestartarar med stor interesse for litterære aktivitetar hadde eit sterkare akademisk sjølvbiletet enn medelevar med lita interesse for det, uavhengig av lesedugleik (Walgermo, Frieters & Solheim, 2018). Sett i samanheng med dette er det mange grunnar for å hevda at lesing framleis må stå sentralt for utviklingsarbeid i norsk skule. Men vel så viktig som lesestrategiar og teknisk dugleik er engasjement og motivasjon for lesing, og i den samanhengen kan skulebiblioteket og korleis det vert brukt spela ei medverkande rolle.

1.2 Masteroppgåva sitt føremål og forskarspørsmål

Mange skular har ei timeplanfesta undervisningsøkt på skulebiblioteket kvar veke, og ein del av desse skulane har laga ein fast struktur på korleis denne timen skal vera (vedlegg 1). Ein god struktur på timen kan føra til betre utnytting av tida, og ein unngår at elevane brukar store delar av timen på å leita etter ei bok dei vil lesa. Bibliotektimen er ei undervisningsøkt på lik linje med alle andre undervisningstimar og skal innehalda både litteraturformidling, boklån og individuell lesing (Hjellup, 2018a). Målet med litteraturformidlinga er at den skal stimulera til nyfikkne, oppleving og lyst til å lesa og lytta til forteljingar og andre tekstar (Rafste, 2016). I januar 2019 vart det lyst ut inntil 14 millionar kroner for å styrkja skulebiblioteket sitt arbeid med lesestimulering (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kommunen vår søkte om midlar og fekk støtte til å tilsetja ein skulebibliotekkoordinator for barnetrinnet. I denne samanhengen er det oppretta eit nettverk for dei lærarane som har ansvar for biblioteka på skulane. Vonleg vil erfaringane eg gjer meg med dette arbeidet både kunna utvikla bibliotektimen på eigen skule, men også vera til nytte og inspirasjon for andre skular som gjennomfører ein liknande undervisningstime. Då timen vart innført på vår skule, var det som eit tiltak for å stimulera leseengasjement, med mål om å få elevane til å lesa meir. Med denne studien ønskjer eg å

finna ut korleis timen kan vera eit bidrag i arbeidet med engasjement og motivasjon for lesing hos elevane. Forskingsspørsmålet for studien er:

«Korleis kan bibliotektimen vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen?», med underspørsmålet: **«Er det ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane?»**.

Gjennom observasjon av bibliotektimen på 2. og 6. trinn ønskjer eg å finna ut kva slags aktivitetar som finn stad i undervisningsøktene og korleis desse aktivitetane kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing. I etterkant av bibliotektimen har eg intervjuet eit strategisk utval elevar frå kvar klasse, der føremålet er å kartleggja elevane si oppleving av bibliotektimen. Hovudmålet med prosjektet er både å evaluera gjennomføringa av bibliotektimen slik den har fungert fram til no og leggja eit meir fagleg forankra grunnlag for den vidare pedagogiske utviklinga av undervisningstimen.

Prosjektet vert gjennomført på eigen arbeidsplass, dette har både fordelar og ulemper, noko eg kjem nærare tilbake til i kapittel 3. Så vidt eg veit, er det ikkje gjort forskning direkte på ein slik bibliotektidlegare. Studien kjem difor til å støtta seg til norske og utanlandske forskingsprosjekt som kan knytast direkte eller indirekte til arbeidet med lesemotivasjon og bruk av skulebibliotek. Eg har valt å inkludera både omgrepa engasjement og motivasjon i forskingsspørsmålet. Motivasjon er vanskeleg å observera, men likevel sentralt for denne studien. Engasjement kan koma til uttrykk gjennom ytre åtferd og er såleis lettare å observera. I faglitteraturen vert omgrepa nokre gongar brukte om kvarandre, medan dei andre stadar vert skildra som relaterte, men distinkte omgrep (Solheim, 2014). Dette kjem eg nærare inn på i kapittel 2.3.

1.3 Struktur og oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva er sett saman av fem delar, innleiing, teori, metode, presentasjon og drøfting og til slutt oppsummering, konklusjon og praktiske implikasjonar. Etter å ha presentert bakgrunnen for prosjektet og problemstillinga startar kapittel 2 med ei klargjering av kva som ligg i omgrepet *skulebibliotek*, før eg legg fram tidlegare forskning på emnet. Eg fortset med ein presentasjon av omgrepet *lesing*, og forskning og teori knytt til det. Vidare i kapittel 2 legg eg fram teori knytt til engasjement og motivasjon, då i særskilt grad knytt opp mot lesing. I kapittel 3 gjer eg greie for dei metodiske vala eg har gjort under gjennomføringa av studien. Metodane observasjon og intervju vart nytta, og eg grunngjev for kvifor og korleis dette vart

gjennomført. I kapitlet vert det også gjort greie for forskningsetiske problemstillingar, validiteten og reabiliteten til prosjektet. Resultata frå observasjonane og intervjuar vert presenterte og drøfta i kapittel 4. Kapittel 5 inneheld ei oppsummerande drøfting og konklusjon, metodiske refleksjonar og tankar om kva implikasjonar resultata får for den vidare gjennomføringa av bibliotektimen på skulen.

2.0 Teori

2.1 Skulebiblioteket

Kva er eit skulebibliotek? Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996) definerte skulebibliotek slik i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97):

Skulebiblioteket skal ha ein sentral plass i opplæringa og tene som senter for kulturell verksemd, for informasjon og materiell. Det skal stimulere til eigeninnsats og fremje gode arbeidsvanar. Skulebiblioteket skal fremje leseglede, stimulere til fritidslesing og fagleg fordjuping, og vere ein stad der elevane aktivt kan lære og søkje informasjon gjennom ulike kjelder.

I 2015 kom International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) med ei revidert utgåve av retningslinjene for skulebibliotek. Deira visjon er at skulebiblioteka skal vera ei kraft for endring og forbetring av undervisning og læring i heile skulesamfunnet, både for lærarar og elevar (Schultz-Jones & Oberg, 2015). Desse to definisjonane av kva eit skulebibliotek kan vera, understrekar at biblioteket skal støtta opp om læring og undervisning og vera ein integrert del av skulen si pedagogiske verksemd. I tillegg til ein stad for læring, kan biblioteket fungera som ein sosial møtestad og ein plass for å arbeida med oppgåver og lekser (Limberg & Lundh, 2013).

2.1.1 Norsk og internasjonal forskning på skulebibliotek

I dei politiske ambisjonane med å utvikla skulebiblioteka i Noreg står det sentralt at ein ønskjer å sjå ein samanheng mellom biblioteket som ressurs og elevar sitt læringsutbytte som resultat (Carlsten & Sjaastad, 2014). Trass i lova om at alle elevar skal ha tilgang til bibliotek, er det lite føringar knytt til bruken av det. I Noreg har det funne stad fleire satsingar på skulebibliotek, blant anna prosjektet «Gi rom for lesing». Evalueringa etter dette prosjektet viste blant anna at skulebiblioteka ikkje vert utnytta godt nok, og at det er lite kompetanse knytt til bruken av det, særleg i grunnskulen. Skulebiblioteka er i liten grad integrert i undervisninga (Barstad et al., 2007). Ei av årsakene til dette kan vera at skulen som institusjon har bygd opp sterke strukturar for korleis ting vert gjort. Undervisning har lenge vore lærebokstyrt og formidlingsbasert (Rafste, 2001). I dagens samfunn kjem lærebokstyrt undervisning til kort, og eit godt utbygd skulebibliotek er betre tilpassa det språklege og kulturelle mangfaldet som elevane representerer. Det kan tilby elevane variert og autentisk

litteratur og representerer ein kompleksitet i sjangrar og differensierer på den måten både med tanke på alder, dugleik og tema for undervisning (Pihl et al., 2017).

Frå 2009 – 2013 vart det gjennomført eit statleg program for skulebibliotekutvikling i Noreg, der målet var at fleire lærarar skulle få kunnskap om skulebiblioteket og korleis det kan nyttast meir aktivt i undervisninga. Skulebiblioteket skulle utviklast på ein slik måte at det medverka til å utvikla leseugleik, utjamna sosiale og digitale skilje, og det skulle fremja personleg vekst hos den enkelte elev. Evalueringa etter dette prosjektet viste at deltakarskulane var nøgde og meinte at deltakinga førte til varig endring i eige arbeid. Særleg merka dei endringar knytt til å nytta skulebiblioteket som arena for å fremja motivasjon for lesing og for å styrkja elevane sin leseugleik. Diverre var det låg deltaking av skular, og det var ikkje auke i talet på kommunar og skular som aktivt nyttar skulebiblioteket i opplæringa i perioden, noko som var ei av målsetjingane for prosjektet. Det vart konkludert med at skulane som var direkte tilknytt prosjektet gjorde seg positive erfaringar, medan det på nasjonalt nivå var svak måloppnåing (Carlsten & Sjaastad, 2014).

Internasjonal forskning viser at utviklinga av skulebiblioteka krev ei vedvarande statleg oppfylging. Lokale prosjekt krev forankring i skuleleiing og på skuleeigarnivå. Måten skuleeigar og skuleleiar forstår og støttar opp om statlege intensjonar er sentralt for å sikra gode resultat (Achterman, 2008). For elevane representerer skulebiblioteket noko anna enn klasserommet, og balansegangen mellom læring og oppleving kan nokre gongar vera utydeleg. Rafste (2008) skildrar skulebiblioteket som eit sosialt system med svakare struktur enn klasserommet. Det er andre reglar og rutinar som gjeld, og aktivitetane skil seg frå det ein plar gjera i klasserommet. Læring i klasserommet vert sett på som meir effektivt enn læring på skulebiblioteket, og dette kan tyda på at forskingsbaserte funn om læring som ein sosiokulturell aktivitet ikkje får særleg fokus i skulen sine visjonar og planar (Rafste, Sætre & Sundt, 2006; Tonne & Pihl, 2012).

Forskning som har sett på eleven sitt læringsutbyte frå skulebiblioteket viser at skulebibliotekaren spelar ei sentral rolle. Han må vera ein del av ei heilskapleg pedagogisk satsing og bør ha både bibliotekfagleg og pedagogisk kompetanse (Achterman, 2008; Rafste et al., 2006; Tonne & Pihl, 2012). Undersøkingar gjort i Noreg viser at det er store variasjonar i skulebibliotekarar si utdanning og prioritering av midlar til skulebibliotek, og særleg i grunnskulen er det mangel på kompetanse (Barstad et al., 2007). Eit paradoks er at det i ei undersøking viser seg at om lag 80 % av skuleleiarane i grunnskulen vurderer lærarane sin kompetanse i skulebibliotekbruk som god eller svært god. Fleire forskarar viser til

utfordringar knytt til dette. Blant anna vert ikkje skulebiblioteket sitt potensiale som eit annleis rom godt nok nytta, og ofte fungerer dei berre som boklager. Dette synet på skulebiblioteket må utfordrast, og ein bør heller sjå på det som eit rom for meningsutveksling og intellektuell og kreativ verksemd (Limberg & Alexandersson, 2003).

2.1.2 Skulebiblioteket si rolle i leseopplæringa

I eit internasjonalt perspektiv er det forska lite på samanhengen mellom barn si leseutvikling og skulebiblioteket. Ein studie frå USA som undersøkte lesevanar og haldningar til lesing i samanheng med skulebibliotek og lesedugleik, viste ein sterk samanheng mellom lesedugleik og bruk av skulebiblioteket. Studien viste at elevar som las under forventa nivå for sin alder, hadde mindre sannsyn for å omtala seg sjølve som brukarar av skulebiblioteket. Elevar som las over forventa nivå, hadde betydeleg større sjanse for å omtala seg som brukarar av skulebiblioteket. Elevane som nytta skulebiblioteket, melde også frå om positive haldningar til lesing. Dei vurderte seg som gode lesarar og likte lesing. Blant ikkje-brukarane var det dobbelt så mange som vurderte seg som mindre gode lesarar og som berre las når dei måtte. Same undersøking avdekkja også at fleire jenter enn gutar nytta biblioteket, og at bruken minkar med alder (Clark, 2010).

Så vidt eg veit eg det ikkje gjort forsking som rettar seg direkte mot ein slik bibliotektime som står i fokus her tidlegare. Derimot er det forska mykje på leseutvikling, lese- og skrivevanskar og samanhengen mellom språkutvikling og litteraturlesing. Mykje av denne forskinga kan knytast opp mot skulebiblioteket si rolle i leseopplæringa. Godt utstyrte bibliotek og utdanna bibliotekarar kan i større grad vera med og stimulera leseinteressa og støtta opp om lese- og skriveutvikling (Pihl, 2018). Limberg (2003) poengterer at biblioteket si pedagogiske rolle er svært sentral dei første skuleåra. Gjennom å tilby varierte og meningsfulle tekstar kan elevane verta introdusert for litteratur som høver for deira lesenivå og interesser, og dermed kan ein tidleg leggja til rette for ei interesse for litteratur. Forsking viser også at det er store variasjonar i grad av satsing på skulebibliotek. Det er ikkje uvanleg at skuleleiarar ser på skulebiblioteket som ein stor utgiftspost som følgeleg står i fare ved nedskjeringar (Chan, 2008). Dette kan skuldast manglande kunnskap om potensialet som ligg i skulebiblioteket, blant anna kan skular med godtfungerande bibliotek visa til betre akademiske resultat (Alleklev & Lindvall, 2000).

Klasserommet har lenge vorte sett på som hovudarenaen for læring i skulen. Skulebiblioteket har ikkje hatt same status som læringsarena, verken blant lærarar eller skulebibliotekarar

(Rafste, 2008). Saggar (2011) undersøkte i si masteroppgåve kva skulebibliotekaren sine arbeidsoppgåver er, og korleis han arbeider med litteraturbasert undervisning på skulebiblioteket. Sjølv om Saggar har ein fleirkulturell innfallsvinkel i sin studie, er fleire av funna hennar relevante for mitt arbeid. På skulen der studien fann stad gjennomfører dei bibliotektimen etter same mal som på skulen som står i fokus for min studie. Fleire av funna hennar samsvarar med anna forskning på skulebiblioteket. Blant anna såg ho at utviklinga av skulebiblioteket er avhengig av skulen sitt pedagogiske grunnsyn og forhold til forskning. Skulen studien vart gjennomført på, hadde ein bibliotekar tilsett i 100 % stilling. Saggar peikar på at skulebibliotekaren har ei nøkkelrolle som endringsagent i arbeidet med å integrera skulebiblioteket i det pedagogiske arbeidet ved skulen.

2.2 Kva er lesing?

Samfunnet me lever i er så metta med skriftleg kommunikasjon at det er utfordrande å klara seg utan god lese-dugleik. Å kunna lesa er ein grunnleggjande dugleik som alle må læra, og som aldri vert ferdig utvikla (Maagerø & Tønnessen, 2015). På bakgrunn av dette må me sjå på lesing som ein dugleik som skal integrerast i opplæringa i alle fag. Dette vil seia at alle lærarar vert posisjonert som lese-lærarar med ansvar for lesing i sine fag. Tidlegare vart lesing definert som avkodning x forståing. I dagens tekstbaserte samfunn vert denne definisjonen for snever. Til grunn for mi forståing av omgrepet lesing støttar eg meg på OECD sin definisjon, slik han er formulert i det PISA sitt teoretiske rammeverk: «Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet» (Schleicher, Zimmer, Evans & Clements, 2009). Denne definisjonen representerer eit nytt og breiare syn på lesing. I tillegg til berre avkodning inneber også lesing kognitive og metakognitive kompetansar. Lesing kan sjåast på som ei aktiv, målretta og funksjonell handling som kan nyttast i ei rekkje situasjonar for ulike føremål. Definisjonen har og vore eit bakteppe for utviklinga av Kunnskapsløftet og rammeverket for nasjonale prøvar i Noreg (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I tillegg til den tekniske sida av lesinga og evna til å tolka og reflektera, er det også andre språklege og kognitive element som spelar inn. Dette kan vera elevane sitt sjølvbilete, tidlegare erfaringar med lesing, lesestrategiar og kunnskapsinteresser (Frost, 2003). Emosjonar er også sentrale i leseopplæringa. Elevar som møter motgang og ikkje meistrar avkodinga vil knyta negative emosjonar til lesinga, noko som kan påverka leseutviklinga

(Molander & Skauge, 2009). Å vera ein god lesar inneber altså at både tekniske, kognitive og emosjonelle faktorar spelar på lag.

Elevane stiller til skulestart med ulik heimebakgrunn og ulikt erfaringsgrunnlag knytt til lesing og deltaking i litterære aktivitetar. Føresette sine lesevanar og haldningar til lesing vert i forskinga sett på som svært viktige for borna si leseutvikling (Ellis & Coddington, 2013). Utdanningsnivået til foreldra spelar også inn (Gambrell, 2015), men haldningar til lesing vert vurdert som enda viktigare (Clark & Poulton, 2011). Positive haldningar gjer at borna tidleg vert sosialiserte inn i eit litterært miljø, noko som gjer det enklare for dei å tilpassa seg diskursen i skulen. Når born veks opp i eit språkleg miljø, lærer dei ein sosial variant av språket i tillegg til morsmålet sitt. Elevane møter skulen med den språklege diskursen dei er vande med frå heimen, på fagspråk kalla for eleven sin primærdiskurs. Ei av skulen sine mange oppgåver er å utvikla dette språket, slik at det kan nyttast i logisk, systematisk og utforskande tenking. På den måten får elevane tilgang til ein sekundærdiskurs (Gee, 2005). Skilnadene mellom desse diskursane er ei av årsakene til dei sosiale skilnadene som eksisterer i skulen. Nokre born veks opp med høgtlesing og samtalar om språk og tekstar (Gee, 2015), og det å tilpassa seg sekundærdiskursen i skulen fell naturleg for dei. For andre born kan det vera stor avstand mellom primær- og sekundærdiskursen. Dermed vert det ei sentral oppgåva for skulen å jamna ut desse skilnadene, slik at alle elevane får same moglegheit til å delta i samfunnet (Penne & Hertzberg, 2015).

2.2.1 Er jenter meir motiverte for lesing enn gutar?

På mange måtar kan me kåra jentene som vinnarar i utdanningssystemet. Jenter får både betre karakterar på skulen, dei har mindre fråfall, og fleire jenter enn gutar tek høgare utdanning. Det er også flest jenter som tek doktorgrad (Lundetræ & Solheim, 2013). Dette gjeld både i Noreg og internasjonalt. Tidleg på 2000-talet viste internasjonale leseprøvar som PISA og PIRLS at norske elevar ikkje las så bra som ein gjekk ut i frå. Samanlikna med land som det var naturleg å samanlikna seg med, hadde norske elevar eit svakare resultat (Solheim & Tønnessen, 2003). PISA 2015 gav eit meir optimistisk resultat og viste ei positiv utvikling. Norske elevar las betre, men resultatane viste at det stadig er store skilnader i gutar og jenter sine lesevaner. PISA 2018 viser derimot ein tydeleg tilbakegang igjen, og det er ein signifikant skilnad mellom gutar og jenter sine resultat, særleg i lesing (Jensen et al., 2019). Desse funna samsvarar med funn frå nasjonale prøvar i lesing og andre testar som PIRLS, som har avdekka at jenter både er meir motiverte for lesing, og at dei presterer betre på leseprøvar enn gutar (Roe & Solheim, 2007). Det er forska lite på dette i ein norsk kontekst, men tidlegare

internasjonal forskning viser at gutar på eit generelt grunnlag gjev uttrykk for lågare motivasjon for lesing samanlikna med jenter. Allereie på 1. trinn har jentene ei høgare oppfatning av eigen lesedugleik og viser større interesse for lesing samanlikna med gutar (Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). McKenna, Kear og Ellsworth (1995) fann at desse skilnadene held seg gjennom heile grunnskulen. PISA-resultata frå 2000 viser også at norske elevar er blant dei minst engasjerte lesarane, og gutane i Noreg utmerkar seg som dei minst engasjerte lesarane i heile OECD (Kjærnsli, 2007). Dette har ikkje endra seg nemneverdig, og PISA 2018 viser at det framleis er trong for ei auka satsing på leselyst, leseengasjement og interesse for litteratur i norsk skule (Jensen et al., 2019).

Sjølv om jentene sin motivasjon for lesing tilsynelatande er sterkare enn hos gutar, eksisterer det også studiar som hevdar at ein bør revurdere ein del oppfatningar kring gutar og lesing. Ei undersøking frå 2005 viser at mange gutar les, men vegrar seg mot å definere seg som lesarar. Leseaktiviteten er ikkje ei reflektert handling, og val av lesestoff er ofte individuelt og nytteorientert. Det at gutane heller vil lesa informasjonstekstar enn skjønnlitteratur, kan få følger for utfallet på til dømes nasjonal prøve i lesing (Hoel & Helgevold, 2008). Ein studie av resultata på PIRLS 2016 har sett på resultata til dei sterkaste og svakaste lesarane. Resultata viser at gutar og jenter i ytterpunkt av skalaen rapporterer likare enn sterke og svake lesarar av same kjønn. Funna utfordrar og biletet av jentene som flinke og motiverte og gutane som umotiverte. Her er både høgt motiverte lesarar som er gutar og mindre motiverte og svake jentelesarar. Det største skiljet mellom kjønna finn me når det kjem til oppleving av leseundervisning. Her rapporterer dei svake gutane i mindre grad enn dei andre at dei liker det dei les på skulen, at dei får interessante tekstar å lesa, at læraren er lett å forstå eller at læraren legg til rette for dei. Likevel melder storparten av gutane, meir enn 80 %, at dei er positivt innstilt til leseundervisninga i skulen (Solheim & Gourvennec, 2017). Lundetræ og Solheim (2013) hevdar at både PIRLS og PISA er lagt opp på ein måte som kan favorisere jenter, og at dette kan vere ei av forklaringane på skilnadene i resultata. Prøvane inneheld lengre tekstar som kan vere skildrande, forteljande eller forklarande, teksttypar som forskning har vist at jenter les betre enn gutar. Gutar hevdar seg når det gjeld lesing av «ikkje-kontinuerlege tekstar», altså grafar, skjema, reklameannonsar og liknande. I tillegg til teksttype spelar også motivasjon inn på lesinga, og delar av forklaringa på skilnadene mellom kjønna kan knytast til dette. Solheim og Lundetræ (2018) peikar også på at det for gutar skal meir til enn for jenter å engasjere seg i teksten, og at jenter i større grad enn gutar gjer det som er venta av dei.

Hoel og Helgevold (2008) undersøkte kva gutar les og korleis dei oppfattar seg som lesarar . Dei fann blant anna at gutar ser på lesing som ein aktivitet, heller enn ein identitet. Dei les ut i frå ei positiv nytteorientering, og sjølv om gutane ikkje les mykje skjønnlitteratur, så les dei. Biblioteket sitt tilbod, plassering og innreiing verkar ikkje inn på lesevanene deira, og mytane om gutar og lesing er kjende for gutane, noko som kan verka negativt inn på lesinga deira. Den viktigaste arenaen for lesestimulering er skulen, som viste seg å vera viktigare enn både bibliotek og lesing i heimen. I nokre studiar vert det hevda at overvekta av kvinnelege lærarar i barneskulen kan vera ei av årsakene til desse skilnadene (Serafini, 2013), men dette møter motstand blant anna hos Delamont (1999). Ho hevdar at det ikkje er funn som stadfestar at manlege lærarar eignar seg betre til å motivera gutar til å lesa enn kvinnelege.

2.3 Motivasjon og engasjement

Motivasjon og engasjement er sentrale omgrep i alle læringsprosessar, og begge er ein viktig del av lesekompetansen. Å motivera elevane for lesing handlar både om at dei skal angripa tekstane med forventning og interesse, men også om å læra at nokre gongar må ein lesa ein tekst som kanskje ikkje vekker den heilt store interessa. Motivasjon kan skildrast som ei form for indre, positivt lada drivkraft som gjer at me har lyst til å utføra ei oppgåve (Roe, 2014, s. 39). Sjølv om motivasjon har ein så sentral plass i leseopplæringa, eksisterer det ikkje ein allmenngyldig definisjon av motivasjon. Fleire forskarar peikar på at det er betre å nytta andre omgrep for å skildra dei eigenskapane som styrer handlingane våre, til dømes innsats og uthald (Arnold, Cooper & Robertson, 1998). Kaufmann & Kaufmann (1998, s. 43) foreslår å definera motivasjon som "... de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse".

