

Skolebiblioteket – en arena for økte leseferdigheter?

En kvalitativ studie av tre skolebiblioteks arbeid for økte leseferdigheter

Katrine Nøkleby Pedersen



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Skolebiblioteket – en arena for økte leseferdigheter?

*En kvalitativ studie av tre skolebiblioteks arbeid for
økte leseferdigheter*

© Katrine Nøkleby Pedersen

2016

Skolebiblioteket – en arena for økte leseferdigheter? En kvalitativ studie av tre skolebiblioteks arbeid for økte leseferdigheter

Katrine Nøkleby Pedersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Med stadig økende krav til elevers lesekompetanse, er det nødvendig å rette oppmerksomhet mot alle skolens arenaer som kan bidra til læring. En undervurdert og ofte nedprioritert læringsarena er skolebiblioteket. Skolebiblioteket kan være en viktig bidragsyter for å arbeide med elevers leseferdigheter, både innenfor tradisjonelle medier og nye digitale medier. Derfor ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot skolebiblioteket som en læringsarena for økte leseferdigheter. Med dette er problemstillingen: *Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene?*

I denne studien har jeg undersøkt tre skolebibliotek. Mine funn sammenholdt med tidligere studier viser at skolebibliotekene kan være gode tilretteleggere for økte leseferdigheter. De tre skolene jeg undersøkte arbeider på ulike måter med leseforståelse, selv om skolebibliotekarene ikke uttaler det eksplisitt. Dette gjøres gjennom ulike aktiviteter, som for eksempel gjennom veiledning i valg av litteratur. Interesser og mestring blir lagt vekt på i veiledning, og ses av skolebibliotekarene på som viktige komponenter for å skape interesse for lesing. Andre aktiviteter som tar sikte på å øke leseferdighetene er arbeid med prosjekter, høytlesing, opplæring i bibliotek, bokfilm, arbeid med informasjonskompetanse og samtaler med grupper av elever. Like viktig er trolig skolebiblioteket som en sosialiseringsarena. Skolebibliotekaren på ungdomsskolen hevder derfor at hun må være synlig og oppsøke klasserommene, for at elevene skal oppsøke skolebiblioteket når de trenger hjelp. Et interessant funn ved å undersøke tre skolebibliotek er at de arbeider ulikt, og det kan tyde på at elevgrunnet spiller inn. Skolen med høy andel minoritetsspråklige elever arbeidet i større grad med muntlige ferdigheter og var i bruk i tiden til Aktivitetsskolen/SFO. Det vitner om at skolebiblioteket er en svært integrert del av skolen.

Skolebibliotekene har visse fellestrekk når det gjelder hvordan de er tilgjengelige for elevene. Skolebibliotekarene har høye stillingsprosenter og enten pedagogisk eller bibliotekfaglig utdanning. Da blir skolebiblioteket tilgjengelig for elevene, det kan tilby en differensiert mediesamling og det bidrar til at det skjer aktiviteter på skolebiblioteket. Ledelsen ved skolen hevder det er et prioritert rom, og lærerne og skolebibliotekarene mener samarbeid er viktig for å arbeide med lesing. Imidlertid er det noe ulik oppfatning av hvordan samarbeidet

foregår, og to av skolebibliotekarene legger vekt på at de må være «på» for å synliggjøre sin kompetanse. Når skolebiblioteket er en del av skolens plan for leseopplæringen ser det ut til at samarbeidet fungerer bedre.

Konklusjon: Skal skolebiblioteket legge til rette for å bidra til elevenes leseferdigheter, må skolebibliotekarene ha evne til å arrangere aktiviteter som tar sikte på økte leseferdigheter. Interesse og mestring vil da være særlige viktige komponenter. I tillegg må skolebiblioteket være et prioritert rom som er tilgjengelig for elevene, blant annet gjennom en differensiert mediesamling, skolens planer, god bemanning og kvalifisert personale.

Forord

Interessen for skolebibliotek startet da jeg for noen år siden var i praksis på en barneskole med et skolebibliotek som var velfungerende. Skolebiblioteket var i stor grad integrert i skolens hverdag og et sted elevene likte å oppsøke, og det har blant annet bidratt til at jeg noen år senere har skrevet denne masteroppgaven.

Takk til Åse Marie Ommundsen for tro på prosjektet og motiverende veiledninger. Og takk til alle informantene som velvillig viste fram skolebibliotekene og lot seg intervjuet. Dere gjorde det gøy å samle inn data!