Innan utdanningsfeltet har motivasjon ofte vorte studert med utgangspunkt i eit sosial-kognitivt perspektiv. Det vil seia at ein er oppteken av individet si oppfatning av seg sjølv i ein gjeven kontekst (Perry, Turner & Meyer, 2006). Såleis kan motivasjon sjåast på som både ei indre og usynleg side inne i barnet og ei ytre side som kan observerast gjennom barnet si deltaking i leseaktivitetar. Å studera motivasjon med dette utgangspunktet samsvarar med eit utviklingsorientert syn på læring og dermed også med Kunnskapsløftet sin definisjon av lesedugleik i norsk-faget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Læring og utvikling er knytt til både individuelle og sosiale prosessar og aktivitetar (Kulbrandstad, 2003). Den motivasjonen ein elev investerer i ei gjeven oppgåve kan me kalla for prestasjonsmotivasjon (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Dette heng saman med Bandura (1997) sin teori om forventning om meistring. Forventning om meistring dreier seg om eleven si vurdering av

eigen dugleik. Desse forventningane byggjer i hovudsak på tidlegare erfaringar og prestasjonar. Elevar som meistrar lesinga vil forventa at dette fortset og gå inn i neste lesesituasjon med ei forventning om meistring. Motsett vil eleven som ikkje opplever meistring ta den negative opplevinga med seg, og han forventar heller ikkje å få det til neste gong (Bandura, 1997). Dette fenomenet vert referert til som Matteus-effekten: «Den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikkje har, skal bli fratatt sjølv det han har» (Stanovich, 2009). Matteus-effekten fører til at dei elevane som ikkje opplever meistring i lesesituasjonar kan koma til å unngå situasjonar som inneber lesing. Dermed får dei ikkje øvd opp dugleiken, og dei gjer seg færre erfaringar med lesing enn dei elevane som opplever meistring. Elevane som opplever meistring, trer inn i ein positiv spiral der lesesituasjonane gjev dei ei god oppleving, og dei opplever eit behov for å læra og lesa meir. Ein kan dermed seia at motivasjon verkar inn på både hyppigheita og innsatsen som eleven legg i ein aktivitet, og dette kan forklara kvifor enkelte elevar vegrar seg mot å delta i aktivitetar som vekker engasjement hos mange andre (Wigfield et al., 2006).

På bakgrunn av dette kan me sjå på interesse som ein pådrivar for engasjement. Klaua og Guthrie (2015, s. 240) skil mellom motivasjon og engasjement på denne måten: “While motivation refers to goals, values and beliefs in a given area, such as reading, engagement refers to behavioral displays of effort, time, and persistence in attaining desired outcome”. Dette vil seia at til meir tru ein har på at ein skal klara å løysa ei oppgåve, til meir engasjement, altså innsats og krefter set ein inn for å løysa oppgåva. Motivasjon og engasjement er altså relatert, men likevel distinkte omgrep. Motivasjon heng saman med måla og forventningane personen har til lesinga, medan engasjert lesing handlar om ein bestemt måte å lesa teksten på (Guthrie & Wigfield, 2000). Engasjert lesing inneber at lesaren interagerer med teksten, og ein engasjert lesar les på ein strategisk og motivert måte (Klaua & Guthrie, 2015). Han forstår føremålet med lesinga og let seg fanga av teksten. Me ser såleis at motivasjon er naudsynt, men ikkje nok for å verta ein engasjert lesar.

Samtidig som motivasjon og engasjement er distinkte omgrep, kan ein og sjå på motivasjon som ein del av engasjement. Ifølgje Guthrie & Wigfield (2000) er engasjement sett saman av ein kognitiv dimensjon, ein sosial dimensjon og motivasjon. Den kognitive dimensjonen handlar om lesaren sine bevisste val og kva strategiar han vel for å forstå teksten. Her kan læraren hjelpa til gjennom å klargjera målet med lesinga og modellera ulike lesestrategiar. Gjennom den sosial dimensjonen får elevane oppleve både gleda og nytta av å dela ein tekst med andre. For å fremja motivasjon må læraren stilla autentiske spørsmål og følgja opp svara til elevane med høg verdsettjing og opptak, det vil seia kommentarar der ein spelar vidare på

elevane sine svar (Lillesvangstu, 2010). Dermed kan me sjå på engasjert lesing som eit resultat av både individuelle dugleikar og samhandlinga med eit sosialt miljø. Lesaren møter litteratur gjennom foreldre, skule, bibliotek og vener og Ellis & Coddington (2013) refererer til dette som litterær sosialisering. Guthrie & Wigfield (2000) nyttar omgrepet engasjert lesar for å skildra elevar med god leseforståing, og dei dreg fram fire sentrale kvalitetar hos desse lesarane. For det første har dei kunnskapar om korleis dei kan angripa teksten på ein strategisk måte. For det andre er dei motiverte, har lærelyst og tru på eigen dugleik. Dei engasjerte lesarane er drivne av kunnskap og greier å sjå samanhengar mellom nytt lærestoff og det dei har lært om emnet tidlegare. Den fjerde kvaliteten er knytt til samspelet med andre, og engasjerte lesarar er sosialt interaktive i læreprosessen. Å vera ein engasjert lesar artar seg ulikt på ulike tidspunkt i leseutviklinga. Engasjerte lesarar i barneskulealder liker ofte å lesa mykje på fritida, medan engasjement i ungdomsskulealder er knytt opp til måten elevane arbeider med lesing i skulefaga. Desse skilnadene fører til at ein gjerne må setja i gong med ulike tiltak for elevar i ulike aldrar når ein jobbar med motivasjon i skulen (Solheim, 2014).

2.3.1 Indre og ytre motivasjon

Som nemnt i førre kapittel, er motivasjon ein viktig komponent i engasjement for lesing (Guthrie & Wigfield, 2000). I motivasjonsteori vert det skilt mellom indre og ytre motivasjon. Elevar med indre motivasjon les fordi dei dei ønskjer det og fordi dei har ei interesse for lesing. Ytre påverknad er ikkje avgjerande. Indre motivasjon har fleire aspekt. Ein elev som er indre motivert kan vera driven av nyfiske og ønskjer å forstå og læra meir (Ryan & Deci, 2000). Indre motivasjon vekker og engasjementet, og lesinga er prega av flyt. Teorien om flyt vart lansert av sosialpsykologen Csikszentmihalyi (2002) og skildrar ein tilstand der ein person er fullstendig fordjupa i ein aktivitet. Personen har fullt fokus og konsentrasjon, og det er ein samanhengande flyt frå ein augeblink til den neste. Flyt-sonen er autoelisk, ytre påverknad og resultat spelar ikkje inn, og det er ein sterk indre motivasjon som dominerer. Gjennom studiar over mange år fann Csikszentmihalyi (2002) at det må vera ei likevekt mellom utfordringane ein møter og dugleiken ein har. Dersom eleven opplever at eigen dugleik er for høg i forhold til utfordringa han møter, kan det føra til keisemd, som igjen fører til avslapping. Dersom både dugleik og utfordring er låge, fører dette til apati. Opplevinga av flyt er sterkast til stades når ein balanserer i det øvste sjiktet av sona på grensa mot angst/utfordring. Ideelt sett bør alle elevar oppleve at utfordringane dei møter samsvarar med egne evner.

Nokre elevar treng ytre faktorar for å koma i gong med og oppretthalda ein aktivitet. Denne ytre motivasjonen kan vera ei form for påskjøning, som til dømes karakterar eller ein premie etter eit visst oppdrag. Ein elev som er driven av ytre motivasjon er driven av påskjøninga som ventar og ikkje av ei indre drivkraft. Mange gongar stoppar eleven å utføra aktiviteten når påskjøninga er motteken (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Ifølgje Ryan og Deci (2000) er svært mange av handlingane våre drivne av ytre motivasjon. Dei peikar på at skulen med sine krav til resultat ikkje legg til rette for indre motiverte handlingar i særleg grad, og at den indre motivasjonen hos elevane dermed minkar for kvart trinn i skulen. Samtidig kan indre og ytre motivasjon verka ulikt på elevane sitt læringsutbyte. Indre motivasjon kan føra til auka innsikt og meir djupnekunnskap, medan ytre motivasjon ofte vert skulda for å føre til ei meir overflatisk læring, der fokus er å verta ferdig heller enn å lesa for å forstå. Hos yngre elevar kan ein likevel få ein positiv effekt av begge typar motivasjon (Gambrell, 1996; Guthrie & Wigfield, 2000). Ytre faktorar som lesekonkurransar, klistremerke, påskjøning eller verdsetjing frå andre, kan motivera elevane til vidare lesing.

2.3.2 Korleis ta vare på engasjement og motivasjon for lesing?

Fleire studiar viser at lesemotivasjonen minkar opp gjennom skuleåra . Det kan vera fleire årsaker til dette, til dømes kan det henda elevane vert meir bevisste på eigne avgrensingar eller dei samanliknar prestasjonane sine med andre sine. Førekomsten av evaluering aukar med alder, og fokus på konkurranse og samanlikning elevane i mellom kan overskygga motivasjon og interesse (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Andre aspekt som kan svekka lesemotivasjonen kan liggja i undervisningssituasjonen. Dersom det vert gjort lite for å vekka fagleg interesse hos elevane, eller dei får lite rom for val og medråderett, kan dette verka negativt på lesemotivasjonen (Bråten, 2007).

I litteraturen kan me lesa om både sjølvoppfatning og sjølvbilette, og i denne oppgåva brukar eg omgrepa synonymt. Eg støttar meg på Shavelson, Hubner & Stanton (1976) som definerer sjølvoppfatning som ein person sin persepsjon av seg sjølv. Persepsjonane er påverka og forma gjennom det sosiale miljøet personen er ein del av, og ein vurderer seg sjølv og sine prestasjonar opp mot standardarar som jamnaldrande eller signifikante andre. Sjølvbiletet vert følgeleg danna på grunnlag av subjektive oppfatningar som ikkje nødvendigvis treng å stemma overeins med oppfatninga andre har av personen (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Å læra seg å lesa er ei av dei største oppgåvene elevane har dei første åra på skulen. Dersom eleven ikkje føler at han lukkast med dette, kan det få konsekvensar for det akademiske sjølvbiletet (Bandura, 2002; Stanovich, 2009). Ein elev sitt sjølvbilette knytt til lesing har direkte

samanheng med forventning om meistring (Wigfield & Eccles, 2000). Ein veit at interessa for lesing minkar i løpet av skuleåra (Jensen et al., 2019; McKenna et al., 1995). Ein norsk studie undersøkte samanhengen mellom lesedugleik, forventning om meistring og interesse for lesing hos 1. klassingar. Når elevane vert eldre, er det ein tydeleg samanheng mellom desse tre områda, og ein veit at interesserte elevar investerer meir tid og krefter på lesing og dermed utviklar seg til enda betre lesarar. Dei utviklar i tillegg tru på eigen dugleik, noko som motiverer dei i møte med meir krevjande oppgåver og gjer dei meir uthaldande i lesesituasjonar (Bandura, 2002; Stanovich, 2009). Funn frå studien viser at enkelte av dei yngste elevane har danna eit negativt bilete av seg sjølv som lesar allereie før den formelle leseopplæringa har starta (Walgermo et al., 2018). Dette er urovekkjande, i og med at elevar med lita tru på eigen dugleik investerer mindre tid og krefter og vel gjerne bort leseaktivitetar. Dette kan føra til at dei tidleg utviklar eit negativt leseengasjement. I praksis vil dette seia at det er like viktig å gje elevane sjølvtilitt som lesarar, som å jobba med å utvikla teknisk lesedugleik. Elevane må og utvikla ei positiv interesse for lesing. Gjennom møte med interessant lesestoff med passeleg vanskegrad assosierer elevane leseoppgåva med positive kjensler og verdiar. Det å ha ei interesse for litteratur kan føra til ei positiv utvikling av den akademiske sjølvkjensla, uavhengig av lesedugleik. Dette vil seia at det er positivt for leseutviklinga til eit barn dersom han ser på seg sjølv som ein litt betre lesar enn han eigentleg er (Walgermo et al., 2018). Ei sterk interesse for lesing legg eit godt grunnlag for framtidig lesemotivasjon og kompetanse. Desse elevane vil bruka meir tid på lesing og såleis føla seg som meir kompetente lesarar (Wigfield & Cambria, 2010). At elevane ønskjer å delta og ikkje unngår desse aktivitetane, er ein beskyttande faktor mot seinare lesevanskar. Dette synleggjer kor viktig det er å ta vare på den interessa desse unge elevane har for lesing og litterære aktivitetar (Eklund, Torppa & Lyytinen, 2013). Meistringstru og lesedugleik påverkar kvarandre gjensidig. Walgermo (2018) understrekar kor mykje det kan bety å gje desse unge elevane som allereie har utvikla eit dårleg sjølvbilete knytt til lesing, betre tru på eigen dugleik. Klarar ein dette, kan det verka positivt på lesemotivasjonen til elevane.

Umotiverte elevar bidreg negativt både med tanke på eiga utvikling og læringsmiljøet i klassen. Eit klasserom prega av denne type elevar kan føra til at læraren underviser på ein kontrollert måte, der elevane har liten påverknad på det som skjer. Ein studie som vart gjennomført på ein vidaregåande skule i Noreg viste at mange elevar opplever at skulen er avgrensande når det kjem til å læra stoff som interesserer dei, og dei ønskjer seg eit større utval tekstar å velja mellom (Knatribakk, 2013). Elevane sine muligheiter til å påverka kva

dei skal læra og kva dei skal lesa, kan dermed auka den indre motivasjonen (Solheim, 2014). Gambrell (2011) argumenterer for at indre motivasjon må få eit større fokus i leseopplæringa i skulen. Basert på klasseromsforskning har ho samanfatta sju faktorar som bør vera til stades for å fremja motivasjon for lesing:

1. Lesestoffet og aktivitetane bør opplevast relevante for elevane.
2. Elevane bør ha tilgang til eit stort utval bøker og tekstar.
3. Elevane får delta i vedvarande leseprosessar.
4. Elevane får vera med og bestemma kva dei kan lesa.
5. Elevane får samtala med andre om litteraturen dei les.
6. Elevane får muligheita til å lukkast med å lesa utfordrande tekstar.
7. Elevane opplever at lesing har stor verdi i klasserommet.

Bruner (1977) peika på at elevane må oppleva at noko er verdt å kunna, og dei bør oppleva at det dei les er nyttig for dei utover undervisningssituasjonen. Dei bør ha eit personleg forhold til det dei les eller kunna sjå samanhengar mellom teksten og deira eige liv. Elevar som ikkje identifiserer seg som lesarar treng støtte og inspirasjon i jakta på tekstar som engasjerer (Roe, 2014). Guthrie & Wigfield (2000) hevda at motivasjon er ein svært sentral del av leseopplæringa, og dei meinte at lærarar bør leggja like stor vekt på å motivera elevane som på å læra dei lesestrategiar. Elevane bør ha tilgang på varierte tekstar i klasserommet, og ikkje berre bøker, men også blad, brosjyrar og andre tekstar som elevane kan ha interesse for. Lærarar bør prioritera både stillelesing og høgtlesing (Guthrie, 2008). Basert på forskning har Guthrie (2008) foreslått fem motivasjonsområde som ein plan for å motivera elevane. Dei fem områda er meistringsmål, kontroll og val, sosial interaksjon, meistringsforventning og interesse.

Meistringsmål heng saman med motivasjon. Elevane treng mål å jobba mot, og måla må vera moglege å nå for elevane. Kontroll og val er knytt til elevane sin moglegheit til å vera med å påverka undervisninga og tekstane som skal lesast. Dette er ikkje synonymt med at læraren skal gje frå seg kontrollen og la elevane styra. Derimot bør elevane oppleva at deira stemmer vert høyrde, og at deira innspel kan verka positivt på undervisninga. Til dømes kan læraren la elevane velja mellom ulike alternative tekstar som han har funne fram. På den måten får elevane påverka kva dei skal lesa, noko som kan vera med å auka motivasjonen for lesinga.

Sosial interaksjon heng saman med korleis læraren opnar opp for samtale før, under og etter lesing. Målet er å fremja glede over å dela innhaldet i ein tekst med andre, og slike samtalar om tekst kan utvikla både elevane sine evner til å reflektera og gje dei eit utvida eller endra

syn på teksten. Når læraren nyttar diskusjon og samtale i undervisninga, har det mykje å seia at ein legg til rette for ein open samtalestruktur. Fleire studiar viser at mange klasserom er prega av eit IRF-mønster (Sinclair & Coulthard, 1975). I slike tradisjonelle klasserom stiller læraren eit spørsmål (initiativ), elevane svarar (respons), og læraren gjev tilbakemelding (feedback/evaluering). Nystrand, Gamoran, Kachur og Prendergast (1997) identifiserte same mønster og fann at berre omkring ¼ av elevane deltek i desse IRF-sekvensane. Spørsmåla som vert stilte er ofte lukka, og det er berre eitt riktig svar. Mange av svara frå elevane er også korte ja eller nei svar, som ikkje treng oppfølging frå læraren. Det motsette av dette er klasserom der mønsteret for dialogen er meir ope, og læraren stiller spørsmål som stimulerer til refleksjon og tankeprosessar som kan medverka til læring (Børresen, Grimnes & Svenkerud, 2012). Ein open diskusjon kan skapa engasjement gjennom at elevane opplever at dei vert tekne på alvor. Det dei seier vert akseptert som vidare interaksjon i samtalen, og dei er med og formar innhaldet og retninga i diskusjonen (Solheim, 2014). Bakhtin (1998) kalla denne type undervisning for dialogisk, og ei slik samtaleform fordrar at læraren har både fagleg og relasjonell kompetanse (Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012; Nystrand et al., 1997).

Meistringsforventning er knytt til trua på at ein skal meistra ei fagleg oppgåve, noko som kan vera særleg utfordrande for elevar som strevar. Læraren kan bidra til dette gjennom å verta kjend med eleven sin dugleik og bruka det som grunnlag for undervisninga. Elevane må få møta tekstar som høver for deira dugleiksnivå og byggja ei akademisk sjølvkjensle gjennom mål som er innan rekkevidde. Interesse heng tett saman med motivasjon og engasjement (Skafthun & Solheim, 2014). Eit skulebibliotek med eit rikt og variert utval av bøker vil vera til god hjelp i dette arbeidet. Læraren er sentral når det kjem til å gjera faget interessant og leggja det fram på ein måte som vekker elevane si merksemd, noko som gjer at dei ønskjer å læra om det. Tekstar bør opplevast som spennande for elevane, og læraren bør spela på indre motivasjon heller enn ytre. Dette kan gjerast ved å leggja fram stoff på ein måte som gjer at elevane relaterer seg til det, til dømes gjennom å spela på interesser eller tidlegare kunnskapar og erfaringar hos elevane. Gjennom å spela på det som er kjend, kan elevane tileigna seg ny kunnskap (Guthrie, 2008). I bibliotektimen skal det vera formidling kvar veke. Høgtlesing er ein aktivitet som både kan vekka interesse og sikrar at elevar som ikkje les så mykje får dela litteratur i fellesskap med andre.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjera greie for forskingsmetoden eg har valt for studien. Eg kjem og til å seia noko om dei etiske refleksjonane eg gjorde og grunngje for oppgåva sin validitet og reliabilitet. Før eg kort gjer greie for kvalitativ metode, presenterer eg konteksten for studien.

3.1 Kontekst

Skulen der denne studien finn stad ligg på Vestlandet. Det er den største skulen i kommunen, med om lag 350 elevar. Alle trinn er to-parallell bortsett frå 6. trinn, som er delt i tre klassar. I tillegg har skulen eit innføringstilbod for nyankomne minoritetsspråklege elevar. Dei siste åra har skulen scora under landsgjennomsnittet på nasjonal prøve i lesing, og lesing har vore eit av skulen sine satsingsområde over fleire år. Likevel står resultata på nasjonal prøve stille, og førre skuleår gjekk dei ytterlegare ned. Som eit tiltak for å stimulera engasjement og motivasjon for lesing vart det for snart to år sidan bestemt at alle klassar skal ha ein bibliotektime i veka. Elevane har lenge hatt skulebibliotek ved skulen, men rommet har i all hovudsak vorte nytta til utlån og innlevering av bøker. Undervisning eller formidling har i liten grad funne stad på skulebiblioteket, og denne nye bibliotektimen skal ha eit anna innhald som i større grad enn tidlegare stimulerer leseengasjementet hos elevane. Timen skal finna stad på skulebiblioteket, og den skal gjennomførast av norsklæraren eller kontaktlæraren for klassen. Ideen bak dette har skulen henta frå Sprangereid skule i Lindesnes kommune, ein skule som har satsa stort på lesing og skulebibliotek. Etter innføringa av timen har fleire av lærarane etterlyst kompetanseheving knytt til gjennomføringa av bibliotektimen. Læraren med ansvar for skulebiblioteket har og etterlyst eit tettare samarbeid mellom seg sjølv og lærarane som gjennomfører bibliotektimane.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metodar innhentar informasjon om verkelegheita gjennom ord eller språk. Intensjonen er å forstå og skildra kva spesifikke menneske gjer i sitt kvardagsliv, og kva meining desse handlingane har for dei (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ein situert aktivitet, der forskaren er på forskingsfeltet og gjer den verkelegheita synleg. Slike studiar kan difor kallast naturalistiske. Forskaren forsøker å danna seg eit bilete av deltakarane sine perspektiv når det gjeld eit bestemt forskingsfokus (Denzin & Lincoln, 2000). Forskaren vil ha nokre førestellingar på førehand, som vert stadfesta eller avkrefta undervegs i forskingsarbeidet. Det vil også vera element forskaren ikkje har sett føre seg, som og vert ein del av forskingsmaterialet (Postholm, 2010). Klasseromsforskning har klare fokus og mål, og

føremålet er å inspirera og initiera til drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig utviklar og forbetrar seg (Gudmundsdottir, 1997). Målet med denne studien er å finna ut korleis bibliotektimen kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar i barneskulen, og om det er ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane. For å undersøka dette er metodane observasjon og intervju nytta. I dei neste avsnitta kjem eg til å gjera greie for dei to metodane og grunngje kvifor eg har valt å kombinera desse.

3.2.1 Observasjon

Å observera inneber å ta i bruk alle sansar. Observasjon er aldri ein nøytral måte å samla inn informasjon på, og observatøren vil alltid fortolka det han ser i lys av noko han kjenner til frå før. Observasjon som vert brukt innan forskning, skil seg frå observasjonar i kvardagslivet gjennom systematikken og den målretta verksemda (Tiller & Brekke, 2013). Ein observerer for å få innblikk i ein spesifikk aktivitet (Postholm & Jacobsen, 2011), og ein observatør kan inneha ulike roller. Gold (1958) har klassifisert observatørroller og skildrar observasjon som ein aktivitet som rører seg langs eit kontinuum frå fullstendig deltakar til fullstendig observatør. Han nyttar omgrepa fullstendig deltakar, deltakar som observatør, observatør som deltakar og fullstendig observatør. I denne studien er mi rolle observatør som deltakar. Eg er i all hovudsak ein observatør og skal ikkje delta i aktiviteten som vert observert. Dersom elevane stiller spørsmål om mi rolle, kan eg svara på desse. Spørsmål knytt til undervisninga må elevane stilla til læraren. Ein kan og seia at eg har ei perifer medlemskapsrolle, eg ønskjer å utvikla ei forståing for deltakarane sine perspektiv, utan sjølv å involvera meg i aktiviteten (Adler & Adler, 1994).

3.2.2 Intervju

Intensjonen med eit forskingsintervju er å utvikla kunnskap knytt til ein bestemt tematikk. I ein forskingssamanheng skal dialogen i intervjuet hovudsakleg bidra til å belysa problemstillinga, det vil seia at samtalen må vera målretta (Postholm & Jacobsen, 2011). Eit kvalitativt forskingsintervju vert gjennomført fordi ein søkjer å forstå verda sett frå intervjupersonane si side. Målet er å avdekka deira oppleving av verda, forut for vitskaplege forklaringar (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Eg ønskjer å få fatt på elevane sine opplevingar av bibliotektimen. Forskingsintervjuet stiller mange etiske spørsmål, og kunnskapen ein kan henta ut av intervjuet heng saman med relasjonen mellom intervjuar og den som vert intervjuet. Intervjuaren må skapa eit rom der den som vert intervjuet føler seg trygg og i stand til å snakka fritt. Eg valde å gjennomføra intervjuet i nærleiken av elevane sitt

klasserom. Der var elevane i kjende omgjevnader, og dei visste at læraren ikkje var langt vekke. Fordelen med å gjennomføra individuelle intervju samanlikna med gruppeintervju er at informantane ikkje treng å tenka på korleis dei ter seg samanlikna med andre. Informanten opptrer på eiga hand og ikkje i ein sosial samanheng, og han kan dermed svara meir ope og ærleg på spørsmåla. Ulempa med å gjennomføra individuelle intervju er at elevane mister mogelegheita til å reflektera over svara sine på bakgrunn av det andre seier. Ein slik refleksjon kan få fram ei djupare forståing, og den enkelte deltakar sine synspunkt og oppfatningar kan verta endra og utvikla gjennom gruppeprosessen (Postholm & Jacobsen, 2011). Eg valde likevel å gjennomføra individuelle intervju. På den måten fekk eg eit tydeleg bilete av den enkelte elev si oppleving av bibliotektimen, og eg kunne stilla individuelle oppfylgings spørsmål når eleven snakka om noko interessant.

3.2.3 Utvikling av intervjuguide

I eit halvstrukturert intervju som vart gjennomført i denne studien, er nokre av spørsmåla planlagde på førehand, samtidig som ein opnar opp for innspel ein ikkje var budd på då intervjuet vart planlagt. Postholm & Jacobsen (2011) peika på at det kan henda ein oppdagar at spørsmål ein hadde planlagt på førehand, ikkje var så relevante som ein trudde likevel. Ein slik type intervju eignar seg godt dersom ein skal finna ut korleis det går med gjennomføringa av eit prosjekt, i dette høve bibliotektimen. Elevane kan sjølve koma med innspel som eg ikkje hadde førespegla, og intervjuar kan gje god informasjon om dagens situasjon og om moglege vegar vidare for bibliotektimen. Føremålet med alle intervju er å få fram så mykje relevant informasjon som mogleg. Det krevst ein aktiv innsats av intervjuaren for å halda samtalen i gong, og det er viktig at ein på førehand lagar ei liste med tema som ein ønskjer å ta opp i samtalen. Dette vert kalla ein intervjuguide. Ein intervjuguide er ikkje ei liste med klare spørsmål ein skal stilla, men ein oversikt over tema ein bør ta opp i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2011). Intervjuguiden min har to hovudområde, lese-motivasjon og bibliotektimen. Eg hadde førebudd tre spørsmål til kvart emne. I tillegg stilte eg andre spørsmål rundt tema som dukka opp i intervjusituasjonen. Intervjuar som vart gjennomført kan difor kallast for halvstrukturerte.

Intervjuguide:

Tema 1: Lesemotivasjon	Tema 2: Bibliotektimen
Hovudspørsmål 1: Kan du seia litt om kva du syns om lesing?	Hovudspørsmål 1: Kan du fortelja litt frå bibliotektimen du var med på i dag?
Hovudspørsmål 2: Kor tid plar du lesa?	Hovudspørsmål 2: Hugsar du andre ting som de har gjort i bibliotektimen?
Hovudspørsmål 3: Kva les du i når du får velja sjølv?	Hovudspørsmål 3: Korleis plar du finna bøker som du vil lesa?

Dei to hovudemna er valde ut for å belysa forskingsspørsmålet eg stiller: «Korleis kan bibliotektimen vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen?», med underspørsmålet: «Er det ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane?». Før eg stilte elevane spørsmål om deira oppleving av bibliotektimen, var eg interessert i å finna ut noko om bakgrunnen deira knytt til engasjement og motivasjon for lesing. Det er ikkje elevane sin lesemotivasjon som er hovudfokus for denne studien, men korleis bibliotektimen kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing. Eg meiner likevel at elevane sin litterære bakgrunn er relevant. Det er forska lite på samanhengen mellom barn si leseutvikling og skulebiblioteket. Samanhengen mellom språkutvikling og litteraturlesing har derimot fått eit større fokus (Limberg, 2003). Fleire forskarar viser til tydelege samanhengar mellom eit godt utvikla skulebibliotek og faglege resultat (Alleklev & Lindvall, 2000; Clark, 2010). Det har i seinare tid også vorte aktualisert kor viktig det er at det tidleg i leseopplæringa vert fokusert på interesse og engasjement for lesing, då dette kan fungera som ein beskyttande faktor for elevar som står i fare for å utvikla lese- og skrivevanskar (Walgermo et al., 2018). Med dette som bakteppe vurderte eg at elevane sin lesebakgrunn kan ha ein relevans for deira oppleving av bibliotektimen.

Eg valde å ikkje nytta meg av bandopptakar under intervjuet. Årsaka til det er at eg intervjuar unge elevar, og det er nærliggjande å tru at nokre av elevane vil vera meir komfortable utan opptakar. Intervjuet er forholdsvis korte, og eg ønskte å vera sterkt til stades i dialogen. Det å samtala utan opptakar kan ha styrkt relasjonen mellom meg og informanten og ført til ein meir open samtale. Bandopptak er heller ikkje ein avgjerande faktor for denne studien. Å ta notatar

medan intervjuet finn stad kan vera utfordrande når ein også ønskjer å vera ein aktiv lyttar. Samtidig slepp elevane å ha kontinuerleg augekontakt med meg, noko som kan ha ført til at enkelte av dei snakka friare. Eg forklarte elevane at eg kom til å ta notatar undervegs i intervjuet, og etter kvart intervju tok eg ein pause og laga eit fyldigare referat frå intervjuet.

3.2.4 Kvifor kombinera observasjon og intervju?

Kvalitative intervju og observasjon kan nyttast som supplerande metodar når ein skal svara på ei problemstilling. Når ein kombinerer ulike metodar, vert det kalla for triangulering (Postholm, 2010). Triangulering kan nyansera funna slik at forskaren ser desse frå andre synsvinklar. Dersom funn frå dei ulike kjeldene kan stadfesta og støtta opp om kvarandre, vil dette vera ein styrke for studien. Å sitja med data frå ulike kjelder gjer det også mogleg for forskaren å skriva fyldigare skildringar frå forskingsfeltet (Postholm, 2010). Funna frå intervjuar kan brukast for å validera funna frå observasjonen, og intervjuvara kan konfrontera observasjonane. Dersom ein observerer før ein intervjuar, har forskaren eit godt grunnlag for å stilla føremålstenlege spørsmål, i og med at ein har danna seg eit bilete av informanten og feltet (Fangen, 2010). Eg valde å nytta intervju som metode i tillegg til observasjon fordi eg søker informasjon om elevane som kan vera vanskeleg å få tak på berre gjennom observasjon. Å intervjuar elevane i tillegg til observasjonen vil truleg gje meg betre innsyn i kva elevane tenkjer, og kva opplevingar og erfaringar dei sit att med etter bibliotektimen.

3.3 Gjennomføring

I fokus for observasjonen var bibliotektimen til 2. trinn og 6. trinn. Eg noterte observasjonane i eit observasjonsskjema (vedlegg 2), der eg på førehand hadde laga fire kategoriar basert på Guthrie (2008) sitt motivasjonsprogram, sjå kapittel 2.3.2. Kategoriane eg hadde laga på førehand var knytt til sosial interaksjon, kontroll og val, forventning om meistring og interesse. Eg hadde og ein tom del der eg såg meir generelt på det som fann stad i undervisningsøkta. Her noterte eg kva som skjedde, saman med mine tankar og refleksjonar rundt det. Observasjonen var dermed både strukturert og open. Ein del kategoriar var fastsette på førehand. Dette kan ha vore med å gje observasjonen eit klarare fokus og få fram informasjon om det eg meiner er viktig (Postholm & Jacobsen, 2011). Samtidig ønskte eg å vera open for andre moment enn dei førehandsbestemte kategoriane. Det å notera meir av det som finn stad i undervisningsøkta enn berre det som er knytt til kategoriane som er fastsett på førehand, kan ha ført til at eg observerte med eit breiare blikk.

Postholm & Jacobsen (2011) peikar på at ein skal observera til ein ikkje samlar inn meir ny informasjon. På same tid må ein gjera ei vurdering knytt til om utvalet vert påverka av at forskaren er til stades. Til meir tid ein er saman med utvalet ein observerer, til mindre påverknad har det at ein er til stades. Dette kan igjen føra til at forskingsobjekta gløymer forskaren og oppfører seg meir slik dei plar (Thagaard, 2018). Tidsramma for observasjonane var to undervisningsøktar på kvart trinn. Ei undervisningsøkt er på 45 min., og det var ei veke mellom kvar økt som vart observert. I ein slik studie hadde det vore interessant å observera fleire bibliotektimar over ein lengre periode, men grunna omfanget til dette prosjektet valde eg å snevra det inn til to øktar på to ulike trinn. Trinna som vart observert var 2. trinn og 6. trinn, det vil seia elevane som er om lag 8 og 11 år gamle. Fleire studiar har vist at engasjement og motivasjon for lesing minkar med alder (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Gambrell, 1996). Desse trinna er valde ut både basert på at dei gjennomfører bibliotektimen på ein slik måte som er skissert frå leiinga, men også fordi dei representerer eit spenn i alder.

I etterkant av den andre bibliotektimen eg observerte på kvart trinn, gjennomførte eg individuelle intervju av elevane. Kor mange informantar som er høveleg for ein studie, er det ikkje noko sikkert svar på. Eit generelt råd er å intervju så mange at du får svar på det du ønskjer å undersøka (Tiller & Brekke, 2013). Sidan dette er eit relativt lite prosjekt, valde eg å gjera eit utval blant elevane. Det var kontaktlæraren til klassane som valde ut elevane som vart intervjuet. Utvalet var strategisk, med variasjon i kjønn, fødselsmånad og lesedugleik. Det var ikkje alle elevane som leverte inn samtykkeskjema om å stilla til intervju. På grunn av dette måtte me gjera nokre endringar med omsyn til dei elevane læraren hadde valt ut på førehand. Læraren fekk beskjed om å velja ut seks elevane frå klassen, tre jenter og tre gutar. Eg ønskte at dei skulle vera født på ulike tider av året og at det skulle vera elevane med både svak, middels og sterk lesedugleik. Definisjonen av lesedugleik var basert på læraren si vurdering. Det vart ikkje gjennomført objektive lesetestar i forkant av dette prosjektet, noko som kan sjåast på som ein veikskap. Likevel meiner eg at lærarane var i stand til å gjera gode vurderingar. Læraren til 2. trinn har følgd klassen sidan elevane starta i 1. klasse, og ho kjenner til resultatane deira frå både dei obligatoriske kartleggingsprøvene og andre kartleggingar dei har gjennomført i klassen. Det same gjeld læraren til 6. trinn. Ho har følgd elevane over fleire år og har følgeleg eit godt innblikk i lesedugleiken deira. Å snakka om svake og sterke lesarar kan vera ein snever måte å sjå på lesedugleik. I dette arbeidet vart likevel informantane kategorisert som svak, middels eller god lesar, basert på teknisk lesedugleik. På førehand hadde eg og lærarane diskutert kva me la i desse omgrepa.

Staden ein vel for eit intervju er sentral, og elevane kan koma til å oppføra seg annleis dersom ein tek dei med ein stad dei ikkje er kjend (Postholm & Jacobsen, 2011). Då eg intervjuar elevane frå 2. trinn, vart intervjuet gjennomført i mellomarealet utanfor klasserommet til elevane. Dette var i skuletida, og ved fleire høve passerte det andre elevar. Eg valde likevel å nytta meg av denne lokaliseringa, fordi det var eit kjent område for elevane. Dei var i trygge omgjevnader, dei har kjennskap til meg som lærar ved skulen, og samtalen dreidde seg ikkje om ømfintlege tema. Kwart intervju varte om lag 10 – 15 min. Etter kvart intervju tok eg ein liten pause og reinskreiv notata frå intervjuet. Elevane frå 6. trinn vart intervjuet på eit grupperom som låg i nærleiken av klasserommet deira. Gjennomføringa vart gjort på same vis som med elevane på 2. trinn.

3.4 Validitet, reliabilitet og etikk

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Forsking på samfunn og åtferd kan i liten grad ha som mål å avdekka ei heil og universell sanning. Forsking må heller sjåast på som ein pågåande prosess der me avdekkjer og forstår delar av røynda og som ein prosess som utvidar kunnskapen vår (Postholm & Jacobsen, 2018). Validitet handlar om grad av sikkerheit og gyldigheit i det ein undersøker og etterpå skildrar. Innanfor forsking skil ein mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten uttrykkjer at resultata er korrekte og gyldige for det studerte utvalet og er knytt til to forhold. Den første er årsaksgyldigheit. Kor sikre kan me vera på at noko er ei årsak og at noko anna er ein verknad? Den andre er knytt til datainnsamlinga. Har datainnsamlinga målt det me seier eller trur at me måler? Ytre validitet heng saman med i kor stor grad resultata er gyldige under andre føresetnader og for andre utval (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne studien er knytt til engasjement og motivasjon for lesing og korleis bibliotektimen kan vera med å stimulera dette. Å måla engasjement og motivasjon er utfordrande, og ein kan spørja om det i det heile tatt er mogleg. I ein undervisningssituasjon som den som vart observert i denne studien, er det ytre åtferd som vert observert. Engasjement kan visa seg gjennom ytre handling. Basert på desse ytre handlingane gjer eg meg opp ei meining om elevane sin indre motivasjon. For å sikra omgrepsvaliditet er det sentralt at ein som observatør operasjonaliserer og diskuterer omgrepa som vert brukt i observasjonsnotata (Germeten & Bakke, 2013).

Som nemnt tidlegare i dette kapitlet nytta eg to ulike metodar for å samla inn informasjon, observasjon og intervju. Kombinasjonen observasjon og intervju gjer at eg i intervjuet kan stilla elevane spørsmål knytt til observasjonane eg gjorde og på den måten vurdere

observasjonane opp mot det deltakaren fortel. Dette er med og styrker gyldigheita av det deltakaren fortel (Fangen, 2010). Postholm og Jacobsen (2011) hevdar at dersom funn skal kunna generaliserast, må utvalet vera tilfeldig. I denne studien var det læraren til klassane som valde ut informantar til intervju, basert på visse kriterium. Dette kan ha vore med på å gje studien ei form for kvalitet, i og med at det ikkje var eg som forskar som valde ut informantane. Ei utfordring som dukka opp i denne samanheng, var at mange av elevane ikkje leverte inn samtykke til intervju. Eg kunne difor ikkje intervju dei elevane eg i samarbeid med kontaktlæraren til klassen hadde planlagt, men måtte velja nye informantar blant dei som leverte samtykke. Det kan vera grunn til å tru at dei som leverte inn samtykkeskjema kjem frå heimar som allereie har eit bevisst forhold til kor viktig lesing er. Dette kan ha påverka resultatet på studien og må såleis sjåast på som ein veikskap. Me prøvde likevel å gjera eit strategisk utval som først planlagd, men blant jentene på 2. trinn fell alle informantane inn under kategorien god eller middels god lesar.

Reliabilitet er knytt til pålitelegheit i observasjonsstudiar og handlar om kor stabilt observasjonsinstrumentet kan vera over tid (Germeten & Bakke, 2013). Pålitelegheit kan ikkje garanterast heilt sikkert, difor er det sentralt at forskaren reflekterer over problem som kan vera knytt til forskinga (Postholm & Jacobsen, 2011). Å gjera same studie om att på eit anna tidspunkt og sjå om resultatata vert dei same, vart tidlegare sett på som den ultimate testen på reliabilitet. Men ein kvalitativ studie er utfordrande å replikera, noko som har fleire årsaker. Blant anna vil møtet mellom forskaren, forskingsfeltet og personane som deltek i studien arta seg ulikt, fordi ulike forskarar tek med seg sin subjektive, individuelle teori inn i forskinga. Alle menneske er også i kontinuerleg utvikling, både forskarar og deltakarar. Postholm & Jacobsen (2018) knyt reliabilitet til refleksjon over korleis undersøkinga og forskaren kan ha påverka resultatet. Dette krev at forskaren reflekterer over sin påverknad på studien, og at han gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektera over den. Dersom denne studien hadde vore gjennomført om att, er det godt mogleg at resultatet hadde vorte annleis. Elevsvara i intervju kan ha vore situasjonsavhengige, i og med at intervju vart gjennomførte like etter ein bibliotektime. Elevane kunne gjort seg andre erfaringar og opplevingar etter ein annan bibliotektime. Eg intervju og nokså få elevar, og eg kan følgeleg ikkje seia at svara deira er valide for alle elevar på same alder. Likevel er svara til elevane med og gjev eit lite innblikk i korleis elevar på 2. og 6. trinn opplever bibliotektimen.

Ei anna utfordring med studien er knytt til «social bias», på norsk kalla for sosial ønskverdigheit (Crowne & Marlowe, 1960). I omgrepet ligg det at informantane ønskjer å stå

fram på ein viss måte under intervjuet. Dermed kan det henda at dei svarar på spørsmåla på ein måte som han eller ho tenkjer er sosialt akseptert, eller i dette høve at dei gjev meg dei svara dei trur eg ønskjer å høyra. Tanken bak er ikkje å gje feil informasjon, men å te seg på ein måte som gjer intervjuaren nøgd.

3.4.2 Ethiske tilhøve

Innan all forskning må forskaren ta omsyn til etiske retningslinjer og prinsipp. Den nasjonale forskningsetiske komité slår fast at forskning betyr mykje, både for enkeltindivid, samfunnet og for global utvikling. Forsking kan seiast å vera ein betydeleg maktfaktor, og det er sentralt at forskinga skjer på måtar som er etisk forsvarlege (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette prosjektet vart i forkant av arbeidet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet vart vurdert anonymt, og det trengte difor ikkje ei vurdering frå NSD. Alle dei involverte i prosjektet fekk informasjon, anten munnleg eller skriftleg. Lærarane som hadde ansvar for bibliotektimane som vart observerte, fekk munnleg informasjon om prosjektet. Før datainnsamlinga starta fekk alle føresette sendt heim skriftleg informasjon om prosjektet og eit samtykkeskjema (vedlegg 3). I skjemaet måtte dei kryssa av for at dei godkjende at eleven deltok i bibliotektimen som skulle observerast, at eleven deltok i eit intervju knytt til lesemotivasjon og bibliotektimen, og at informasjonen vart oppbevart fram til prosjektet vert avslutta. Dei fekk også veta at dei når som helst og utan grunn kan trekka seg frå prosjektet. Elevane fekk munnleg forklart på ein aldersadekvat måte kva prosjektet gjekk ut på.

Dette prosjektet vart gjennomført på skulen der eg til dagleg arbeider, noko som kan by på utfordringar. Som forskar må ein vera bevisst på at kunnskapane ein har om eit tema kan verka inn på resultata (Dalen, 2013). I denne studien har eg ein viss grad av kjennskap og førforståing til både lærarar og elevar som deltek i prosjektet. Bibliotektimen er ein undervisningstime eg sjølv har gjennomført fleire gongar. Dette plasserer meg i ein situasjon der eg ikkje lenger berre er lærar og kollega, men også forskar. Dette rollebyttet fordrar profesjonalitet og eit bevisst forhold til korleis dette kan verka inn på prosjektet og resultata.

4.0 Presentasjon og drøfting av resultat

Føremålet med denne studien var å undersøka korleis bibliotektimen kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen, og om det er ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane. For å svara på desse spørsmåla har eg observert fire bibliotektimar på 2. og 6. trinn. I tillegg har eg intervjuet seks elevar frå kvar av klassane som vart observert. I dette kapittelet vil resultatane frå observasjonane og intervjuet verta presenterte og drøfta. Først kjem ei kort oppsummering av bibliotektimane til 2. trinn, basert på observasjonane eg gjorde. Vidare vil eg diskutera funna og kontinuerleg trekkja parallellar mellom funna og teorien og den tidlegare forskinga som vart presentert i kapittel 2. Funna frå observasjon og intervju vert presenterte om kvarandre og drege inn der det er relevant. Etterpå vil resultatane frå 6. trinn leggjast fram på same måte. Til slutt i kapittelet vil eg sjå på ulikskapar mellom dei to aldersgruppene og mellom gutar og jenter.

Informantane i studien er elevar frå 2. og 6. trinn. I drøftinga har elevane som vart intervjuet fått fiktive namn. Andre elevar som vert viste til, vert kalla «elev» eller «gut/jente». Det er ikkje alle informantane som vert viste til i oppgåva. Elevane vert siterte der det er relevant for å belysa funna. Som struktur for drøftinga har eg nytta meg av Guthrie (2008) sine motivasjonsområde. Det første området er knytt til meistringsmål, og eg valde å ikkje inkludera dette i drøftinga. Sjølv om meistringsmål og motivasjon er knytt saman, kjenner eg for lite til elevane til å veta noko om deira mål. Eg har berre observert to timar i kvar klasse, og eg vel difor å heller sjå etter korleis læraren legg til rette for at elevane skal oppleva meistring. Funna knytt til dette vert skildra og drøfta under punktet forventning om meistring. Dei fire områda eg strukturerer drøftinga etter er difor sosial interaksjon, kontroll og val, forventning om meistring og interesse. Før eg startar på presentasjonen av resultatane vil eg kort gjera greie for dei fire ulike motivasjonsområda som Guthrie (2008) har foreslått:

1. Sosial interaksjon: På sikt skal elevane oppleva glede gjennom det å dela og reflektera over innhaldet i tekstar. Læraren kan skapa undervisningssituasjonar der elevane kan delta i opne diskusjonar om tekstane, og han kan vera ei støtte for dei elevane som treng det. På denne måten vert det sosiale aspektet ved lesinga styrkt.
2. Kontroll og val: Elevane vil kunna få eit sterkare eigarforhold til tekstane dersom dei får vera med og velja sjølv. Dette kan gjelda både val av tekst, val av arbeidsmåtar, påverknad på fagstoff og vurdering og presentasjon av det dei har lært.

3. Forventning om meistring: Eleven må ha tru på at han skal lukkast med både lesing og forståing. Her har læraren eit ansvar når det kjem til å presentera riktig tekst for den enkelte elev. Dersom læraren får til det, vil elevane byggja ei akademisk sjølvkjensle og utvikla lesedugleiken sin.
4. Interesse: Tekstane elevane skal lesa bør vera interessante eller spennande for dei. Elevane må øvast opp i å sjå samanhengar mellom teksten og røynda. Spørsmålstype kan vera med og gjera lesinga meir personleg, og samtalar rundt tekst bør leggja opp til undring, nyfikne og refleksjon. Under dette punktet kjem eg og til å vektleggja observasjonar og informasjon frå intervjuar som seier noko om eleven si meir generelle interesse for lesing.

4.1 Funn og drøfting, 2. trinn

4.1.1 Oppsummering av bibliotektimar 2. trinn

Då det vart bestemt på skulen at alle klassar skulle gjennomføra ein slik bibliotektime, stod det i retningslinjene frå skuleleiinga at timen skulle innehalda formidling, låning av bøker og individuell lesing. Læraren på 2. trinn erfarte at det ikkje var god nok tid til å gjennomføra alt dette i ei undervisningsøkt. Ho bestemte seg difor for å ha formidling og boklån/lesing anna kvar gong. Den første timen eg observerte inneheldt boklån og lesing, den andre timen litteraturformidling. Intervjua vart gjennomførte etter timen som inneheldt formidling. Timane vert presenterte kvar for seg og er lette å skilja frå kvarandre i drøftinga, i og med at timane har ulikt innhald.

Bibliotektime 2. trinn: 07.01.2020

2. trinn har bibliotektime i den første timen på tysdagar. Dei møter i klasserommet når det ringer inn. I klasserommet er det ein lærar og to assistentar. Det er 17 elevar til stades, seks gutar og elleve jenter. Dagen startar med at læraren seier god morgon, skriv opp dagsplanen på tavla og samlar inn infoark om symjeundervisning. Ei jente rekkjer opp handa og spør om dei skal på biblioteket. Læraren stadfestar dette, og jenta snur seg og smiler til dei som sit bak ho. Læraren spør om elevane hugsar reglane på biblioteket, og dei repeterer desse saman. Etter om lag 15 min. går klassen til biblioteket, som er i eit anna bygg. Dei går saman med

assistentane. Når dei kjem fram, nyttar dei 7. trinn sin garderobe til å setja frå seg sko, før dei stiller opp på nytt utanfor døra inn til biblioteket.

Inne på biblioteket går dei fleste elevane direkte til bokhyllene. Nokre få vert ståande og snakka, men desse får raskt oppfølging frå læraren. Det er ein del småprat blant elevane. Den eine assistenten set seg ved pc-en der bøker vert levert inn og lånt ut. Den andre assistenten les høgt frå ei bok til ein elev. Ein elev snakkar høgt og går ut av biblioteket. Assistenten tek med seg nokre bøker og går etter han. Elevane sit i sofa eller på golvet, og dei fleste har gruppert seg i små grupper på 2 – 3 elevar. I to av gruppene les ein elev høgt for dei andre. I dei andre gruppene samtalar elevane om tekst og bilete i bøkene. Nokre samlar seg rundt ei bok, medan andre har kvar si bok. Eit par elevar sit aleine og les. Læraren hjelper elevar som treng støtte i å velja seg ei høveleg bok. Dei fleste gutane les i faktabøker. Det er eitt unntak, og han les bøker som handlar om dikt og kunst. Mange av bøkene har mykje tekst, men også mange bilete. Jentene les faktabøker, skjønnlitteratur, biletbøker og lettlesne bøker. Etter om lag 30 min. får elevane beskjed om å stilla opp for å gå tilbake til klasserommet. Alle har lånt ei eller to bøker som dei tek med seg.

Bibliotektime 2. trinn: 14.01.2020

Elevane møter i klasserommet. Læraren ønskjer dei god morgon, går gjennom dagsplanen og dei syng ein song saman. Fleire av elevane et frukt. Læraren seier at det er klart på biblioteket. Stolar og puter er sette fram, og læraren har bestemt kven som skal sitja kvar. Elevane stiller opp i garderoben, og dei går samla bort til biblioteket. Denne gongen er det 14 elevar som går til biblioteket. Dei andre vert igjen for å ha styrkingstime i norsk. Når dei kjem fram til biblioteket, vert dei sleppte inn ein og ein med beskjed om kvar dei skal sitja. Ein elev spring inn før det er hans tur fordi han vil sitja attmed ein klassekamerat, og læraren godtek dette.

Stolane står i ein halvsirkel, og framfor stolane ligg det sitjeputer. Når alle elevane har sett seg ned, finn læraren fram boka *Teskjekjerringa på blåbærtur*. Ho har og boka slått opp på storskjerm. Læraren startar å lesa med ein gong. Ein gong stoppar ho opp og forklarar eit ord, ein annan gong forklarar ho eit uttrykk. Elevane sit roleg og høyrer på. Ein gut legg seg ned, men han reiser seg kjapt opp etter å ha fått tilsnakk frå ein av assistentane. Boka vert lesen utan lesestopp. Etter lesinga stiller læraren ein del spørsmål, elevane svarar ved handsopprekning. Etter samtalen stiller elevane opp på ei rekkje, før dei går tilbake til klasserommet.

4.1.2 Sosial interaksjon

Fleire studiar viser til samanhangen mellom elevane sin lesedugleik og kor mykje tid dei brukar til å lesa på fritida (Clark & Rumbold, 2006; Solheim & Gourvenec, 2017). Særleg gutar rapporterer om at dei brukar lite tid på frivillig lesing (Roe & Taube, 2012). Ei felles lesestund slik som desse elevane har vore med på i denne undervisningsøkta, kan vera ein måte å etablere ein klasseromskultur der lesing har stor verdi. Når læraren les høgt, får alle elevane same tilgang til teksten. Det sikrar at elevar som vanlegvis ikkje les så mykje, får ei litterær oppleving saman med dei andre. Ei slik lesestund kan og inspirera elevane til å lesa vidare på eiga hand (Skaret, 2019). Basert på både observasjon og det informantane fortel i intervju, verkar det som om dei set pris på desse lesestundene på biblioteket. Fleire av elevane seier at det kjekkaste som skjer i bibliotektimen er når læraren les høgt. Dette kan forklarast med at elevane liker høgtlesing, men også at dei opplever at det å få ei felles estetisk oppleving på denne måten har ein verdi. Fem av dei seks elevane eg intervjuar seier at dei likte høgtlesinga. Eleven som ikkje var så positiv, forklarte dette med at han hadde lese boka heime. Sjølv om dei omtalar høgtlesinga i eit positivt ordlag, hugsar elevane få andre bøker læraren har lese høgt i bibliotektimen. Ingen av gutane kan fortelja noko om kva bøker læraren har lese. Line hugsar at læraren har lese bøker, men ikkje kva bøker det var. Synne meiner at dei har høyrte forteljinga om Oskepott som skulle til dvergane. Det at informantane hugsar så få av bøkene læraren har lese høgt, kan tyda på at bøkene læraren les er valde ut for å gje elevane ei felles leseoppleving, heller enn inspirasjon til bøker dei kan lesa sjølve.

Ved høgtlesing kan formidlaren velja å stoppa opp og samtala med elevane om det som skjer i teksten. Dette vart i liten grad gjort i denne formidlingsøkta, berre ein gong stoppar læraren opp og forklarar kva det vil seia å ha «koppen på skakke». Boka inneheldt mange ord og uttrykk som ligg langt frå kvardagsspråket til elevane. Nokre stadar bytte læraren ut ord i boka med meir kvardagslege ord, truleg for at det skal vera enklare for elevane å forstå. Det å høyra ein engasjert vaksen lesa med innleving og flyt kan vera med og utvikla litterær lesedugleik (Allington & Gabriel, 2012). Læraren fungerer som ein rollemodell både når det gjeld engasjement og teknisk lesing. Elevane sat roleg og høyrde på medan læraren las høgt. Det kan henda dei sat så roleg fordi boka engasjerte og at dei difor følgde godt med. På den andre sida kan det at dei var så rolege også forklarast med at delar av historia var vanskeleg å forstå på grunn av det framande språket. Dette er unge elevar, og hos barn kan engasjement ofte koma til syne spontant, både verbalt og ikkje-verbalt (Hennig, 2019). Denne økta var det få spontane reaksjonar på boka, bortsett frå latter nokre gongar. Basert på intervjuar verkar det

likevel som om elevane likte boka. Det at kjerringa vart like lita som ei teskei, var så underhaldande at boka var lett å like, trass i eit litt framandt språk. Læraren viste og boka på storskjerm, noko som gjorde at elevane fekk støtte til å forstå teksten gjennom illustrasjonane.

Etter å ha lese boka stiller læraren elevane ein del spørsmål. Elevane svarar ved handsopprekking. Høgtlesing kan vera ein aktivitet som utviklar elevane sin litterære dugleik, særleg dersom høgtlesinga skjer i form av ein dialog mellom lesar og tilhøyrar (Allington & Gabriel, 2012). Denne økta inviterer læraren elevane inn i ein samtale om boka, men det at elevane svarar ved handsopprekking, avgrensar talet på elevar som deltek i dialogen. Åtte elevar var med og svara på spørsmåla. Nystrand et al. (1997) fann i sin studie at om lag berre ¼ av elevane var aktive i samtalar prega av IRF-mønster. I denne klassen var det litt fleire elevar som deltok i samtalen, men talet er framleis under halvparten. Elevane som deltok i samtalesekvensen fekk respons frå læraren, og svara deira vart verdsette. Det vil seia at læraren nytta elevane sine svar som opptak og brukte dei i den vidare dialogen (Lillesvangstu, 2010). Å delta i ein samtale etter høgtlesing er ei form for litterær sosialisering (Ellis & Coddington, 2013), men denne gongen var det berre eit mindretal av elevane som deltok og dermed fekk oppleve at dei vart høyrde og at deira stemmer bidrog til dialogen.

I motsetnad til heilklassesamtalen med få aktive elevar var deltakinga heilt annleis i timen der elevane hadde boklån og lesing. Denne økta var det ingen felles samtale, men det fann stad mange uformelle samtalar kring bøker. Nesten alle samla seg i små grupper på 2 - 3 elevar. Berre to elevar sat aleine og las. Dette var ikkje grupper som var organiserte av læraren, men grupperingar som oppstod spontant inne på biblioteket. Elevane sat ikkje saman heile økta, og fleire veksla på kven dei sat saman med. Dette førte til at det var ein del lyd på biblioteket, men elevane brukte rolege stemmer, og alle samtalane eg overhøyrde var knytt til bøker. Samtalane dreidde seg i stor grad om det elevane las i teksten eller såg på bileta i bøkene, men eg observerte også metasamtalar om eiga lesing. Til dømes viste ei jente boka ho las i til ei anna jente og sa at ho berre las der det var store bokstavar. Dette var ei i overkant krevjande bok å lesa for ein elev på 2. trinn, men denne jenta las delar av teksten, og det såg ut til at dette gav ho ei oppleving av meistring. I nokre av gruppene las ein av elevane høgt for dei andre. I den eine gruppa som bestod av tre gutar, las dei i ei faktabok, og dei stoppa stadig opp og kommenterte tekst eller bilete. Då det dukka opp eit bilete av menneske med masker framfor munnen, spurde ein av gutane dei andre: «*Veit dåke kvifor dei må ha maska?*». Ein av dei andre gutane svara at: «*Det er på grunn av dritfarlige bakteriar*». Seinare utspelte denne dialogen seg i same gruppe:

Otto: *Sjekk det der! Oh my god.*

Elev (gut): *Det er eit bombefly.*

Otto: *Det er sikkert frå krigen.*

Elev (gut): *Visste dåke at dei fann eit fly frå krigen i Storavatnet?*

Slik heldt samtalen fram, før dei gjekk over til eit nytt bilete og snakka om slavehandel. Samtalen tok utgangspunkt i eit bilete i ei bok, og gutane drog parallellar mellom det dei såg i boka og tidlegare erfaringar og kunnskap dei hadde om emnet. I det sosiale samspelet mellom dei tre lesarane fekk gutane aktivert bakgrunnskunnskapen sin. Gjennom å spela på det som er kjend opnar lesinga opp for at gutane tileignar seg ny kunnskap (Guthrie, 2008).

Otto var ein av elevane eg intervjuar, og handlingane hans på biblioteket stadfestar utsegna frå intervjuet, der han fortel at han syns det er kjekt å lesa faktabøker. Han seier sjølv at han les faktabøker for å finna ut meir om emne som interesserer han. Ny kunnskap innanfor eit emne ein har interesse for vil begeistra ein engasjert lesar, og lesinga tilbyr ei positiv intellektuell oppleving (Hennig, 2019). Mitt inntrykk er at Otto allereie er ein nokså erfaren lesar for si aldersgruppe, og i intervjuet kjem det fram at han liker både å lesa høgt for medelevar og å samtala om innhaldet i bøkene. Han liker best bibliotektimane der han får låna og lesa sjølv. Dette er ein gut som er vand med å lesa på eiga hand heime, sjølv om han fortel at foreldra og les høgt for han innimellom. Det er grunn til å tru at Otto sin primærdiskurs er nokså samanfallande med språket han møter på skulen. Lesing er ein dugleik han ser ut til å meistra, og det er sannsynleg at han også vurderer sin eigen lesedugleik som god. Såleis vil han gå inn i tilsvarande situasjonar med ei forventning om meistring, noko som også aukar sjansen for at han vil lukkast (Bandura, 1997). Bibliotektimen der han både kan lesa for andre og der dei får snakka saman om det dei les og ser på bileta, er truleg ein aktivitet som både styrker og utviklar hans akademiske sjølvbilete.

Faktabøker dominerer i gruppene som er sette saman av berre gutar. Fleire studiar viser at gutar legg nytteverdi til grunn i val av lesestoff (Hoel & Helgevold, 2008). På lesetestar scorar dei betre på det som vert kalla «ikkje-kontinuerlege tekstar», tekstar som grafar, skjema, reklameannonsar og liknande (Solheim & Lundetræ, 2018). I intervjuet peikar Otto på nettopp dette: «*Eg les for å finna ut meir om ting*». Hos jentene er det større variasjon i sjangrar. Fleire av jentene les også faktabøker, men her observerer eg fleire skjønnlitterære bøker av ulik vanskegrad. Det er heller ikkje så mange jenter som samlar seg rundt same bok, men det er fleire jenter som sit saman to og to og les i kvart sitt eksemplar av den same boka. Helena viser til dette i intervjuet og fortel at ho og veninna prøver å finna bøker som det er fleire av.

«Det er kjekt, for då kan me samanlikna kor langt me har kome». Andre jenter les i ulike bøker, og innimellom stoppar dei opp for å visa tekst eller bilete i boka til dei andre. Me ser dermed at sjølv om jentene les meir kvar for seg, er det sosiale aspektet likevel viktig og kan verka inn på engasjementet. Guthrie & Wigfield (2000) hevda at engasjement er sett saman av ein kognitiv dimensjon, ein sosial dimensjon og motivasjon. Denne situasjonen viser korleis den sosiale dimensjonen kan verka på leseengasjementet. Elevane får oppleve både gleda og nytten av å dela leseopplevinga med kvarandre.

Rafste (2008) skildrar skulebiblioteket som eit sosialt system med ein svakare struktur enn klasserommet. Her er det andre reglar og rutinar som gjeld, og skulebiblioteket kan difor sjåast på som eit meir «porøst» rom. I det ligg det at aktivitetane som finn stad her vekslar mellom undervisnings- og fritidsrelaterte syslar. Det at læraren opnar opp for desse dialogane mellom elevane, at ho let dei øva på fotballteknikk når dei les faktabok om fotball og skifta bøker når dei sjølv vil, kan vera faktorar som aukar engasjementet og gleda knytt til bibliotektimen. Det er lesing og bøker som står i fokus, men på elevane sine premiss og med deira interesser i sentrum. Samtidig vert det ein balansegang, og læraren må vera bevisst på kva som er målet med undervisningsøktene. Skal leseglede stå i fokus eller bør elevane i periodar fokusera meir på mengdetrening og stillelesing? Skaret (2019) studerte aktiviteten i eit skulebibliotek på ein barneskule gjennom to dagar, og ho fann ut at det å gje elevane fridom ikkje medførte at skulebiblioteket vart ein arena for uro og tøys. Det motsette skjedde, og elevane tilpassa oppførselen sin etter dei litterære aktivitetane som rommet signaliserte at skulle finna stad der. Dette samsvarar med funna frå observasjonen min. Sjølv om det var ein del lyd på biblioteket, var alle samtalaneg og overhøyrdet knytt til bøker. Elevane opplevde ein viss fridom, men dei tilpassa seg rommet og aktivitetane som fann stad der.

4.1.3 Kontroll og val

Ifølgje Guthrie (2008) får elevane eit sterkare forhold til arbeidet dei skal utføra, dersom dei får gjera bevisste val. Desse elevane på 2. trinn er nokså uerfarne lesarar, og som lærar må ein vera klar over at mange kan trenga hjelp til å foreta val. På biblioteket observerte eg elevane når dei valde ut bøker å lesa, og eg såg på korleis læraren støtta dei i prosessen. Den halve timen elevane var på biblioteket fekk dei velja fritt blant bøkene der. Det verka som om klassen har fått god opplæring i å vera på skulebiblioteket. Biblioteket er delt inn i sonar, eit område inneheld biletbøker, eit faktabøker, eit lettlesne bøker osv. Det var ingen elevar som gjekk til dei hyllene der bøkene som høver best for mellomtrinnslevar står, dei gjekk direkte til hyllene med biletbøker, lettlesne bøker og faktabøker. Å innarbeida slike rutinar for kvar

dei aldersadekvate bøkene står, legg eit godt grunnlag for at elevane kan velja riktig bok. Utvalet er framleis stort, men bøker som høver betre for andre aldersgrupper står ein annan stad. Det var heller ikkje avgrensingar for kor ofte elevane kunne byta bok i løpet av timen, men dei fekk berre lov å låna to bøker med seg.

Ein av elevane som vart intervjuja, Helena, fortel at når ho får velja bok sjølv, les ho i Dustedagboka. Dustedagboka er ei forholdsvis lang bok med mykje tekst. Den er skriven i dagboksform og har mange humoristiske illustrasjonar. I bibliotektimen overhørde eg Helena seia til ei anna jente at: «*Eg les berre der det er store bokstavar og der det er teikneserie*». Det kan altså vera grunn til å tru at desse bøkene er noko utfordrande for Helena, som vert kategorisert som ein middels god lesar. Læraren fortel at ho let elevane låna desse bøkene likevel, men då må dei i tillegg låna ei bok som er meir høveleg for deira lesenivå. Sjølv om Helena ikkje les alt som står i Dustedagboka, kan det vera positivt for lesemotivasjonen hennar at ho får lov til å låna desse bøkene. Interessa ho har for å lesa dei, kan verka positivt på leseutviklinga til Helena, og Walgermo (2018) peikar på at det kan vera bra at ein elev ser på seg sjølv som ein litt betre lesar enn han eigentleg er. Å oppretthalda denne interessa dei yngre elevane har for lesing, kan fungera som ein beskyttande faktor mot lesevanskar og føra til at elevane vil fortsetja å søka mot litterære aktivitetar (Eklund et al., 2013).

Helena var ikkje den einaste eleven som las bøker som truleg låg litt høgt i nivå. Fleire av faktabøkene som var populære blant gutane, inneheldt mykje tekst. Sjølv om ikkje alle som sat med slike bøker er kompetente nok lesarar med tanke på innhaldet, observerte eg at dette var bøker som skapte eit stort synleg engasjement. Elevane samla seg rundt bøkene i fellesskap, og sjølv om dei ikkje vart lesne frå perm til perm, fann elevane både tekst og bilete som engasjerte. Mange av samtalanene i rommet fann stad rundt denne type bøker, særleg blant gutane. Ved å la elevane få lesa i desse bøkene får elevane tilgang til stoff som interesserer dei. Knatribakk (2013) fann i ein studie frå ein vidaregåande skule at elevane ønskjer seg eit større utval tekstar å velja mellom. Desse elevane er ein del yngre enn elevar på vidaregåande, men det er likevel grunn til å tru at desse bøkene kan tilby dei ei meir variert tilnærming til emne som interesserer dei, enn det lærebøkene kan. Elevane får sjølve velja kva dei skal lesa og læra denne økta, noko som kan auka den indre motivasjonen for lesinga.

Ein del av jentene las i bøker som er katalogisert som lettlesne¹. På eit tidspunkt tok ei jente ei slik bok med til læraren og spurde om hjelp til å finna fleire bøker av same type. Læraren vart då med henne bort til hylla med lettlesne bøker. Ho fann fram fleire ulike bøker som ho viste til jenta og bad henne om å velja mellom dei. På den måten får jenta foreta sitt eige val, samtidig som utvalet er avgrensa, noko som truleg gjer det lettare å finna ei høveleg bok. Ryan & Deci (2000) hevda at indre motivasjon skjer dersom eleven opplever ein aktivitet som engasjerande og interessant. Den indre motivasjonen vert styrkt når læraren gjev eleven ansvar og involvering, til dømes slik det vart gjort i denne situasjonen.

4.1.4 Forventning om meistring

Elevane stiller ikkje til bibliotektimen med blanke ark. Dei kjem med tidlegare erfaringar frå ulike litterære aktivitetar, erfaringar som i stor grad kan vera med og påverka kva innstilling dei har både til bibliotektimen, men også til lesing generelt. Dei elevane som har gode erfaringar og har opplevd meistring i tilsvarende situasjonar, vil ha ein annan innfallsvinkel enn dei som føler at dei har mislukkast i lesesituasjonane (Bandura, 1997; Molander & Skauge, 2009). Såleis har læraren ei stor oppgåve når det gjeld å finna riktig bok til den enkelte elev. I tillegg til å kjenna til eleven sin lesedugleik, bør han og veta litt om interessene til eleven og veta kva bøker på biblioteket som samsvarar med både dugleik og interesser.

I bibliotektimen der elevane skulle låna bøker, var det assistenten som hadde ansvar for å registrera bøker inn og ut av biblioteket. Dermed var læraren frigjort til å følgja opp dei elevane som hadde behov for det. Mange av elevane fann bøker på eiga hand. Dei elevane som vart ståande og snakka med andre, vart raskt fanga opp av læraren og følgt bort til bokhylla. Samtidig som læraren hjalp elevane med å finna høvelege bøker, hadde ho og fokus på at elevane skal læra seg å velja passande bøker sjølve. Det såg me i dømet ovanfor, der læraren ikkje fann ei bok til jenta som trengte hjelp, men gav ho fleire alternativ å velja mellom. I intervjuet fekk elevane spørsmål om dei hadde fått hjelp av læraren til å finna bok å lesa. Alle jentene svarte ja på dette, og dei opplevde og at læraren var flink til å finna bøker som dei likte og som passa for dei. Håkon svarte det same, medan Otto sa at han aldri hadde hatt behov for å få hjelp til å finna bok. Jonatan fortalde at læraren ikkje hjalp han med å finna bok, noko som ikkje stemmer overeins med observasjonane eg gjorde. Tidleg i økta på biblioteket vart Jonatan sint og gjekk ut frå biblioteket. Han vart sitjande i området utanfor, og

¹ Med lettlesne bøker meiner eg bøker frå seriar som leseland frå samlaget: <https://samlaget.no/collections/leseland> eller leseløve frå cappelendamm: <https://www.cappelendamm.no/cappelendamm/barneboker/article.action?contentId=141729>

ganske kort tid etter at han gjekk ut, gjekk den eine assistenten ut med fleire faktabøker til han.

Otto verkar som ein elev med eit godt akademisk sjølvbilete. Han liker å lesa og vert klassifisert som ein god lesar. Basert på observasjon og informasjon frå læraren er Håkon ein lesar i andre enden av skalaen når det gjeld teknisk lesedugleik. I intervjuet fortel han at når han skal lesa sjølv, føretrekkjer han bøker som er enkle å lesa. Når det vert meir krevjande, liker han best å verta lesen høgt for. Basert på det han fortel er det grunn til å tru at Håkon brukar ein del krefter på avkoding, og det kan såleis henda at han ikkje har den same gode opplevinga av bibliotektimane som Otto. Men Håkon er eit døme på at det ikkje treng å vera slik. Under intervjuet fortel Håkon at lesing er gøy og morosamt. «*Det er så mange spennande historier*», seier han. Han fortel at han har alle bøkene om Tiril og Oliver heime (Detektivbyrå nr. 2 av Jørn Lier Horst), og at foreldra les desse høgt for han. Når eg spør kor tid han plar lesa, svarar han «... *litt på morgonen, masse på kvelden og litt midt på dagen*». Trass i utfordringar knytt til lesing, er dette ein gut som brukar mykje tid på litterære aktivitetar. På spørsmålet kva han helst les svarar han *Tassen*, og han viser også at han har eit bevisst forhold til kva bøker som er høvelege for hans lesenivå. Han forklarar at han les *Tassen* fordi boka har stor tekst som er lett å lesa. I bibliotektimen som vart observert, var Håkon ein av elevane som sat aleine og las. Han var roleg og fokusert heile økta.

På spørsmålet om kva han syns om bibliotektimen fortalde Håkon at det var gøy å høyra den morosame boka. Ifølge Håkon var det første gong han høyrde om Teskjekjerringa, og han syns det var morosamt at ho vart så lita. Han fortel at det han liker best på biblioteket er å høyra på når læraren les. Det verkar som om Håkon set pris på det sosiale samspelet som finn stad mellom læraren og elevane i desse høgtlesingsseansane. Walgermo (2018) understrekar kor viktig det er at lærarar jobbar spesifikt med å gje elevane god sjølvtilitt knytt til lesing allereie frå skulestart av. Dette må vera ein del av den formelle lese- og skriveopplæringa. For førsteklasingar som står i fare for å utvikla lese- og skrivevanskar er dette særleg viktig. Elevar med lita tru på eigen dugleik vel ofte bort leseaktivitetar eller legg ned ein mindre innsats i desse aktivitetane. For Håkon krevst det ein innsats å lesa, men interessa hans for lesing gjer at han likevel i stor grad søker mot litterære aktivitetar. Meistringstru og lesedugleik er tett knytt saman (Bandura, 2002). Dersom eleven har tru på eigen dugleik, vil han vera meir motivert for å delta i leseaktivitetar, noko som igjen vidareutviklar dugleiken hans. Håkon set tydeleg pris på leseaktivitetar, både der han les sjølv og der andre les for han. Trass i at lesing framleis er utfordrande for han, opplever han litterære aktivitetar som noko

lystprega. På den måten vert han stadig eksponert for nye leseerfaringar, og lesedugleiken hans er i kontinuerleg utvikling.

Fire av dei seks elevane eg intervjuar fortalde at dei ikkje har høyrte om Teskjekjerringa tidlegare. Dersom dette er representativt for klassen, er det mange som ikkje har forkunnskapar om denne boka. Samtidig fortel Synne at ho har høyrde boka tidlegare, då ho gjekk i barnehagen. Dette gjev grunn til å tru at fleire av elevane kan ha forkunnskapar om Teskjekjerringa, men kanskje dei har gløymt det? Denne bibliotektimen starta læraren direkte med høgtlesing. Guthrie (2008) understrekar at til meir ein lesar tek med seg inn i teksten, til meir kan han henta ut av den. Å starta økta med å prøva å framkalla forkunnskapar hos elevane kunne vore ein måte å styrkja forståinga og engasjementet på. Aktivering av forkunnskapar heng saman med motivasjon og engasjement. Interesse for det som skal lærast, eller i denne samanheng lesast, aukar ofte dersom elevane kan spela på eigne erfaringar eller forståing av emnet.

4.1.5 Interesse

Interesse er sterkt knytt saman med engasjement og motivasjon (Guthrie, 2008). For å vekke interesse hos born og ungdom peikar både Gambrell (2011) og Guthrie (2008) på at læraren må spela på emne som elevane interesserer seg for. Elevar som får læra om emne dei viser interesse for, eller som får jobba vidare med stoff dei opplever som interessant, vert meir motiverte. Guthrie (2008) poengterer at det er vesentleg at læraren bør jobba med å la elevane sjå samanhengar mellom det dei les og røynda. Lesinga skal vera ei personleg oppleving, og gjennom å stilla autentiske spørsmål og la elevane få uttrykkja personlege kjensler kan dei få eit sterkare eigarforhold til teksten. I jakta på dei riktige tekstane bør ein spela på interessene til elevane og leggja opp til undring, nyfiske og refleksjon. Sjølv om alle elevane, bortsett frå ein, uttala at dei syns det var kjekt å høyra boka, var det lite synleg engasjement å spora under høgtlesinga. Elevane sat roleg og høyrde etter, noko som kan tyda på at det var ei bok som fenga. Likevel var det berre om lag halvparten av elevane som valde å delta i samtalen om boka i etterkant av lesinga. Dei fleste av spørsmåla som læraren stilte, var knytt direkte til handlinga i boka. Ein kommentar skilte seg ut som meir personleg og som eit bindeledd mellom handlinga i boka og elevane: «*Tenk viss me hadde vore like lita som ei teskei*». Denne kommentaren frå læraren sette i gong praten blant elevane, utan at læraren trengte å be dei om det: «*Då kunne me ha klatra høgt*», «*Då hadde det vore tungt å bæra koppen*». Guthrie (2008) viser til at dersom elevane ser samanhengar mellom det dei les og røynda, kan det vera med og styrkja motivasjonen. Fleire genuine spørsmål som det i dømet ovanfor, kunne vore

med å styrkja elevane sine førestellingar av teksten og gjort lesinga til ei meir personleg oppleving.

Jonatan er ein av elevane som uttrykker negative kjensler knytt til lesing. Han fortel i intervjuet at det ikkje er vanskeleg å lesa, men at han ikkje liker det. Utover i intervjuet kjem det likevel fram at han liker godt når pappa les til han om kvelden. Han fortel at han har mange bøker heime, og på kveldstid les han ofte i «*Hakkebakkeskogen*» eller «*Folk og røvere i Kardemomme by*» saman med pappa. Han fortel også at han høyrer på lydbøker, les Donald og liker godt faktabøker som handlar om dyr. Eg ber Jonatan igjen om å forklara kvifor han seier at lesing er kjedeleg, når han har så mange positive ting å seia om det. Han svarar at det er kjedeleg å lesa i klasserommet fordi det er vanskeleg å lesa når det er bråk. «*Eg mister kontrollen, og då veit eg ikkje kvar på sida eg var kome til*». Han fortel vidare at heime eller på biblioteket er det annleis, der er det kjekt å lesa. «*Når mamma, pappa og søstera mi trur at eg har lagt meg, fortset eg å lesa under dyna*». Skaret (2019) viser til at utforminga av rommet der elevane les er viktig for leseopplevinga. Val og plassering av møblar verkar inn på både individuelle og felles leseopplevingar. Jonatan seier at han liker betre å lesa på biblioteket enn i klasserommet. Dette kan tyda på at for nokre elevar er skulebiblioteket eit rom som skil seg frå klasserommet. Jonatan liker ikkje å lesa i klasserommet, men opplever det meir positivt på biblioteket. Her er det ein annan atmosfære og ei anna ro som stimulerer lesegleda på ein positiv måte.

Hjellup (2018b) hevdar at alle liker å lesa dersom dei får rett bok til rett tid. For å finna rett bok til rett elev er det sentralt at ein har eit skulebibliotek med eit rikt utval bøker. Litteraturen må vera ny og aktuell, og samlinga må vera så variert at alle elevane finn litteratur dei ønskjer å lesa (Skaret, 2019). Ingen av 2. trinns elevane som vart intervjuja sa noko negativt om utvalet av bøker i skulebiblioteket. Dei har klare tankar om kva dei ser etter i jakta på bøker. Nokre ser etter bøker som handlar om spesifikke emne, blant anna bilar, dyr, gull eller grotter. Andre ser på framsida av boka eller blar i boka for å vurdera om den er aktuell. Alle seier dei vil at det skal vera bilete i bøkene, bøker utan bilete set dei raskt tilbake i hylla. Ein studie der ungdomsskuleelevar vart spurt om sine leseinteresser, viste at gutane vil lesa bøker som inneheld action, spaning og humor (Hoel, Håland & Begnum, 2009). Ei utfordring når elevane vel bøker sjølv, er at dei ofte vel same type bøker og vidareutviklar ikkje eigne leseinteresser. Her spelar læraren ei viktig rolle gjennom å hjelpa elevane med å oppdaga bøker dei kanskje ikkje hadde valt sjølv. I bibliotektimen eg observerte var det assistenten som hadde ansvar for utlån og innlevering av bøker. På den måten var læraren frigjort til å følgja opp elevane.

Elevar på småtrinnet vel ofte bøker ut i frå interesser og spør sjeldan etter litteratur frå spesielle forfattarar (Håland, 2018). Dette stemmer overeins med observasjonane eg gjorde. Elevane som bad om hjelp var ute etter bøker som handla om spesifikke emne, eller dei spurde etter bøker som likna på bøker som dei allereie hadde lese. Elevane fekk i stor grad velja fritt, og det verka som om klassen har brukt tid på å jobba inn gode rutinar ved bibliotekbesøk. Elevane reagerte kjapt på beskjedar, og det verka som om dei var godt kjende på biblioteket.

4.1.6 Oppsummering 2. trinn

Føremålet med denne studien er å finna ut korleis bibliotektimen kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen. Desse funna frå 2. trinn viser at bibliotektimen er ei undervisningsøkt som har eit stort potensiale når det kjem til å stimulera leseengasjementet hos elevane. Eit fleirtal av elevane er tydelege på at det er ein skuletime dei liker godt. Sosial interaksjon har ein sentral plass i arbeidet med engasjement og motivasjon for lesing (Gambrell, 2011; Guthrie, 2008), og det får stor plass i bibliotektimen. Det kjem fram av funna at elevane set pris på både høgtlesinga til læraren og det sosiale samspelet som finn stad mellom elevane når dei har tid til eiga lesing. Bibliotektimen er ein time med ein annan og lausare struktur enn ein ordinær undervisningstime (Rafste, 2008). Desse 2. klassingane tilpassa seg denne strukturen på ein svært god måte. I tida der dei kunne lesa sjølv, organiserte dei seg på eiga hand i små grupper, og alle gruppene hadde samtalar om bøkene dei samla seg rundt. Det kan henda denne organiseringa ikkje fører til at elevane les meir i bibliotektimen, men den opna opp for eit stort engasjement rundt bøker. Å leggja til rette for situasjonar der elevane får gjera seg slike positive erfaringar med litterære aktivitetar, kan stimulera engasjement og motivasjon for lesing og føra til at elevane ønskjer å delta i fleire tilsvarande aktivitetar. Etter lesinga stilte læraren nokre spørsmål frå boka som vart lesen. Potensialet som ligg i klasseromssamtalen vart ikkje utnytta i særleg grad, noko eg kjem tilbake til i kapittel 5.3. Likevel fekk læraren gjennom høgtlesinga modellert både teknisk lesing og gjeve uttrykk for sitt engasjement for boka gjennom å lesa med innleving og tonasjon (Allington & Gabriel, 2012). Å sjå læraren sitt synlege engasjement for lesing kan vera smittande og positivt for elevane sitt engasjement.

Å oppleve meistring står svært sentralt når ein jobbar med engasjement og motivasjon for lesing. Dette kan gjerast gjennom å la elevane lesa bøker som er høvelege for deira lesenivå. Eit mindretal av elevane nytta seg av hjelp frå læraren til å finna bøker. Likevel fann dei fleste elevane kjapt bøker som dei ville lesa, anten aleine eller saman med medelevar. Det å vera

fleire vaksne på biblioteket er ein styrke. Assistenten tok ansvar for det praktiske og frigjorde læraren til å følgja opp elevane. Læraren var rask til å ta kontakt med elevar som brukte tid på å finna bok, og eit mindretal av elevane bad sjølv læraren om hjelp til å finna bok. Elevane fekk stor valfridom når dei valde bøker. Følgeleg kan dei velja bøker som handlar om emne som interesserer dei, ein faktor som også har vist seg å verka positivt på engasjement og motivasjon (Guthrie, 2008). Gjennom å spela på det sosiale aspektet, meistring og å gje elevane fridom både i val av bøker og aktivitet på biblioteket, indikerer funna at bibliotektimen har eit potensiale til å verka positivt på elevane sitt engasjement og motivasjon for lesing. Kva område som kan utviklast vidare kjem eg tilbake til i kapittel 5.3, implikasjonar.

4.2 Funn og drøfting 6. trinn

4.2.1 Oppsummering av bibliotektimar 6. trinn

Bibliotektime 6. trinn: 16.01.20

Undervisningsøkta startar i klasserommet, det er 14 elevar til stades og elevane sit ein og ein. Læraren spør elevane om dei hugsar kva forfattar eller kva bøker som var tema førre bibliotektime. Fleire elevar rekkjer opp handa, og ein gut svarar at det var Malin Falch og Nordlys-bøkene. På spørsmål frå læraren om han har lese boka, fortel han at han har lese den på Lesemeister², men at bileta var så små at det er betre å lesa boka i papirformat. Læraren seier at i dag er det ein ny forfattar som er tema, og ho viser fram fleire bøker han har skrive. Forfattaren er Bjørn Sortland, og på storskjermen er heimesida hans slått opp. Eit par elevar seier at dei har lese bøkene og at dei såg han i kulturhuset i fjor. Elevane får høyra fakta om forfattaren, og læraren fortel om den nyaste serien til Sortland. Ho har med seg ei bok frå serien, og fleire av elevane syner interesse for å lesa den. Læraren lover den bort til ein gut. Vidare viser læraren klipp der Sortland sjølv fortel om bøkene. Nokre elevar kjem inn i rommet, andre går ut. Læraren viser fram boka og fortel at det er både tekst og bilete i den. Ein elev fortel at det går an å låna bøkene hans i ein applikasjon frå folkebiblioteket som heiter bibliofil.

Etter om lag 15 min. får elevane beskjed om at dei skal gå til biblioteket. Dei som har ei bok dei held på å lesa i, skal ta den med. Dei som er ferdige med boka, kan ta den med for å levera inn og låna ny. Læraren seier og at elevane kan velja å låna ei av bøkene til Bjørn Sortland som ho hadde med. På veg bort til biblioteket spør ein elev læraren om den siste Amulletten-boka er inne på biblioteket. Nokre gutar les i ei anna Amulletten-bok medan dei går. På biblioteket set dei fleste gutane seg rett i sofaen, og dei har med seg bok frå klasserommet. Dei fleste jentene går til bokhyllene. Nokre småsnakkar og utvekslar boktips medan dei leitar etter bok. Læraren set seg ved pc-en og undersøker om bøker som elevane spør etter er ledige.

Det er ein del utanomfagleg prat elevane i mellom, særleg blant gutane som sit i sofaen. Læraren går bort til elevar som ikkje les eller leitar etter bok og følger dei til bokhyllene. Etter om lag 20 min. får elevane beskjed om at dei skal gå tilbake til klasserommet og gjera seg klar til lunsj. Gutane i sofaen sit no roleg og les og responderer ikkje på beskjeden i første omgang. På veg bort til klasserommet går tre elevar og les i bøkene sine.

² Nettstad med tilgang til digitale bøker <https://lesemeister.no/>

Bibliotektime 6. trinn: 23.01.20

Når timen startar, sit to elevar allereie og les i bibliotekboka si. Læraren spør klassen om dei hugsar forfattaren frå førre veke. «*Malin Falch*», seier ein elev, før han rettar seg sjølv, «*Nei, det var gongen før der*». «*Bjørn Sortland*», seier ein annan. Læraren slår opp ein artikkel på storskjerm som handlar om forfattaren Maja Lunde, og ho spør elevane om dei veit noko om henne. Elevane kjenner til boka *Snøsøsteren*. Nokre veit at Lunde har skriva manuset til tv-serien *Side om side*. Læraren spør om dei veit kva ein manusforfattar er. Ein del elevar rekkjer opp handa, medan andre roper ut svara. Vidare får elevane sjå eit intervju med Maja Lunde, og dei blar i ei digital bok og samtalar om det dei ser. Læraren har med seg fleire bøker som Lunde har skriva, og fleire ropar ut at dei vil lesa dei. Læraren deler ut bøkene. Nokre elevar rekkte opp handa, men dei som ropte høgast fekk låna bøkene. Dei ser så ei digital bokmelding laga av skuleelevar der personane i boka *Verdens kuleste gjeng: kokkekaos* vert presenterte.

Etter om lag 10 min. går klassen til biblioteket. Læraren går først og sit klar ved datamaskina når elevane kjem. Gutane set seg i sofaen, medan dei fleste jentene går til bokhyllene. Etter kvart som dei finn bok set dei seg ned. Dei som brukar tid på å velja bok, får hjelp av læraren. Det er mykje småprat mellom elevane. Ein elev er i gangen utanfor biblioteket, og læraren går ut og snakkar med han. Tre av jentene let som om dei spionerer og småspring rundt bokhyllene. Læraren kjem inn og snakkar med jentene. Ei av dei set seg ned og les. Etter om lag 25 min. spør ein elev om dei ikkje skal gå tilbake til klasserommet. Læraren gjev beskjed om det, men fleire av elevane vert sitjande i sofaen og lesa. Læraren tilbyr ei av jentene som ikkje har funne seg bok å låna ei faktabok om klima. Etterpå får elevane beskjed om å gå tilbake til klasserommet. Gutane i sofaen må få beskjeden repetert før dei reagerer.

4.2.2 Sosial interaksjon

Bibliotektimen til 6. trinn startar også i klasserommet. Læraren fortel at før det kom retningslinjer frå leiinga om innhaldet i bibliotektimen hadde den ein annan struktur, og heile timen vart brukt til boklån og lesing. Elevane var på biblioteket i ein skuletime (45 min.), og læraren fortel at for mange elevar vart lesetida for lang, noko som førte til uro. No gjennomfører dei formidlingsdelen av undervisninga på klasserommet og går bort til biblioteket etterpå. Dei er på biblioteket i om lag 20 min.. I begge øktene vert ein forfattar presentert i lag med ein del av bøkene vedkommande har skriva. Det er læraren som står for formidlinga, men ho er heile tida i dialog med klassen og stiller dei spørsmål. Ein del av

spørsmåla er nok planlagde på førehand, medan andre dukkar opp som etterspel på kommentarar frå elevane. Dette ser me eit døme på i presentasjonen av forfattaren Maja Lunde. Læraren spør om elevane veit noko om forfattaren, og ein elev svarar at ho har skrive boka *Snøsøsteren*. Ein annan elev fortset: «*Den er så gøy. Eg har den heime. Ho har og skrive manuset til Side om side*». Læraren grip fatt i det eleven seier og spør om nokon veit kva ein manusforfattar er. Fleire elevar rekkjer opp handa, medan andre roper ut svara utan å venta på å få tildelt ordet. I løpet av formidlingsøkta registrerer eg at om lag fire elevar deltek i dialogen med læraren, og dialogen har eit tydeleg preg av IRF-mønster (Sinclair & Coulthard, 1975). Læraren stiller spørsmål og elevane responderer med nokså korte svar. Saman med læraren er det ei lita gruppe elevar som dominerer samtalen, og læraren er den som har mest taletid. Dei få elevane som deltek verkar ivrige og engasjerte, og dei har ulike måtar å koma til orde på. Nokre av dei rekkjer opp handa og ventar på tur, medan andre ropar ut svara. Erickson (1996) omtala desse elevane som tek ordet utan å få det tildelt som «turn sharks». Dei er som små haiar som brått slår til og ranar til seg ordet. Ein gut i dette klasserommet høver godt til denne skildringa. Han nyttar høg stemme og roper ut svara. Samtidig er det eit tydeleg engasjement i måten han oppfører seg på, og svara han kjem med er relevante og korrekte. Stort sett får han positiv respons frå læraren på det han seier, berre ein gong seier ho at han må venta på tur. Dei få elevane som deltek i dialogen får truleg utvikla sitt akademiske sjølvbilete og kanskje også ei interesse for forfattaren og bøkene som vert presenterte. Men kva gjer dette med dei andre elevane? Dei som ikkje får koma til orde på grunn av «turn sharks» eller dei som av ulike årsaker ikkje deltek i dialogen på eige initiativ. Dette vart kommentert av ein av elevane i intervjuet. Ola fortel om økta at: «*Det var ikkje så mange som rakk opp handa og sånt og nokre berre roper ut svara*». I denne økta er det tydeleg at dei elevane som ikkje ventar på tur er dei som får styra samtalen. Det vert stilt låge synlege forventningar til bidrag frå dei andre i klassen. Limberg & Alexandersson (2003) hevda at synet på biblioteket må utfordrast og at det må sjåast på som eit rom der det kan finna stad meiningsutveksling og intellektuell og kreativ verksemd. Læraren bør ha eit bevisst forhold til dialogen i klasserommet. Gjennom å leggja til rette for samtalar der dialogen er open og prega av autentiske spørsmål kan det medverka til læring, men også til å utvikla eit engasjement rundt bøker og lesing. Ein meir open diskusjon kan føra til at elevane føler at deira stemmer vert tekne på alvor og at dei er med og formar dialogen (Solheim, 2014). Ein dialogisk samtale kan stimulera til større elevdeltaking, men krev at læraren har både fagleg og relasjonell kompetanse (Dysthe et al., 2012; Nystrand et al., 1997).

I intervju av elevane på 6. trinn vart dei spurde om dei kan fortelja litt om bibliotektimen dei var med på. Det verkar som om dei knyter bibliotektimen opp til aktivitetane som skjer i sjølve biblioteket, og berre to elevar inkluderer formidlinga i det dei fortel. Når eg spør dei spesifikt om det som skjedde før dei gjekk bort til biblioteket, har dei ein del å fortelja. Både Anne og Ola dreg parallellar til slik bibliotektimen var før det kom føringar for undervisningsøkta. «*Før gjekk me tilbake til klasserommet når me hadde funne oss bok. Eg trur ikkje me lånte så masse bøker, mest til å ha i klassen*», fortel Anne. Frå dagens økt fortel ho at læraren presentererte serien *Verdens kuleste gjeng*, ein serie ho fekk veldig lyst til å lesa. Ho seier at ho har sett bøkene på biblioteket, men ikkje synt interesse for dei tidlegare. Når dei vert presenterte på denne måten, freistar det å lesa dei. Anne fortel også at det er gøy å læra om ulike forfattarar. Om tidlegare bibliotektimar fortel Ola at «... *før så berre las me sjølv*». Han har lita interesse for bøkene til Maja Lunde, men føretrekkjer likevel bibliotektimen slik den er no. Fleire av dei andre elevane gjev og uttrykk for at dei liker kombinasjonen av formidling frå læraren og eiga tid til lesing og låning etterpå. Av dei seks elevane som vart intervju, var det berre to som var aktive i fellessamtalen i klasserommet. Det verkar likevel som om elevane opplever denne delen av undervisninga som både lystprega og inspirerande med tanke på å finna bøker til eiga lesing. Også dei elevane som i intervju ikkje viser noka interesse for bøkene som vart presenterte i den spesifikke økta, seier at dei liker formidlinga. Det kan vera ulike årsaker til dette. Sjølv om ikkje desse øktene inneheld høgtlesing, får elevane ei felles oppleving knytt til litteratur. Gjennom å nytta ulike innfallsvinklar i presentasjonen av forfattaren og bøkene er det grunn til å tru at læraren klarer å nå ut til ulike elevar. Ho både fortel og viser fram bøker, små filmsnuttar og digitale bokmeldingar. Uavhengig av primærdiskurs og tidlegare erfaringar med bøker kan elevane få noko ut av formidlingsøkta, og den kan vera med og utvikla ei positiv interesse for lesing. Elevane får auka kunnskapen dei har om forfattarar, og basert på det elevane fortel i intervju vart fleire freista til å lesa bøkene som vart presenterte. Gambrell (2011) framheva at elevane må oppleva at lesing har stor verdi i klasserommet. Sjølv om det ikkje vart lese høgt i dette klasserommet i desse øktene, vart forfattarar og bøkene deira løfta fram. Roe (2014) peika på at dei elevane som ikkje identifiserer seg som lesarar treng støtte og hjelp i leiting etter tekstar som engasjerer. Denne formidlinga kan vera ein god måte å la elevane utvida repertoaret av aktuelle bøker som dei kan lesa.

4.2.3 Kontroll og val

Som nemnd i avsnittet der eg drøftar «kontroll og val» under 2. trinn, kan elevane få eit sterkare eigarforhold til teksten dersom dei får vera med og velja kva dei skal lesa sjølv. Reglane på biblioteket er nokså like for dei to trinna. Medan dei er på biblioteket, står elevane fritt til å velja mellom bøker, og dei kan byta bok når dei vil. Sameleis som på 2. trinn, kan dei berre låna to bøker med seg. Då elevane kom bort til biblioteket, var det fleire som sette seg rett i sofaen for å lesa. Desse elevane hadde med seg bøker som dei las i. Stine fortel i intervjuet at ho las i boka *Ingenlund*. Boka er hennar privat, og ho har teke den med heimanfrå. Ho har nett starta på boka og gler seg til å lesa den. Observasjonen viser at dei elevane som har med seg bøker, anten heimanfrå eller frå klasserommet, får mest lesetid. Nokre av elevane las roleg heile stunda på biblioteket, medan andre tok seg små pausar der dei samtala med andre elevar. Elevane som kom til biblioteket utan bok, nytta mykje av tida til å leita etter ny bok. Det at elevane får lov til å ha med seg bøker heimanfrå, er positivt med tanke på å finna rett bok til rett elev. Dette er meir erfarne lesarar, og det er grunn til å tru at fleire av dei veit kva type bøker dei liker å lesa. Fleire av elevane fortel at dei les ei bok på skulen og ei anna heime, og at dette er uproblematisk. Stine føretrekkjer ei historie om gongen og let såleis boka ho les i bu i skulesekken slik at ho kan følgja same historie når ho les både heime og på skulen. Denne fridomen gjer at elevane kan lesa bøker som samsvarar med både interesser og lesedugleik. Studiar viser også at denne valfridomen er viktig med tanke på leseutvikling. Elevar i barneskulen som fekk velja bøker å lesa sjølv og som verdsette den muligheita, utvikla betre leseforståing og rapporterte om meir indre motivasjon enn elevar som ikkje verdsette valfridomen på same vis (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007).

I timen der læraren presenterte forfattaren Maja Lunde, observerte eg ei jente som las i ei skjønnlitterær bok gjennom heile formidlinga. Ein og annan gong gløtta ho opp på tavla, men fokuset hennar var retta inn i boka. Ho fekk ingen kommentarar frå læraren om dette, og eleven deltok heller ikkje munnleg i økta. For meg som observatør stiller eg spørsmål ved om det er riktig la denne jenta lesa under formidlinga. Så lenge det berre var ein elev som las, påverka det ikkje undervisninga til læraren. Dersom fleire av elevane hadde lese i staden for å følgja med på læraren si undervisning, hadde det truleg prega økta på ein annan måte. Det kan henda at læraren burde stilla tydelegare krav om at elevane skal følgja med på formidlinga som finn stad. På den andre sida kjenner ikkje eg denne konkrete eleven, og det kan henda at læraren hadde ein grunn til å la jenta lesa i fred.

4.2.4 Forventning om meistring

Elevane må ha tru på at dei skal lukkast med både lesing og forståing, og læraren spelar ei vesentleg rolle når det kjem til å finna riktig bok til riktig elev. Gjennom å møta utfordringar som samsvarar med dugleik, og gjerne også interessefelt, vil elevane byggja ei akademisk sjølvkjensle og utvikla lesedugleiken sin (Bandura, 1997; Molander & Skauge, 2009). I intervjuet vart også elevane på 6. trinn spurde om dei opplevde at læraren hjalp dei med å finna bøker å lesa. Elevane er delte i svara sine. To av dei fortel at dei nyttar seg av hjelp frå læraren dersom det er vanskeleg å finna bok. Dei opplever då at ho er flink til å finna bøker som passar for dei. Ei jente trur ikkje ho har spurt læraren om hjelp nokon gong, medan ei av dei andre jentene heller les ei bok ho har lese tidlegare om att dersom ho ikkje finn noko nytt ho vil lesa. To av gutane hevdar at dei aldri har spurt etter eller fått hjelp. Det verkar som om enkelte av dei elevane som ikkje spør etter hjelp, har gode strategiar for å finna bøker på eiga hand. Ola seier at han har lese serien *PAX*. For å få tak i alle bøkene har han nytta både skulebiblioteket, folkebiblioteket og bokhandelen. Ronja fortel at ho nyttar seg av ein applikasjon frå folkebiblioteket der ho kan låna e-bøker og få dei rett på mobilen. I tillegg høyrer ho på lydbøker i Storytel³. Desse elevane har til felles at dei vert rekna som gode lesarar.

Anne og Iver høyrer til den gruppa som ikkje er så erfarne lesarar. Dei hevdar at dei ikkje har fått eller bede læraren om hjelp til å finna bøker. Læraren til 6. trinn var aleine med klassen på biblioteket. Ho må både registrera inn- og utlån, rettleia elevane i val av bøker og følgja opp åtferd. Iver set seg raskt i sofaen med ei bok når han kjem til biblioteket. Sjølv om han har boka oppslått heile økta, kan eg ikkje sjå at han faktisk les. Han sit saman med to andre gutar, og dei pratar og ler i lag. Likeins er situasjonen for Anne. Ho har ei bok i handa, men les lite i den. Anne sit saman med to andre jenter, og dei snakkar ein del om heilt andre ting enn bøker. Eg ser at læraren er borte hos jentene fleire gongar. Ho både oppmodar dei om å lesa roleg og tilbyr seg å hjelpe jentene å finna bøker. Jentene seier at dei har bøker å lesa i. På eit tidspunkt går den eine jenta bort frå Anne og den andre jenta, og ho set seg og les aleine. Mot slutten av økta spør læraren denne jenta om ho har funne seg ei bok ho kan låna. Jenta svarar nei.

Læraren tilbyr ho ei faktabok om klima og seier at denne boka handlar om det same som dei jobbar med i samfunnsfag, eit emne jenta opplevde som interessant. Csikszentmihalyi (2002) understreka behovet for at det er ei likevekt mellom utfordringane ein møter og dugleiken ein har. For krevjande oppgåver kan føra til motløyse, og for lite krevjande oppgåver kan føra til

³ Applikasjon der ein kan høyra lydbøker: <https://www.storytel.com/no/nn/>

keisemd. Her spelar læraren ei viktig rolle, og dømet ovanfor viser at ho prøver å spela på interessene til jenta som kan verka som ein elev som strevar med å finna bok på eiga hand. Jenta seier ja til å låna boka. Dersom læraren klarer å introdusera elevane for høvelege bøker, kan det hjelpa dei å utvikla sjølvbiletet sitt som lesar. For elevar som ikkje tek i mot hjelp frå læraren og dermed om att og om att møter tekstar som krev for mykje, kan det vera vanskeleg å byggja ein identitet som lesar (Hennig, 2019).

Informantane som vart plasserte i kategorien svake lesarar var også dei som utmerka seg med ein del uro under lesestunda. Anne var ein av elevane som deltok aktivt under formidlinga. Ho hadde gode innspel og var tydeleg engasjert i samtalen. Det er altså grunn til å tru at uroa ho skapte på biblioteket kan henga saman med lesevanskane hennar. Anne fortel i intervjuet at ho syns lesing er litt gøy, men at ho også slit med det. Desse negative erfaringane ho har gjort seg i lesesituasjonar kan ha vore med på å påverka åtferda hennar på biblioteket. Sjølv om ho hadde ei bok i handa heile økta, verka det som om Anne unngjekk å faktisk måtta lesa i boka. Det at det er ein del lyd og uro på biblioteket kan også verka negativt inn for Anne, og ho fortel i intervjuet at det er vanskeleg å konsentrera seg når det er bråk. Likevel gjev Anne uttrykk for at ho liker bibliotektimen. Når bibliotektimen er sett saman av ulike litterære aktivitetar, kan det føra til at Anne opplever meistring uavhengig av lesedugleiken hennar. Under formidlingsøkta er ikkje lesedugleik ein føresetnad for å delta, og Anne kan såleis delta på lik linje med alle dei andre. Iver vert også rekna som ein svak lesar. Han er passiv i formidlingsøkta og fortel i intervjuet at det han liker best i bibliotektimen er å lesa sjølv. Basert på mine observasjonar hadde Iver eit liknande åtferdsmønster som Anne. Han hadde heile tida ei bok i handa, men han las ikkje i den. Fokuset hans var på medelevar og småprat. Dette kan skuldast tidlegare negative erfaringar i lesesituasjonar, men det er også grunn til å tru at den svakare strukturen på skulebiblioteket kan verka inn på åtferda til elevane (Rafste, 2008). Her får dei sitja i sofaen saman, det er berre ein vaksen til stades, og det er sannsynleg at sosialt samvær med klassekameratar freistar meir enn stillelesing.

I motsetnad til Anne og Iver verkar dei elevane som fell i kategorien sterke lesarar mindre påverka av omgjevnadene. Erlend les uforstyrta i boka *Svein og rotta* heile økta. Det same gjeld Ronja og Stine. Ronja rapporterer likevel om misnøye knytt til uro på biblioteket i intervjuet: «*Mange leikar med putene og ligg under sofaen og sånt. Det skal ikkje vera sånn på biblioteket*». Dette såg likevel ikkje ut til å koma i vegen for Ronja sitt fokus på biblioteket. Anten las ho eller så deltok ho i samtalar om bøker. Funna viser altså at dei elevane som strevar mest med lesing også er dei som les minst på biblioteket, noko som gjev

grunn til uro. Den verdien elevar har av lesing i 4. klasse predikerer kor mykje tid dei nyttar til fritidslesing når dei kjem til slutten av ungdomsskulen. Dersom elevar møter mykje motgang i lesesituasjonar, kan det påverka motivasjonen i så stor grad at dei vegrar seg mot lesing, noko som igjen kan verka negativt på vidare skulegong og utdanning (Bandura, 1997; Durik, Vida & Eccles, 2006).

4.2.5 Interesse

Dei to formidlingsøktene eg observerte hadde forfattarar i fokus. Det var to forfattarar elevane hadde ei viss grad av forkunnskapar om. Bjørn Sortland er ein lokal forfattar som elevane møtte året før. Maja Lunde er kjend for elevane gjennom ei felles leseoppleving i klassen. Før jul las læraren boka *Snøsøsteren* høgt, ei oppleving fleire av informantane viser til i intervju. I begge øktene nyttar læraren seg av ulike innfallsvinkar for å vekke interesse for den aktuelle forfattaren. I økta som handla om Bjørn Sortland får elevane sjå heimesida hans, ein filmsnutt der forfattaren sjølv snakkar om dei nyaste bøkene sine og ei videodagbok der ein av karakterane frå denne serien vert presentert. Ho har også med seg ulike bøker som Sortland har skrive, dei fleste er frå serien *Kunstdetektivane*, men også nokre frå den nyare serien *Kepler 62*. Læraren nyttar same innfallsvinkel i presentasjonen av Maja Lunde. Elevane får både sjå ei nettside, eit intervju og ein digital bokomtale. For å nå ut til dei ulike elevtypene i ein klasse kan det vera ein styrke å presentera forfattarane på denne måten. Elevane sit roleg og følger med, og det verkar som om desse digitale klippa er ein sjanger som fenger. I økta der læraren viser ein filmsnutt der Sortland sjølv fortel om den nye serien sin, stoppar læraren klippet etter nokre minutt. Då roper ein elev: «*Ikkje skru av, eg vil høyra kven medforfattaren er*». Det er tydeleg at denne eleven har følgd med og ønskjer å høyra Sortland fortelja meir. Læraren set på igjen og let elevane sjå klippet ferdig. Når elevar som kanskje ikkje er så erfarne lesarar får presentert bøkene på ein slik litt utradisjonell måte, kan dette føra til nyfikkne og til at dei ønskjer å lesa bøkene. Då elevane fekk sjå ei digital bokmelding av ei av bøkene til Maja Lunde, peika ein elev på at stilen i boka minner om serien *En pingles dagbok*. Læraren spelar vidare på denne kommentaren og snakkar om effekten av å nytta handskrift i trykte bøker. Serien *En pingles dagbok* har vore populær blant elevane på skulen, og det å trekkja parallellar til ein kjend serie er også noko som kan byggja opp om engasjementet for ein ny serie. I denne situasjonen får både eleven verdsett kommentaren sin, og læraren spelar på kunnskap elevane har frå før (Guthrie, 2008).

Når læraren viser fram bøkene ho har med, er det mange som roper at dei ønskjer å låna dei. Det verkar som om læraren deler ut bøkene nokså tilfeldig, og dei som ropar høgast vert

prioritert. Eg observerer elevar som sit roleg, men rekkjer opp handa når læraren spør kven som ønskjer å lesa bøkene. Å prioritera dei som ropar høgast og dermed ikkje følger klassereglane, kan opplevast negativt for dei som faktisk følger reglane. Læraren hadde heller ikkje så mange bøker med seg. Her kunne det vore lurt å alliera seg med folkebiblioteket slik at fleire elevar hadde fått muligheit til å låna bøkene. Studiar av skulebibliotek viser at det er stor skilnad i korleis skular og kommunar prioriterer skulebibliotek og ser samanhengane mellom skulebiblioteket og lesing og læring (Barstad et al., 2007; Hjellup, 2018b). Kvaliteten på eit skulebibliotek er ikkje spesifikt formulert frå nasjonalt hald, og skulebiblioteka har liten prioritet i utdanningsvitskapleg forskning og i utdanningspolitikken. Utan kvalitetskrav til skulebiblioteksamlingane er det opp til den enkelte skule eller kommune sine føringar og økonomi i kor stor grad innkjøp av nye bøker vert prioritert. Pihl (2017) hevdar at ei av dei viktigaste oppgåvene til skulen er å stimulera til leseglede og ein kultur for lesing, og ho hevdar at eit tett samarbeid mellom lærarar og bibliotekarar kan vera ein styrke i dette arbeidet.

Basert på observasjonane og det informantane fortalde i intervju, verkar det som om desse øktene med forfattarlære er noko elevane liker. Også dei elevane som ikkje hadde interesse for å lesa desse bøkene gav uttrykk for at dei likte formidlinga. Anne fortel i intervjuet at ho liker å lesa, men at det er utfordrande for henne. «*Eg slit litt med det, men det er gøy. Eg slit av og til med å sjå kva bokstavar det er*». Anne fortel vidare at det kan vera vanskeleg å finna bøker å lesa på biblioteket og seier at: «*Når læraren viser fram bøker, er det lettare*». Anne sine lesevanskar kan verka avgrensande for talet på bøker ho orkar å gje seg i kast med, men gjennom formidlingsøktene får ho eit inntrykk av bøker og inspirasjon i bokjakta. Å få vera deltakar i denne litterære aktiviteten kan vera noko som gjev Anne ei fellesskapskjensle, og læraren fungerer som ein rollemodell når det gjeld både lesing og leseengasjement (Hennig, 2019).

Når informantane fortel korleis dei finn bøker dei ønskjer å lesa, seier fleire at framsida på boka er viktig. Dersom den ikkje ser gøy ut, set dei den raskt tilbake i hylla. Mange blar også i boka, og sjølv om desse elevane er eldre, liker nokre av dei at bøkene har bilete. «*Eg liker at det er litt bilete. Då slepp eg å tenka så masse inni hovudet og finna bilete sjølv*», seier Anne. To av jentene fortel og at dei plar dela boktips med veninner, og dette observerte eg fleire gongar i bibliotektimen. Ei jente tok ei bok ut av hylla og spurde om nokon visste om den boka var gøy. Ei av dei andre jentene stadfesta at den boka var bra og at den burde lesast. Dei

same jentene spurde også læraren om konkrete bøker, og læraren søkte opp omtalar frå internett om desse bøkene.

Tilgang til seriar er også noko som får elevane til å lesa. Ronja fortel at ho oppdaga serien *Alvetegnet* av Sigbjørn Mostue etter å ha lese eit utdrag i leseleksa. No har ho lese heile serien. På biblioteket viser ho fram bøkene til klasseveninner og anbefaler dei å lesa dei. Anne viser også fram bøker til medelevar. Blant anna såg eg at ho viste fram ei av bøkene i serien *Detektivbyrå nr. 2* av Jørn Lier Horst og sa dette: «*Denne bør du seriøst lesa, den er kjempegøy*». Stine fortel at det er lett å finna bøker når du har starta på ein serie. Utfordringa med å lesa ein serie er når bøkene ikkje er inne på biblioteket, og dette skjer ifølgje henne ganske ofte. «*For nokre år sidan las eg alle Kaptein Supertruse bøkene. Det er ei bok eg enno ikkje har lese, den er aldri ledig*», fortel Stine. Ronja viser til same utfordring og poengterer at det kan vera kjedeleg å måtta lesa ei heilt anna bok når du held på med ein serie. Ronja sin strategi er å låna ei bok ho har lese tidlegare og lesa den om att i ventetida. Å verta «hekta» på ein serie har mange fordelar. Når elevane kjenner hovudpersonane, miljøet eller sjangeren frå bok til bok, kan det verka som ei støtte for lesinga. Dette kan vera særleg positivt for uerfarne lesarar. Å lesa ein serie kan verka positivt inn på leseutviklinga til elevane. I den alderen som desse elevane er, er nettopp mengdelesing ein sentral faktor for god leseutvikling (Håland, 2018). Iver opplever at biblioteket ikkje har så mange bøker som han ønskjer å lesa. Han er ein svak lesar og føretrekkjer teikneseriar framfor bøker. Heime les Iver stort sett Donald-blad. Han seier at det kan vera vanskeleg å finna bøker som han ønskjer å lesa. Det er ingen teikneseriar på biblioteket og få teikneseriebøker. Når han skal finna ei bok, ser han både frampå og inni, og boka bør ha bilete dersom han skal lesa den. Også Erlend, som vert rekna som ein sterk lesar, opplever at det kan vera utfordrande å finna riktig bok. «*Det er vanskeleg. Det er ikkje lite bøker på biblioteket, men eg finn ikkje sånne bøker som eg vil lesa. Eg ser etter bøker som liknar på dei i Cluserien*». Det verkar som om til meir bevisste elevane er på kva bøker dei ønskjer å lesa, til vanskelegare er det å finna bøker. Rapportar etter prosjekt knytt opp mot skulebibliotek har vist at skulebiblioteka ikkje vert utnytta godt nok (Barstad et al., 2007). Det er og påvist samanhengar mellom eit godt utstyrt skulebibliotek og elevprestasjonar (Limberg, 2003). Skulebiblioteka står ofte i fare når det er snakk om budsjettkutt (Chan, 2008), og det er store skilnader i kor mykje midlar skulane brukar på biblioteket. Denne skulen har mange elevar, og når ein serie med bøker er populær, er det ofte mange som ønskjer å lesa dei same bøkene samtidig. Hjellup (2018b) argumenterer for at skulebiblioteka må følgja med i tida og kunna tilby elevane det nyaste av barne- og

ungdomslitteraturen. Populære seriar bør prioriterast ved innkjøp, og det bør ikkje vera for stort avvik mellom bøkene på skulebiblioteket og bøkene i bokhandelen.

Erlend er ein av elevane som sit roleg og les heile stunda på biblioteket. Om lag halvparten av elevane les eller pratar roleg med medelevar om boka dei les i. Den andre halvdel er mindre opptekne av bøker, og samtalan dreier seg om andre tema. Tre jenter gøymer seg bak bokhyllene og fniser og ler. Nokre gutar legg seg under sofaen, medan andre jobbar hardt for å få merksemda til jentene bak bokhylla. Læraren er aleine med klassen på biblioteket denne timen. Ho prioriterer å følgja opp dei elevane som ber om hjelp. I ledige stunder oppsøker ho desse litt urolege elevane og tilbyr seg å hjelpa dei med å finna bøker. Fleire av dei har ei bok i handa og avslår tilbodet om hjelp. Iver er ein av desse gutane. Heile økta har han ei oppslått bok i hendene, men eg observerer ikkje på noko tidspunkt at han faktisk les i boka. I intervjuet får Iver spørsmål om han les i ei bok på skulen, og han svarar at han les i ei faktabok. Det kan følgeleg verka som om boka han hadde på biblioteket, *En pingles dagbok*, fungerer mest som eit skalkeskjul. I intervjuet fortel Iver at han syns at lesing er både gøy og kjedeleg. Når han les ei spennande historie, syns han det er gøy. Men når det er uroleg, syns han det er kjedeleg, og då er det vanskeleg å konsentrera seg. Iver er ein svak lesar og basert på det han fortel, verkar det som om han treng ro for å konsentrera seg om lesinga. Å vera på biblioteket med heile klassen er truleg ein situasjon som set konsentrasjonen hans på prøve. Han fortel at nokre gongar er det gøy å lesa på skulen, men heime på kvelden er det veldig gøy. Der er han aleine når han les, og det er grunn til å tru at han greier å fokusera på lesinga på ein annan måte enn når han er saman med mange andre. Me ser altså at å lesa på ein slik måte at ein trer inn i flyt-sona er utfordrande i bibliotektimen (Csikszentmihalyi, 2002). Det er mange faktorar som verkar forstyrrende, både hos dei elevane som er konsentrerte om lesinga og hos dei som er mest opptekne av andre ting. Det er også grunn til å tru at for mange av elevane er denne økta for kort til at dei klarar å leva seg inn i boka. Gutane som var urolege på biblioteket fall alle til ro mot slutten av økta. Læraren måtte gje beskjeden om at bibliotektimen var slutt tre gongar før dei registrerte det. På dette tidspunktet verka det som om dei var langt inne i handlinga i boka. Det at elevane brukte lang tid på å koma til ro, er likevel ingen grunn til å slutta med slike leseøker. Stillelesing er ein dugleik som elevane treng å øva seg på. Både tålmod og uthald vert sett på prøve for enkelte, og det å koma seg inn i fiksjonen og danna seg ei førestellingsverd er ikkje like enkelt for alle. Læraren spelar såleis ei viktig rolle gjennom å fortelja og modellera, hjelpa og rettleia. Bibliotektimen kan vera med å etablera gode lesevanar på sikt (Hennig, 2019). Gambrell (2015) oppfordrar til å leggja

til rette for autentiske leseopplevingar på skulen. Det vil seia lesesituasjonar som er meiningsfulle og liknar på andre lesesituasjonar i livet. Desse stundene på biblioteket kan vera lesestunder som minner om slike. Her er det elevane sjølv som vel litteraturen, og i desse timane er lesinga ikkje knytt til oppgåver eller etterarbeid på same måte som i ordinære norsktimar.

Sjølv om fleire av elevane på 6. trinn hadde utfordringar knytt til fokuset på biblioteket, var det også unntak. Erlend las uavbrote i boka si heile stunda på biblioteket, og han fortel sjølv at han ikkje let seg uroa av lydar eller andre ting som skjer. Ronja las eller snakka om bøker saman med klasseveninner, og ho fortalde i intervjuet at ho finn inspirasjon til bøker ho kan lesa både på biblioteket og i leseboka. Det er grunn til å tru at ho har kjend på kjensla av å vera i flyt-sona mange gongar, og ho svarar slik på spørsmålet om ho kan seia litt om kva ho syns om lesing: «*Det er veldig gøy. Når du les er du liksom heilt inne i boka. Det blir som ein slags film. Du lagar masse bilete i hovudet*». Ronja fortel og at på kvelden hender det ho tenkjer at ho berre skal lesa i 5 min. til, og før ho veit ordet av det har det gått ein heil time. Det er mykje som tydar på Erlend og Ronja er indre motiverte lesarar og at lesinga i seg sjølv har stor verdi for dei. Ryan og Deci (2000) hevda at skulen sitt jag etter resultat ikkje legg til rette for indre motiverte handlingar i stor nok grad. Dersom læraren på skulebiblioteket klarar å presentera fleire elevar for bøker som stemmer overeins med både lesedugleik og interesser, er det grunn til å tru at fleire vil lesa drivne av indre motivasjon. Funna frå intervjuet tilseier at dei svake lesarane ikkje er så flinke til å nytta seg av hjelp frå læraren når dei leitar etter bok. Ein kan spørja seg om læraren bør spela ei meir aktiv rolle når det gjeld å følgja opp desse elevane.

4.2.6 Oppsummering 6. trinn

Basert på to timar observasjon og seks elevintervju skal eg svara på om bibliotektimen til 6. trinn er ei undervisningsøkt som kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing. Sosial interaksjon er ein viktig del av timen også på dette trinnet. Sjølv om det er læraren som dominerer dialogen, er elevane heile tida velkomne til å koma med innspel. Eit mindretal av elevane tek i mot invitasjonen, men om lag $\frac{3}{4}$ av klassen er heilt passiv under formidlingsøkta. Det vert stilt få synlege forventningar til elevane. Trass i denne passive haldninga gjev elevane som vart intervjuet uttrykk for at dei liker formidlinga frå læraren. Dei syns det er kjekt, og nokre av elevane fortel at formidlinga inspirerer dei når dei skal finna bøker til eiga lesing. Gjennom å nytta ulike innfallsvinklar er det grunn til å tru at læraren når ut til ulike elevtypar, og økta kan fungera som ei støtte for dei elevane som ikkje identifiserer

seg som lesarar. Dei gjer seg erfaringar med forfattarar og bøker gjennom formidlinga til læraren.

Desse elevane får også stor fridom på biblioteket, både i val av bøker og korleis dei organiserer seg. Den svakare strukturen på bibliotektimen som Rafste (2008) viser til, vert i større grad utnytta av desse elevane. Eg observerer fleire elevar som ikkje les i det heile teke på biblioteket. Dei deltek heller ikkje i andre litterære aktivitetar, men nyttar tida til å snakka med klassekameratane. Dermed får denne delen av bibliotektimen meir preg av å vera ein fritime, heller enn ein undervisningstime som skal stimulera leseengasjement. Dette gjev meg og grunn til å stilla spørsmål ved kvifor elevane gjev uttrykk for at dei liker timen. Liker dei å vera med på dei litterære aktivitetane, eller liker dei den lausare strukturen og fridomen det fører med seg?

Læraren på 6. trinn er aleine med klassen på biblioteket, og det er eit mindretal av elevane som fortel at dei har fått hjelp av læraren til å finna bok. Fleire av elevane eg observerte som ikkje las er elevar som vert rekna som svake lesarar. Medan om lag halvparten av elevane hadde eit fokus som ikkje var knytt opp mot litterære aktivitetar, var den andre halvparten involvert i anten lesing eller samtalar om bøker. Mot slutten av økta hadde dei fleste falle til ro og las i ei bok. Det er såleis grunn til å tru at det å få lesa i desse omgjevnadene er ei positiv oppleving for elevane, men dei treng meir øving i å koma seg inn i bøkene. Hennig (2019) peikar på at ei undervisningsøkt som bibliotektimen er ein undervisningstime som kan vera med og etablere gode lesevanar på sikt. Bibliotektimen til 6. trinn inneheld fleire element som kan verka positivt på elevane sitt engasjement og motivasjon for lesing. Likevel viser ein del av åtferda som vart observert på biblioteket at timen ikkje fungerer heilt etter intensjonane. Dette kjem eg nærare innpå i neste avsnitt som handlar om ulikskapar knytt til alder på elevane.

4.3 Er det ulikskapar knytt til alder eller kjønn på elevane?

I dette avsnittet kjem eg til å presentere og drøfta funna knytt til alder og kjønn på elevane. Er det skilnader i måten gutar og jenter sitt engasjement for lesing kjem til syne i bibliotektimen? Svarar dei ulikt på spørsmål knytt til lesemotivasjon? Kva skilnader fann eg mellom elevane på 2. trinn og elevane på 6. trinn? Sidan dette er funn som delvis kjem fram i kapittel 4.1 og 4.2, vert dei ikkje kategorisert etter motivasjonsområda til Guthrie (2008). Fokuset her vil vera på ulikskapar knytt til kjønn og alder på elevane, og eg har valt å strukturera drøftinga etter dei mest interessante funna. Områda som peika seg ut er knytt til korleis elevane

opplever det sosiale aspektet i bibliotektimen, kva haldningar dei har til bibliotektimen og lesing, kva dei seier om å ha fått hjelp frå læraren og korleis dei uttalar seg om utvalet av bøker på skulebiblioteket.

4.3.1 Ulikskapar knytt til alder

Begge klassane som stod i fokus for denne studien hadde ein bibliotektime som bestod av formidling, boklån og lesing. Sjølv om dei to klassane hadde ulike typar formidling, var forma på undervisningsøkta nokså lik. På begge trinn var det læraren som stod for formidlinga, medan elevane lytta og kom med innspel. Felles var også at det var eit mindretal av elevane som deltok aktivt, og samtalanane hadde eit tydeleg preg av IRF-mønster (initiativ, respons, feedback/evaluering) (Sinclair & Coulthard, 1975). Sjølv om elevdeltakinga var nokså låg på begge trinn, var øktene også prega av ro. Mitt inntrykk er at elevane følgde med på presentasjonane frå læraren. Om det at elevane sat roleg og følgde med når læraren formidla er eit teikn på engasjement, kan diskuteras. Som eg peika på tidlegare, var formidlingsøktene prega av lite synleg engasjement frå elevane. Likevel tolkar eg det positivt at elevane såg ut til å ha interesse for det læraren las og fortalde. Ingen uroa eller forstyrre i nemneverdig grad, og dei let seg heller ikkje påverka av andre faktorar som kunne ført til uro. Det var under halvparten av elevane som deltok aktivt i klasseromsdialogen, her merka 2. trinn seg ut med litt fleire aktive elevar.

På 2. trinn fann det stad mykje sosialt samspel mellom elevane i den delen av økta der dei fekk tid og rom for eiga lesing. Med eit par unntak sat alle elevane saman med andre elevar og delte leseopplevinga. Det var mykje synleg engasjement å spora, og dette kom til uttrykk gjennom både samtale, aktivitet og høgtlesing. På 6. trinn var det også mange elevar som sat saman, men det engasjementet eg kunne observera der var knytt til andre ting enn bøker. Her var det berre ei gruppe med jenter som hadde samtalar som dreidde seg om lesing og bøker. Dei andre som snakka saman, hadde fokus på andre og meir fritidsrelaterte emne.

Elevane på begge trinn gjev uttrykk for at dei liker formidlinga frå læraren. På 6. trinn er det fleire som samanliknar økta med den gamle bibliotektimen. Den inneheldt ikkje formidling, berre låning og lesing, og dei fortel at dei liker timen betre no. Dei syns det er interessant å læra om ulike forfattarar, og eit par av elevane nemner at det er inspirerende når dei sjølv skal finna bøker å lesa på biblioteket. Ingen seier noko negativt om denne delen av bibliotektimen. Elevane på 2. trinn er også positive til formidlinga frå læraren. Fleire seier at det er den beste delen av timen, og ein gut viser til styrken ved å ha boka på storskjerm slik at alle ser bileta

godt. Fleirtalet av elevane er positive til både formidlinga som læraren står for, at dei får tid til å lesa sjølv, og det spelerommet dei får i denne delen av økta. Fleire dreg fram at dei liker når medelevar les høgt til dei og at dei får lov til å snakka saman om det som står i bøkene.

Guthrie (2008) hevda at det er sentralt for motivasjonen at elevane føler at dei vert høyrde og at dei har valmoglegheiter i undervisninga. Det at bibliotektimen er sett saman av ulike aktivitetar, formidling, boklån og lesing, fører til at om lag halve økta opnar opp for at elevane kan tilnærma seg lesinga på den måten som høver dei best.

I intervjuet gjev elevane på begge trinn uttrykk for at dei er positive til bibliotektimen og at dei liker formidlinga til læraren. Ingen av elevane er negative til timen, men ein gut og ei jente på 6. trinn peikar på at det kan vera ein del uro på biblioteket. Sjølv om dei har positive haldningar og gjev uttrykk for at dei liker bibliotektimen, treng ikkje det å henga saman med eit engasjement for lesing. På 2. trinn kom engasjementet knytt til bøker tydeleg til uttrykk i samtalene og samspelet rundt bøkene. Elevane på 6. trinn hadde ei anna tilnærming til denne lesetida. Nokre av elevane las roleg i bøker, men mange av samtalene som fann stad dreidde seg om heilt andre emne enn dei bøkene hadde å tilby. Dei såg ut til å ha ei fin stund på biblioteket, likevel er det grunn til å tru at det er andre ting enn lesing som ligg til grunn for deira positive omtalar av bibliotektimen. Over halvparten av elevane var meir opptekne av å vera saman med klassekameratane enn å lesa. Som nemnd tidlegare peika Rafste (2008) på at skulebiblioteket har ein svakare struktur enn klasserommet. Det er ting som tyder på at elevane utnyttar eller let seg freista av dette. Fridomen dei får på biblioteket, kan føra til at sosialt samvær med klassekameratar freistar meir enn individuell stillelesing.

Ein annan skilnad mellom elevane er knytt til deira oppleving av utvalet bøker på skulebiblioteket. Ingen av elevane på 2. trinn seier noko om dette, medan det kjem fram i fleire av intervjuet med elevane på 6. trinn. Både jenter og gutar bringar det på bane. Dei klagar ikkje på at det er lite bøker, men at det nokre gongar kan vera utfordrande å finna den type bøker som dei ønskjer å lesa. Dei viser til dømes til når dei les ein serie som er populær. Biblioteket har ikkje så mange eksemplar av kvar bok, noko som kan føra til ein del ventetid når ein er ferdig med ei bok. Ein gut fortel at det er lite teikneseriebøker på biblioteket, medan ein annan ønskjer seg fleire spenningsbøker. At elevane på 2. trinn ikkje kommenterer utvalet av bøker på biblioteket, kan henga saman med alderen deira. Dei er berre i sitt andre år på skulen og kan framleis reknast som nokså uerfarne lesarar. Det er ei heil avdeling i biblioteket dei ikkje nyttar seg av enno. Det er sjeldan at elevar i småskulen spør etter bøker av spesifikke forfattarar. Dei er meir opptekne av tema som interesserer dei (Håland, 2018). I motsetnad til

elevane på 2. trinn har elevane på 6. trinn gått på skulen lenge. Dei har meir lesarerfaring og kjenner til fleire ulike forfattarar. Ifølgje Håland (2018) tek det ofte tid før elevane oppdagar forfattaren bak bøkene. I starten er det temaet eller sjangeren som fenger. Dette observerte eg fleire døme på. Erlend ønskte å lesa fleire bøker som minna om dei i Clue-serien, altså spenningsbøker, og Iver etterlyste teikneseriebøker. Dei spurde ikkje etter spesifikke seriar eller forfattar, men bøker som høyrer til ein sjanger som interesserer dei.

4.3.2 Ulikskapar knytt til kjønn

Studiar viser at jenter ofte er meir motiverte for lesing enn gutar (Lundetræ & Solheim, 2013; McKenna et al., 1995; Roe, 2010; Wigfield et al., 1997). Basert på dei tolv elevintervjua som vart gjennomførte er det også blant desse elevane ei lita overvekt av gutar som uttrykkjer seg negativt med tanke på lesing. Det store fleirtalet av elevane uttrykkjer seg med eit positivt ordlag når dei fortel kva dei syns om lesing. Elevane på 2. trinn seier at lesing er gøy, morosamt og kjekt. Berre ein elev, ein gut, seier at lesing er kjedeleg. Utover i intervjuet viser det seg at han eigentleg liker å lesa, så sant omgjevnadene er lagt til rette for ei god lesestund. Sameleis er det på 6. trinn. Her er elevane samstemde i at lesing er gøy, og som på 2. trinn er det berre ein elev som melder om noko anna. Ein av gutane fortel at lesing er gøy og litt kjedeleg. Også han har behov for rolege omgjevnader for å få noko ut av lesinga. Det desse to gutane svarar stemmer overeins med funna til Hoel og Helgevold (2008), som viste at mange gutar ikkje identifiserer seg som lesarar. Det kan vera mange og ulike forklaringar på dette, ei av desse er at eigenskapane som vert tileigna lesaren kanskje ikkje er eigenskapar gutar i ein viss alder strekkjer seg etter. Mange gutar liker betre andre typar litteratur enn skjønnlitteratur og identifiserer seg såleis ikkje med den tradisjonelle lesaren. Iver som i intervjuet seier at lesing er gøy og litt kjedeleg, liker best å lesa teikneseriebladet Donald Duck. «*Det er veldig gøy å lesa om kvelden. Då les eg Donald Duck*». Iver vil heller lesa blad enn bøker og heller faktabøker enn skjønnlitteratur. Dette kan vera moment som fører til at han ikkje identifiserer seg som ein lesar, sjølv om han faktisk brukar ein del tid på lesing. Det same gjeld Jonatan på 2. trinn. I starten på intervjuet seier han at lesing er kjedeleg og at han ikkje liker det. Utover i samtalen fortel han likevel om fine lesestunder saman med pappa på kveldstid, om sniklesing under dyna etter leggetid og om gode leseøker på skulen når det er roleg rundt han. Sjølv om det er tydeleg at Jonatan både liker og brukar ein del tid på lesing, skildrar han det som noko negativt og noko han ikkje identifiserer seg med. Hoel og Helgevold (2008) stiller spørsmålet om det eksisterer ei allmenn forståing av lesaren som er så sterk at den påverkar gutane sin vilje til å sjå på seg sjølv som lesarar. Svara til Iver og Jonatan kan tyda på at dette for nokre

gutar er tilfelle. Denne myten om gutar og lesing kan vera kjend for gutane. Den kan verka negativt inn på lesinga dersom dei føler at dei må leva opp til identiteten som «ikkje-lesar». Samtidig gav fleire av dei andre gutane svar i motsett ende av skalaen. På 6. trinn fortel både Ola og Erlend at dei liker å lesa og at dei les mykje på fritida. På 2. trinn har me Otto som elsker å lesa faktabøker og Håkon som fortel at lesing er gøy og morosamt fordi «*det er jo så mange spennande historier*». I same undersøking fann Hoel og Helgevold (2008) at gutar les ut i frå ei positiv nytteorientering. Basert på både observasjon og intervju fann eg ulikskapar i kva type bøker jenter og gutar føretrekkjer å lesa. På biblioteket observerte eg at dei fleste jentene på begge trinn las skjønnlitterære bøker. Blant gutane på 2. trinn var situasjonen heilt motsett, her las dei aller fleste gutane faktabøker. Otto fortel i intervjuet at han liker å lesa faktabøker. Han prøver å finna bøker som kan læra han meir om emne som interesserer han, til dømes skjulte grotter og fotball. På 6. trinn var det meir likt mellom kjønna, og her las dei fleste skjønnlitterære bøker.

Å velja riktig bok å lesa kan vera utfordrande. Formidlingsdelen av timen er meint å vera ein måte å inspirera elevane til å velja bøker til eiga lesing. På spørsmålet om elevane hadde fått hjelp av læraren til å velja bok nokon gong, er det ei overvekt av jenter som svarar ja. Tre av jentene har fått hjelp, to av desse høyrer til 2. trinn. Dei resterande jentene svarar «*av og til*», «*eg trur ikkje det*» og «*nei*». Blant gutane er det berre ein elev frå 6. trinn som svarar ja på spørsmålet om han har fått hjelp frå læraren. Dei to andre elevane på 6. trinn svarar nei. Sameleis er det med gutane på 2. trinn. To svarar nei, ein svarar av og til. Elevane sine svar stemmer overeins med observasjonane eg gjorde. Dette er interessante funn og noko me som lærarar bør reflektera over. Samtidig som forskning viser at gutar er både dårlegare og mindre motiverte lesarar enn jenter (Carlsten & Sjaastad, 2014; Jensen et al., 2019; Roe & Solheim, 2007), melder desse elevane frå om at det er gutane som får minst oppfylging frå læraren i bibliotektimen. Dette kan ha fleire årsaker. Situasjonen for læraren på 6. trinn er at ho er aleine med heile klassen på skulebiblioteket. Ho har mange oppgåver ho skal gjennomføra og observasjonane viste at det var eit klart fleirtal av jenter som tok kontakt med læraren i løpet av timen. Rafste (2008) peika på at nokre elevar kan sjå på skulebiblioteket som ein fristad. Det at dei leitar etter bøker eller let som om dei les, legitimerer arbeidet, og elevane får ein pause i skuledagen. Dette kan føra til at elevar som ikkje er så glade i å lesa ikkje får nytta tida til lesing, slik som intensjonen med bibliotektimen er.

4.3.3 Oppsummering av ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane

Alle elevane som vart intervjua gjev uttrykk for at dei liker bibliotektimen. Dette stemmer overeins med observasjonane eg gjorde. Som nemnd fleire gongar, var det eit mindretal av elevane som deltok aktivt i formidlingsdelen av bibliotektimen. På 2. trinn var det litt fleire elevar som deltok enn på 6. trinn. I den delen av økta der elevane las sjølv, var aktivitetane til 2. trinnselevane knytt opp mot litterære aktivitetar heile timen. På 6. trinn var det ein større del av elevane som var opptekne av andre og meir fritids-relaterte syslar. Dette er noko elevane og merkar seg, og to av 6. klassingane som vart intervjua, fortel at dei syns det kan vera ein del uro i bibliotektimen. 6. klassingane skil seg og frå dei yngre elevane gjennom eit meir bevisst syn på kva bøker dei ønskjer å lesa. Dei etterlyser både spesifikke titlar og sjangrar på skulebiblioteket, og dei dreg fram utfordringane knytt til det å vera ein stor skule. Når seriar med bøker er populære, er det mange som vil lesa dei på same tid, og det kan ta lang tid før boka dei ventar på er ledig.

Det er ingen stor forskjell mellom jenter og gutar som gruppe, med tanke på aktiv deltaking i undervisninga. Eit mindretal deltek på begge trinn, men gutar og jenter er representert i om lag same grad. I intervjua er det ei lita overvekt av gutar som gjev uttrykk for negative kjensler knytt til lesing, noko som stemmer overeins med tidlegare forskning (Jensen et al., 2019; Roe & Solheim, 2007; Solheim & Lundetræ, 2018). Forsking viser og at gutar ofte les ut frå ei nytteorientering (Hoel & Helgevold, 2008), noko som samsvarar med mine funn på 2. trinn. Her las om lag alle gutane faktabøker, medan det var større variasjon i sjangrar blant bøkene som jentene las. Gutane på 6. trinn las derimot skjønnlitterære bøker på lik linje med jentene. På begge trinn var det fleire jenter enn gutar som fortalde at dei spør om hjelp eller får hjelp av læraren dersom dei opplever at det er vanskeleg å finna bøker dei ønskjer å lesa.

5.0 Oppsummerande drøfting og konklusjon, metodiske refleksjonar og implikasjonar

5.1 Oppsummerande drøfting og konklusjon

I innleiinga til denne oppgåva hevda eg at skulebiblioteket kan vera ein sentral bidragsytar i arbeidet med å styrkja motivasjon og engasjement for lesing i skulen. Krava til elevane sin lesedugleik aukar stadig, og når studiar viser at born og unge i dag brukar betydeleg mindre tid på lesing enn dei gjorde for ti år sidan (Jensen et al., 2019; Twenge et al., 2019), bør me stoppa opp og spørja oss om kvifor det er slik. Tilgangen til bøker har truleg aldri vore større, og elevane kan velja mellom bøker i papirformat, digitalt eller med lyd. Likevel er det større sannsyn for at ein liten pause i dag vert nytta til å sjå på mobilen, heller enn å opna ei bok (Hennig, 2019). Dette fører til at den rolla skulen har med å hjelpa elevane til å utvikla ein identitet som lesar står sterkare enn nokon sinne. Elevane må gjerast bevisste på den litterære kompetansen dei sit på og korleis den kan vidareutviklast i ein fagleg fellesskap (Hennig, 2019). Når ein elev ser på seg sjølv som ein lesar og les med lyst, gjev dette større muligheter for å lukkast, både på skulen og i resten av vårt tekstbaserte samfunn (Roe, 2014).

Forskingsspørsmålet som låg til grunn for denne studien var: «Korleis kan bibliotektimen vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen?», med underspørsmålet: «Er det ulikskapar knytt til alder og kjønn på elevane?». På skulen der denne studien vart gjennomført starta alle klassar med ein undervisningstime kalla for bibliotektimen for snart to år sidan. Timen er tredelt, og kvar veke skal det finna stad litteraturformidling, boklån og lesing. Målet med undervisningsøkta er å stimulera engasjementet for lesing og at elevane skal lesa meir. For å svara på forkingsspørsmålet har eg observert bibliotektimen til 2. og 6. trinn, og eg har gjennomført 12 elevintervju i etterkant av undervisningsøktene. I dette kapittelet kjem eg til å samanfatta materialet som vart presenterte i kapittel 4, med fokus på dei mest interessante funna.

I kapittel 2.1.2 peika eg på at det så vidt eg veit er gjennomført lite forskning på bibliotektimar tidlegare. Utvikling og bruk av skulebiblioteket har fått meir fokus, saman med samanhengen mellom leseutvikling og litteraturlesing. Mykje av denne forkinga kan knytast opp mot skulebiblioteket si rolle i leseopplæringa og ligg til grunn for min studie. Funna mine er i stor grad samanfallande med tidlegare forskning. Dei mest sentrale funna er knytt til sosial interaksjon og samtalemønster, elevane sine haldningar til bibliotektimen og korleis timen kan

vera med og styrkja det faglege sjølvbiletet til elevane, uavhengig av lesedugleik. Eg har og sett på ulikskapar knytt til kjønn og alder på elevane. Her er dei mest interessante funna knytt til skilnadene i det synlege engasjementet som viste seg i bibliotektimen, og i kor stor grad elevane nyttar seg av hjelp frå læraren når dei skal finna bøker å lesa. Det synlege engasjementet kom tydelegare fram hos dei yngste elevane, og jentene nytta seg av hjelp frå læraren i større av grad enn gutane.

I utviklinga av skulebiblioteka i Noreg har eit av måla vore at biblioteka skal medverka til å utvikla lesedugleik, utjamna sosiale og digitale skilje og fremja personleg vekst hos den enkelte elev. Skulebiblioteka skal vera eit samlingspunkt som formidlar litteratur, uavhengig av lese- og funksjonsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28). Når skulen der denne studien vart gjennomført valde å endra forma på bibliotektimen, frå berre låning og lesing til også å innehalda formidling, samsvarar det med uttalen frå kunnskapsdepartementet. Når ein arbeider med motivasjon for lesing, er det sentralt at elevane får samtala med andre om litteraturen dei les, og at dei opplever at lesing har stor verdi i klasserommet (Gambrell, 2011). Informantar frå begge trinn fortel i intervjuet at dei liker formidlingsdelen av timen svært godt. Elevane fortel at det er kjekt å høyra på når læraren les, at det er interessant å læra om forfattarar og at det er inspirerende når dei skal finna bøker til eiga lesing.

Elevane uttalar seg positivt om formidlingsdelen av timen, og eg observerte element av dialogisk undervisning på begge trinn. Men trass i dette var den aktive elevdeltakinga låg. Samtalane på begge trinna hadde eit tydeleg preg av ein IRF-struktur (Sinclair & Coulthard, 1975). Læraren var den som kontrollerte emnet, spørsmåla og kva som vart rekna som relevant. Det var også læraren som fordelte taletida mellom seg sjølv og elevane. Spørsmåla som vart stilte etter høgtlesinga på 2. trinn var stort sett knytt til konkrete hendingar i boka. Meir opne og autentiske spørsmål kunne ført til at fleire elevar ville delteke i dialogen. Når spørsmåla er så konkrete, gjev det lite rom for refleksjon og diskusjon, noko som igjen kan føra til korte svar. På dei fleste spørsmåla til læraren var det berre eit mindretal av elevane som ville svara. Då læraren sa: «*Tenk viss me hadde vore like lita som Teskjejerringa*» byrja elevane spontant å småprata og reflektera rundt denne kommentaren. Dette viser at det ligg eit uutnytta potensiale i elevgruppa, og at ein med fordel kan la elevane delta i dialogen på andre måtar enn berre gjennom handsopprekking. Dette vart også observert i den bibliotektimen der elevane på 2. trinn hadde lesing og låning. Elevane organiserte seg frivillig og på eiga hand i små grupper. I gruppene fann det stad både høgtlesing og samtalar om tekst og bilete i bøker. I motsetnad til heilclassesamtalen fann det i denne økta stad samtalar med stor plass til

undring og refleksjon. Desse evnene elevane viser i denne økta er noko læraren bør spela vidare på og noko som kan ha ein positiv overføringsverdi til samtalar i større grupper.

I kapittel 2.3.2 viser eg til ein studie som fann ut at ein del elevar har danna seg eit negativt bilete av seg sjølv som lesar, allereie før den formelle leseopplæringa har starta (Walgermo et al., 2018). Elevar med lita tru på eigen dugleik investerer mindre tid på litterære aktivitetar og kjem dermed inn i ein negativ spiral der dei ikkje får utvikla lesedugleiken sin i same grad som elevar som vel å oppsøkje litterære aktivitetar. Det vert understreka at det er like viktig å gje elevane sjølvtilit som lesarar, som å jobba med å utvikla teknisk lesedugleik. Funn frå mitt prosjekt viser at bibliotektimen kan bidra positivt gjennom å gje elevane positive litterære erfaringar. I formidlingsdelen av timen deltok lesarar med ulik lesedugleik i like stor grad. Når elevane får velja bøker å lesa sjølv, kan dei i samarbeid med læraren finna bøker som høver for deira lesenivå. Funna viste at også elevar som ikkje vert rekna som sterke lesarar var positive til både lesing og bibliotektimen. Me ser altså at bibliotektimen er ei undervisningsøkt som både kan vera til inspirasjon og som kan verka positivt på sjølvbiletet til elevane.

Bibliotektimen kan stimulera engasjement og motivasjon for lesing gjennom den sosiale dimensjonen. Det er og ein undervisningstime som kan vera med og styrkja elevane sitt faglege sjølvbilete. I bibliotektimen kan alle elevane delta på lik linje, uavhengig av lesedugleik, noko som også er ein faktor som kan stimulera engasjement og motivasjon. I tillegg til dette viser funna at den friare strukturen på skulebiblioteket kan verka positivt på leseengasjementet. Gambrell (2011) argumenterer for at elevane bør ha tilgang til eit stort utval bøker og tekstar. Det har desse elevane på skulebiblioteket. I motsetnad til læreboka som legg opp til at alle må lesa same tekst, kan dei her velja tekstar ut i frå lesedugleik og interesser. Dei kan velja om dei vil lesa på eiga hand eller saman med medelevar. Biblioteket inviterer og til ei meir komfortabel lesestund enn den elevane får på ein stol i klasserommet. Her er sofaer og puter, og lesestundene som finn stad her er truleg dei som minner mest om autentiske lesestunder. I kapittel 2.1.1 kan me lesa at Rafste (2008) skildrar skulebiblioteket som eit sosialt system med ein svakare struktur enn klasserommet. Her er det andre reglar og rutinar som gjeld, og aktivitetane som finn stad her vekslar mellom undervisnings- og fritidsrelaterte syslar. Elevane på begge trinn omfamna denne fridomen, og på 2. trinn vart den verdsett i stor grad. Sjølv om elevane organiserte seg på ein annan måte enn dei vanlegvis gjer i klasserommet, var alle aktivitetane og samtalaneg observerte knytt til bøker og lesing. Engasjementet var stort og synleg. Dette vart stadfesta i intervjuet, der fleire av informantane

fortalde kor godt dei likte å få lesa saman og å kunna dela innhaldet i bøkene saman med medelevar.

Dette fører oss over til ein av dei største skilnadene knytt til alder på elevane. Der elevane på 2. trinn hadde eit stort fagleg fokus gjennom heile bibliotektimen, hadde den lauslegare strukturen på skulebiblioteket ein annan verknad på 6. klassingane. I den delen av timen der dei lånte og las bøker, var om lag halvparten opptekne av heilt andre ting enn lesing. Dette såg eg under observasjonen, og det vart også kommentert i intervjuet med ein av elevane: «*Mange leikar med putene og ligg under sofaen og sånt. Det skal ikkje vera sånn på biblioteket*».

Fleire studiar har peika på at interessa for lesing minkar med alder (Anmarkrud & Refsahl, 2010; Gambrell, 1996), og me veit at born og ungdom i dag les mindre enn tidlegare (Jensen et al., 2019; Twenge et al., 2019). Basert på mine funn er det grunnlag for å hevda at den delen av bibliotektimen som inneheldt lesing og låning ikkje fungerte like godt på 6. trinn som på 2. trinn. Læraren var aleine med klassen på biblioteket, og ho kunne ikkje følgja elevane opp i like stor grad som læraren på 2. trinn. I intervjuet gjev elevane likevel i stor grad uttrykk for at dei liker både lesing og bibliotektimen. Eg observerte og at dei aller fleste fall til ro etter ei stund, og på slutten av økta sat alle roleg og las. Det er grunn til å tru at desse elevane treng å øva seg på stillelesing. Dette er eit argument for å fortsetja med bibliotektimen i same form som i dag. For mange elevar vert både tolmod og uthald sett på prøve under stillelesing, og det er ein dugleik dei treng å trena på. På sikt kan bibliotektimen vera med og etablera gode lesevanar (Hennig, 2019).

I studien såg eg og etter skilnader mellom gutar og jenter. I lys av tidlegare forskning er det grunnlag for å hevda at jenter både les betre og er meir motiverte for lesing enn gutar (Jensen et al., 2019; Roe & Solheim, 2007; Solheim & Lundetræ, 2018; Wigfield et al. 1997).

Informantane i denne studien har i stor grad positive haldningar til lesing, uavhengig av kjønn. Det er ei lita overvekt av gutar som uttalar seg negativt, likevel er det funn i min studie som støttar opp om andre studiar som peikar på at ein bør revurdere ein del oppfatningar kring gutar og lesing (Hoel & Helgevold, 2008; Solheim & Lundetræ, 2018). Når eg stiller desse gutane oppfylgningsspørsmål, viser det seg at også dei liker å lesa. Utfordringane deira er knytt til fokus og konsentrasjon, og dei treng rolege omgjevnader for å trivast med lesinga. Guten på 6. trinn som i starten er noko negativ, vil helst lesa teikneseriar. Det kan henda at han ikkje identifiserer seg som ein tradisjonell lesar, noko som samsvarar med funna til Hoel og Helgevold (2008). I deira studie viste det seg at gutane las mykje, men dei valde ofte andre typar tekstar enn jenter. Gutane las ut i frå ei positiv nytteorientering, og dei identifiserte seg

ikkje som lesarar i same grad som jenter. Eit anna interessant funn i min studie som eg ikkje har lese om i tidlegare forskning, er knytt til i kor stor grad elevane nyttar seg av hjelp frå læraren til å finna bøker å lesa. Her er det også ei overvekt av jenter som svarar positivt på spørsmålet. Dei fortel at dei har nytta seg av hjelp frå læraren, og dei opplevde at læraren var flink til å finna bøker som passa for dei. Gutane har i mindre grad nytta seg av hjelp frå læraren, og fire av seks gutar svara nei på spørsmålet.

Informantane i min studie var sette saman med eit spenn i kjønn, fødselsmånad og lesedugleik. Eit anna funn frå 6. trinn som stemmer overeins med tidlegare forskning, er at elevane med best lesedugleik også var dei som fekk lese mest i bibliotektimen. Elevane som læraren hadde kategorisert som svakare lesarar, hadde lettare for å missa fokus og las mindre medan klassen var på biblioteket. Me veit at elevar som vurderer sin eigen dugleik som god, vil gå inn i ein tilsvarande situasjon med ei forventning om å lukkast. Motsett vil elevar som vurderer sin eigen dugleik som dårleg, møta neste liknande situasjon med ei forventning om å mislukkast (Bandura, 1997). Det vert difor sentralt å leggja opp aktivitetane på ein måte som fører til at også dei svakare lesarane får nytta tida på biblioteket betre til lesing. På 2. trinn var dette annleis, og her var elevane engasjerte meir på lik linje, uavhengig av lesedugleik.

Basert på mine funn er det grunn til å seia at bibliotektimen på mange måtar kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen. Formidlingsdelen er til både glede og inspirasjon for elevane. I den delen av timen er lesedugleik underordna, og elevane kan delta på lik linje. Dermed vert formidlinga både ei felles estetisk oppleving, og ei undervisningsform som kan vera med og bidra til at elevane utviklar eit positivt fagleg sjølvbilete. Det at sosial interaksjon har så stor plass i timen, er noko elevane liker og responderer godt på, dette gjeld særleg elevane på 2. trinn. Fridomen elevane får på biblioteket vert også sett pris på. Her er det lettare å finna bøker som samsvarar med både lesedugleik og interesser hos den enkelte elev.

Men det vert feil å hevda at bibliotektimen i seg sjølv bidreg til å stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevane. Funna mine viser at læraren spelar ei sentral rolle, både som formidlar, rettleiar og rollemodell. Han må ha både fagleg og relasjonell kompetanse, og han må kjenna til elevane sine interesser og lesedugleik. Andre faktorar som og kan spela inn ligg i sjølve skulebiblioteket. Rommet og innreiinga av det er viktig, saman med utvalet av bøker. Det at elevane får sitja i sofaen og gjerne saman med medelevar, kan gjera lesinga til ei meir lystprega og autentisk oppleving. I tillegg til komfortable møblar må biblioteket ha eit godt og oppdatert utval av bøker som elevane ønskjer å lesa. Informantane i denne studien

viste til frustrasjonane knytt til det å måtte venta lenge på ei bok. Eit rikt og variert utval av bøker er såleis også ein sentral faktor når ein arbeider med engasjement og motivasjon for lesing. Funna indikerer også at ein må vera ekstra bevisst på gutar og svakare lesarar. Gutar søker hjelp frå læraren i mindre grad enn jenter, og observasjonane mine viste at svakare lesarar hadde mindre lesetid på biblioteket. Dette gjaldt i størst grad for elevane på 6. trinn. Sjølv om det ikkje vert lese like mykje av alle elevar kvar veke i bibliotektimen, er det likevel ein undervisningstime som skulen bør halda fram med. Gjennom å skapa eit engasjement rundt bøker og litteratur kan den verka positivt inn på elevane sine lesevanar.

5.2 Metodiske refleksjonar og vidare forskning

I denne masteroppgåva har eg undersøkt korleis bibliotektimen kan vera med og stimulera engasjement og motivasjon for lesing. Nokre metodiske utfordringar som kan ha verka inn på resultatane er nemnde i kapittel 3. Blant anna er utvalet av informantar i studien nokså lågt. Eg peika på at «social bias» kan ha verka inn på elevsvara, og på at det var mange elevar som ikkje leverte inn samtykkeskjema om å delta i studien. I samarbeid med lærarane til klassane vart det gjort eit strategisk utval av elevar, men dette førte til at me måtte velja andre informantar enn dei me hadde planlagt. Det kan henda at dei elevane som leverte samtykke kjem frå heimar som har ei positiv og bevisst haldning til lesing. Resultata viste at informantane i stor grad var positive til lesing, og at mange av dei las på fritida. Eg ser og i ettertid at eg med fordel kunne ha gjennomført eit prøveintervju og hatt nokre fleire spørsmål klare i intervjuguiden. Eg stilte elevane oppfylggingsspørsmål basert på svara dei gav, noko som førte til at ikkje alle informantane svara på dei same spørsmåla. På den andre sida opna dette opp for at eg fekk informasjon som eg ikkje hadde tenkt på i forkant av intervjuet. Under observasjonane erfarte eg at det ikkje var så lett å kategorisera funna medan eg observerte. Difor valde eg å notera fortløpande i den tomme delen av observasjonsskjemaet og kategoriserte funna i etterkant.

Funna frå denne studien baserer seg på eit augneblinksbilete av bibliotektimen. Det er ikkje grunnlag for å seia noko om elevane får eit auka engasjement for lesing på sikt basert på desse funna. For å undersøka om bibliotektimen faktisk har effekt kunne det vorte gjennomført ein meir longitudinell studie som måler effekt over tid. Dette kan gjerast ved å samanlikna skular som gjennomfører ein slik bibliotektime med skular som ikkje gjennomfører ei tilsvarende undervisningssøkt. Basert på mine funn kan det også vera føremålstenleg om andre studiar kan knyta forskinga opp mot elevane si frivillige lesing på fritida. Sjølv om elevane er positive og liker bibliotektimen, kan eg ikkje basert på mine funn seia noko om den faktisk

fører til at elevane les meir. Vidare forskning kan og sjå på bibliotektimen i eit større perspektiv, til dømes gjennom å følgja ein klasse gjennom ein lengre periode, eller å undersøka om bibliotektimen er sett i samanheng med læreplanen og skulen sitt pedagogiske planverk. Bibliotektimen kunne og vorte studert gjennom ei kvantitativ undersøking. Ein kunne til dømes sett på kor mange bøker elevane låner og korleis dette eventuelt har endra seg med innføringa av timen.

5.3 Moglege praktiske implikasjonar

Pihl (2017) peikar på at skulebiblioteka har liten prioritet i utdanningsvitskapleg forskning og i utdanningspolitikken. Det er ikkje prioritert kompetansekrav til skulebibliotekarar, kvalitetskrav til skulebiblioteksamlingane eller bemanning i heile skuletida. Dette kan føra til store skilnader mellom skulebibliotek. Studien eg har gjennomført er avgrensa, men funna indikerer likevel at bibliotektimen kan vera med å stimulera engasjement og motivasjon for lesing. Studien fann stad på den største barneskulen i kommunen. Her går det over 340 elevar, likevel er det berre sett av seks timar i veka til skulebiblioteket (ekskludert bibliotektimen). På desse seks timane skal læraren med ansvar for skulebiblioteket ordna med praktisk arbeid, rydding og bestilling av bøker. Det er også ønskje om at læraren skal vera delaktig i planlegginga av leseprosjekt på skulen og andre hendingar på skulebiblioteket. Saggar (2011) viser i sitt mastergradsarbeid til den sentrale rolla skulebibliotekaren har som endringsagent i arbeidet med å integrera skulebiblioteket i det pedagogiske arbeidet ved skulen. Det er grunn til å tru at ein auke i ressursen til skulebiblioteket også vil vera ein styrke for bibliotektimen. Eit samarbeid mellom skulebibliotekaren og læraren med ansvar for bibliotektimen kunne vore fruktbart. Det er læraren som kjenner elevane best og kan følgja dei opp med tanke på lesedugleik og interesser. Ein skulebibliotekar vil ha kjennskap til bøkene i biblioteket og kan vera ei støtte for læraren og koma med tips og innspel til litteraturformidlinga.

Funn frå studien min viste og at det er ein styrke å vera fleire vaksne med elevane på biblioteket. Aleine vert ein lett oppteken med praktisk arbeid knytt til utlån og innlevering, og det vert mindre tid til å følgja opp den enkelte elev. I kapittel 3 skreiv eg at lærarane som gjennomførte bibliotektimen ytra ønskje om eit tettare samarbeid seg i mellom. Bibliotektimen bør såleis koma på agendaen i lærarane si utviklingstid. Det å få utveksla erfaringar om både praktisk gjennomføring av timen og korleis ein kan jobba med litteraturformidling, vil truleg både vera inspirerande og ein måte å spara tid på. Materialet mitt viste og at læraren var den som dominerte samtalen i formidlingsøktene, og at elevane deltok i nokså liten grad. Samtidig gjev elevane uttrykk for at dei liker å samtala om bøker og

å dela boktips med kvarandre. Det kan vera ein ide å inkludera elevane i større grad i formidlingsarbeidet. Eg observerte fleire elevar som tipsa medelevar om bøker dei hadde lese, og dette kunne med fordel også funne stad i meir organiserte former.

I kapittel 1.2 la eg fram målet med dette arbeidet. Eg ønskte både å evaluera gjennomføringa av bibliotektimen slik den har fungert fram til no og leggja eit meir fagleg forankra grunnlag for den vidare pedagogiske utviklinga av undervisningstimen. Datamaterialet mitt viser at bibliotektimen har eit potensiale for å verta eit sentralt bidrag i arbeidet med å stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevane. Dersom skulen ønskjer å nytta dette potensialet enda betre, vil det vera føremålstenleg å laga ein utviklingsplan for skulebiblioteket og bibliotektimen (Rafste & Sætre, 2008). Ein slik plan kan basera seg på ei kartlegging av situasjonen slik den er no, noko mitt arbeid kan vera ein del av. I tillegg bør det gjennomførast ein grundig diskusjon i lærarkollegiet og skuleleiinga om rolla skulebiblioteket skal spela i undervisninga. Ein god start kan vera å laga ein visjon for skulebiblioteket. Den kan vera med og synleggjera korleis skulen ser føre seg at det ideelle skulebiblioteket skal vera.

Litteratur

- Achterman, D. L. (2008). *Haves, Halves, and Have-Nots: School Libraries and Student Achievement in California*. University of North Texas. Henta frå:
<https://www.semanticscholar.org/paper/Haves%2C-Halves%2C-and-Have-Nots%3A-School-Libraries-and-Achterman/f58c23c8aaf6d6e0cdaea973f218693139de906d>
- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 377–392). Sage Publications, Inc.
- Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur: ett läsprojekt i Kvarnbysskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek*. En bok för alla.
- Allington, R. L. & Gabriel, R. E. (2012). Every Child, Every Day—Educational Leadership. *Educational leadership*, 69(6), 10–15. Henta frå:
https://www.researchgate.net/profile/Rachael_Gabriel/publication/265739450_Every_Child_Every_Day/links/55021c880cf231de076da2ed/Every-Child-Every-Day.pdf
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Arnold, J., Cooper, C. L. & Robertson, I. T. (1998). *Work psychology: Understanding human behaviour in the workplace* (3. utg.). Financial Times/Prentice Hall.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Overs. Rasmus T. Slaatelid. Bergen: Ariadne forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, 51(2), 269–290. Doi: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barstad, J., Østlie, B., Audunson, R., Hjortsæter, E. & Høgskulen i Volda. (2007). *Skulebibliotek i Norge : Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring* (Vol. Nr 204, Arbeidsrapport (Høgskulen i Volda : online)). Volda: Høgskulen i Volda Møreforskning Volda. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/delrapport_skulebibliotek.pdf
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse lesing i kunnskapssamfunnet — Teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsten, T. C. & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skulebibliotekutvikling 2009-2013* (Vol. 4/2014, Rapport (NIFU : online)). Oslo: NIFU. Henta frå:
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280077>
- Chan, C. (2008). The impact of school library services on student achievement and the implications for advocacy: A review of the literature. *Access*, 22(4), 15. Henta frå:

https://repository.hkbu.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.no/scholar?hl=no&as_sdt=0%2C5&q=The+impact+of+school+library+services+on+student+achievement+and+the+implications+for+advocacy%3A+A+review+of+the+literatur&btnG=&httpsredir=1&article=1004&context=lib_ja

- Clark, C. (2010). *Linking School Libraries and Literacy: Young People's Reading Habits and Attitudes to Their School Library, and an Exploration of the Relationship between School Library Use and School Attainment*. National Literacy Trust. Henta frå: <https://eric.ed.gov/?id=ED513438>
- Clark, C. & Poulton, L. (2011). *Book ownership and its relation to reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment. Some findings from the National Literacy Trust first annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust. Henta frå: <https://eric.ed.gov/?id=ED496343>
- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness* (Rev. og oppd. utg.). London: Rider.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. Henta frå: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Delamont, S. (1999). Gender and the discourse of derision. *Research Papers in Education*, 14(1), 3–21. Doi: <https://doi.org/10.1080/0267152990140102>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2. utg.). Sage Publications.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eklund, K. M., Torppa, M. & Lyytinen, H. (2013). Predicting Reading Disability: Early Cognitive Risk and Protective Factors. *Dyslexia*, 19(1), 1–10. Doi: <https://doi.org/10.1002/dys.1447>

- Ellis, S. & Coddington, C. S. (2013). Reading engagement research. Issues and challenges. I K. Hall, T. Cremin & B. Comber (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher–student interaction in classroom conversations. I D. Hicks (Red.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press.
- Fangen, K. (2010). *Deltafagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frost, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring: innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25. Henta frå: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.4114&rep=rep1&type=pdf>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178. Doi: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259 – 263. Doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2. utg.). New York: Routledge.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5. utg.). New York: Routledge.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). *Observasjon: Å innta klasserommet med egne sanser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gold, R. (1958). "Roles in sociological field observation." *Social forces*, 36, 217-213.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the theme issue of narrative perspectives on research on teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 1(13), 1-3.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I P. D. Pearson, R. Barr & M. L. Kamil (Red.), *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner*. Oslo: Gyldendal.

- Hjellup, L. H. (2018a). Bibliotektimen: Et evig kaos eller en time med magi? I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 155 – 162). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hjellup, L. H. (2018b). Nøkler til leseglede og kultur. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 101 – 138). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hoel, T. & Helgevold, L. (2008). Jeg leser aldri-men jeg leser alltid! Gutter som lesere og som bibliotekbrukere. I T. Hoel (Red.), *Gutter og lesing. Lesevaner, lesetips og nye medier* (s. 10 - 19). Stavanger: Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T., Håland, A. & Begnum, A. C. (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Litteratur for barn og unge 2009 årboka* (s. 78 – 87). Samlaget Norsk barnebokinstitutt.
- 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.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* (s. 36). Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2018/>
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (2. utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PISA-2006-Tid-for-tunge-loft-2007/>
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239–269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Knatribakk, A. M. H. (2013). *Den optimale leseren: - Om motivasjon, strategibruk og utholdenhet i forbindelse med leseprestasjoner i den videregående skolen* (Masteroppgåve). Universitetet i Oslo. Doi: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36651>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. (Vol. Nr 153, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulturdepartementet. (2019). *Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023—Rom for demokrati og dannelse*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-bibliotekstrategi-2020-2023---rom-for-demokrati-og-dannelse/id2667015/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillesvangstu, M. (2010). Den som leser, settes i bevegelse. Arbeidsmåter og organisering. I H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet : Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (Vol. Nr. 169, Skriftserie (Landslaget for norskundervisning : trykt utg.)). Bergen: Fagbokforlaget.
- Limberg, L. (2003). *Skolbibliotekets pedagogiska roll: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
Henta frå:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65486c/1553957777881/pdf1027.pdf>
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003). The School Library as a Space for Learning. *School Libraries Worldwide*, 9(1), 1–15.
- Limberg, L. & Lundh, A. H. (2013). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap: En forskningsantologi*. BTJ Förlag.
- Lundetræ, K. & Solheim, O. J. (2013). Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters lesing? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika forlag. Henta frå:
https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13116732/Lesesenteret/PIRLS_fortsatt%20grunn%20til%20bekymring...pdf
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. JSTOR. Doi:
<https://doi.org/10.2307/748205>
- Molander, B. & Skauge, I. L. (2009). *Lese, lære, lykkes*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2015). *Å lese i alle fag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Perry, N. E., Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. *Handbook of educational psychology*, 2, 327–348.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (s. 21 – 48). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Pihl, J., Van der Kooij, K. S. & Carlsten, T. C. (2017). Why Teacher and librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st century? I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st century* (s. 1 – 22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Rafste, E. T. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 16 – 41). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. & Sætre, T. P. (2008). Skolebiblioteket i læreplaner, lokalt læreplanarbeid og undervisningsplanlegging. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre, *Opplevelse, oppdagelse, opplysning. Fagbok om skolebibliotek* (s. 42 – 77). Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T., Sætre, T. P. & Sundt, E. (2006). Norwegian Policy for Empowering School Libraries. *IFLA Journal*, 32(1), 48–53. Doi: <https://doi.org/10.1177/0340035206063894>
- Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli, *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/pisa_2009/5/pisarapporten.pdf
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater*. Henta frå: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/internasjonale_undersokelser/5/leseresultater_pisa_og_pirls.pdf
- Roe, A. & Taube, K. (2012). “To read or not to read—That is the question”. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (Red.), *Northern lights on PISA 2009: Focus on reading*, 45. Nordic Council of Ministers.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saggar, M. (2011). *Utviklingen av et skolebibliotek i en flerkulturell kontekst*. (Masteroppgåve). Høgskolen i Oslo. Henta frå: https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:2842/Saggar_Monika.pdf
- Schleicher, A., Zimmer, K., Evans, J. & Clements, N. (2009). *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing (NJ1). Henta frå: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Schultz-Jones, B. A. & Oberg, D. (2015). *Global action on school library guidelines* (Vol. 167). Berlin/Munich: De Gruyter Saur.

- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Serafini, F. (2013). Supporting Boys as Readers. *The Reading Teacher*, 67(1), 40–42. Doi: <https://doi.org/10.1002/TRTR.1187>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skaftun, A. & Solheim, O. J. (2014). Tilpasset leseopplæring i en sammensatt tekstkultur. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skaret, A. (2019). «Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen». Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter og A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63 – 77). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71-93). Oslo: Cappelen Damm.
- Solheim, O. J. & Gourvenec, A. F. (2017). *10 Gutte- og jentelesere i topp og bunn. En utforsking av leserprofiler*. Doi: <https://doi.org/10.18261/9788215030258-2017-11>
- Solheim, O. J. & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107–126. Doi: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Solheim, R. & Tønnessen, F. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Leseferdigheter---resultater-fra-PIRLS-2001/>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55. Doi: <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. & Brekke, M. (2013). *Læreren som forsker innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tonne, I. & Pihl, J. (2012). Literacy Education, Reading Engagement and Library Use in Multilingual Classes. *Intercultural Education*, 23(3), 183-194. Henta frå: <https://oda.hioa.no/nb/literacy-education-reading-engagement-and-library-use-in-multilingual-classes/asset/dspace:4328/941130post.pdf>
- Twenge, J. M., Martin, G. N. & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345. Doi: <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Henta frå: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tilskudd til skolebibliotek*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/lesestrategi/tilskudd-til-skolebibliotek/>
- Walgermo, B. R. (2018). *Motivation for Reading within the First Year of Formal Reading Instruction*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger. Doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19312.30728>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C. & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90–100. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations and interest: Definitions, development and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1–35. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.12.001>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology* (6. utg.). John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>

Vedlegg 1 Forslag til struktur på bibliotektimen

Den gode bibliotektimen – en «oppskrift»

SAMLING i plenum (15 min)

Presentere bøker - Lærer/elever presenterer og samtaler om aktuelle bøker

Viss man har tid, kan man også ha:

-Høytlesing

-Sjangerlære

-Forfatterlære

-Aktiviteter og mål ut frå læreplanen

LÅNETID - bør tidsbegrenses! Maks. 5 minutter. Rett bok til rett elev! Elevene låner bøker til lesesiesta på skolen og hjemme.

LESETID (20 min)

(Hjellup, 2018a, s. 159)

Vedlegg 2 Observasjonsskjema

Tid	Skildring	Refleksjon

Motivasjonsområde	Antal / skildring
<p>Kontroll og val</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ På kva måtar får elevane delta og velja i løpet av timen? ○ Kan elevane påverka kva litteratur som er i fokus i undervisninga? ○ Får elevane velja bøker til å eiga lesing sjølv? 	
<p>Sosial interaksjon</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Korleis legg aktiviteten opp til interaksjon og samhandling mellom lærar-elev og elev-elev? ○ Får elevane dela teksten sitt innhald gjennom samtale og diskusjon? 	
<p>Forventning om meistring</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nyttar læraren tekstar som elevane forstår for å skapa forventning om meistring? ○ Korleis legg læraren til rette for at alle elevar skal oppleve meistring? ○ Hjelper lærar elevane med å finna bøker som høver for deira lesenivå? 	
<p>Interesse</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Kva gjer læraren for å vekke interesse for den litterære aktiviteten? ○ Tek læraren bevisste val for at elevane skal få eit eigarforhold til teksten? ○ Vert teksten knytta opp til elevane sine liv/erfaringar og opplevingar? 	

Vedlegg 3 Informasjon om masteroppgåve

Eg er student ved Universitetet i Stavanger på studiet lærarspesialist i norsk med vekt på lese - og skriveopplæring. Skuleåret 2019/2020 skal eg skriva ei masteroppgåva der temaet er lese- og lesesjans motivasjon og bibliotektimen. Førre skuleår starta alle klassane på skulen opp med ein undervisningstime i veka på skulebiblioteket. Denne timen kallar me for bibliotektimen. I mi masteroppgåva vil eg studera innhaldet i denne timen og sjå etter korleis det verkar på elevane sin motivasjon for lesing. Gjennom observasjon av timen og intervju av eit utal elevar (om lag seks frå kvar klasse) ønskjer eg å finna ut korleis det vert lagt til rette for arbeid med motivasjon og leseglede i dag, og korleis me kan utvikla timen og gjera den enda betre. Intervjua av elevane vil skje i skuletida, og rett etter observasjonen av bibliotektimen. Spørsmåla vil dreia seg om innhaldet i timen og eleven sine haldningar til lesing. Dersom du som føresetts ønskjer å sjå spørsmåla i forkant av intervjuet kan du ta kontakt med meg. Eg kjem ikkje til å ta lydopptak av intervjua, men vil ta skriftlege notatar undervegs. Intervjua vil vara om lag 15 min. per elev.

Alle data vil vera anonyme og verta behandla konfidensielt. Det er frivillig å delta i observasjon og intervju, og deltakarane kan når som helst og utan grunn trekkja tilbake sitt samtykke om å delta i studien. Dersom det er aktuelt, ta kontakt med meg, så vil eg sletta alt materiale knytt til deltakaren. Oppgåva skal vera ferdigstilt innan 1. juni 2020. Etter det vil alt datamateriale verta sletta.

Har du andre spørsmål knytt til prosjektet, kan du ta kontakt med meg på telefon 97546874 eller e-post: kari.frendem.folgero@bomlo.kommune.no

Dersom du ønskjer å samtykka til at ditt barn kan delta i studien, vil eg at du signerer vedlagt samtykkeerklæring. Erklæringa kan returnerast til kontaktlærar.

SAMTYKKEERKLÆRING

Eg har lese og forstått informasjonen om Kari Frenem Folgerø si masteroppgåve som handlar om lesemotivasjon og bibliotektimen. Eg samtykker til at:

- mitt barn kan delta i bibliotektimen som vert observert
- mitt barn kan delta i intervju om haldningar til lesing og innhaldet i bibliotektimen
- informasjonen vert lagra fram til prosjektet vert avslutta 1. juni 2020

Namn på elev: _____

Namn på føreset: _____

Telefonnummer: _____

Dato og signatur (føreset): _____