Katrine Nøkleby Pedersen

Oslo, mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema og relevans.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Disposisjon av oppgaven	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Skolebibliotekets kjennetegn og oppgaver	5
2.2	En overflødig og usynlig læringsarena?	6
2.3	Det sosiale og fleksible rommet med mediesamlingen	8
2.4	Skolebibliotekets pedagogiske funksjon	9
2.4.1	Samarbeid.....	10
2.5	Skolebibliotek i Norge.....	10
2.6	Internasjonal forskning om skolebibliotek	13
2.7	Teori om lesing.....	17
2.7.1	Literacy.....	18
2.7.2	Leseforståelse	19
2.7.3	Lesing i skolebiblioteket	22
3	Metode.....	24
3.1	Kvalitativ metode	24
3.2	Kasusstudie	25
3.3	Utvalg og informanter	26
3.4	Observasjon	27
3.5	Intervju.....	29
3.6	Forarbeid og gjennomføring av intervju og observasjon.....	30
3.7	Transkripsjon og analyse	31
3.8	Forskerrolle og reliabilitet	32
3.9	Validitet	33
4	Presentasjon og analyse av funn.....	34
4.1	Skole A	34
4.1.1	Presentasjon og observasjon.....	34
4.1.2	Intervju av skolebibliotekar.....	36
4.1.3	Intervju av lærer	39

4.1.4	Oppsummering av skole A	40
Skole B		40
4.1.5	Presentasjon og observasjon.....	40
4.1.6	Intervju av skolebibliotekarer.....	42
4.1.7	Intervju av lærer	44
4.1.8	Oppsummering av skole B	45
4.2	Skole C	46
4.2.1	Presentasjon og observasjon.....	46
4.2.2	Intervju av skolebibliotekar.....	47
4.2.3	Intervju av lærer	49
4.2.4	Oppsummering av skole C	50
4.3	Samtale med ledelsen ved de tre skolene	51
4.4	Oppsummering av funn	52
5	Drøfting av funn	54
5.1	Hvilke forutsetninger må være til stede for å tilrettelegge for økte leseferdigheter? 54	
5.1.1	Bemanning og tilgjengelighet	54
5.1.2	Samarbeid.....	55
5.1.3	Mediesamlingen	56
5.2	Hvilke aktiviteter skjer i skolebiblioteket?	58
5.2.1	Veiledning	58
5.2.2	Aktiviteter knyttet til lesing.....	60
5.2.3	Informasjonskompetanse.....	62
5.2.4	Andre aktiviteter.....	63
5.2.5	Utfordringer.....	64
5.3	Skolebibliotekets framtid?.....	65
6	Konklusjon	66
	Litteraturliste	69
	Vedlegg	74

1 Innledning

1.1 Tema og relevans

«Jeg liker biblioteket fordi det er så komfortabelt. Det er så mykt og rolig, liksom». Denne kommentaren kom fra ei elleve år gammel jente etter at jeg hadde spurt noen elever om de likte å være på skolebiblioteket. Flere av de andre elevene rundt sa seg enige i at det var «komfortabelt», men også at det var morsomt å bestemme selv hva de kan lese. Rolig og komfortabelt var to faktorer som gjorde skolebiblioteket til et populært sted å være. At skolebiblioteket er populært og oppleves som verdifullt for mange elever kan flere bekrefte (Clark, 2010, s.4 og 8; Streatfield, Shaper et al., 2010, s.4). Spørsmålet videre er om skolebiblioteket, i tillegg til å være et godt sted å være, også kan bidra til å øke leseferdigheter. Tema for denne masteroppgaven er hvordan skolebiblioteket kan tilrettelegge for økte leseferdigheter. For å finne svar på dette besøkte jeg tre skolebibliotek, for å undersøke hvordan disse skolebibliotekene framstod som læringsarena for leseferdigheter. Gjennom intervju og observasjon fikk jeg informasjon om hvordan skolebibliotekarene arbeidet, utfordringer og forutsetninger som må være til stede for at skolebiblioteket kan fungere som en læringsarena. Skolebibliotekene rundt om i landet er av svært varierende kvalitet, og det står som regel dårligst til på barneskolene der elevene får den grunnleggende leseopplæringen (Barstad, Østlie et al., 2007, s.139-140). Både fordi skolebibliotek er et interessant tema, og fordi det er svært relevant for min fremtidige jobb, valgte jeg å rette oppgaven mot skolebibliotek og lesing. Mest fokus retter jeg mot skolebibliotekene på barneskolen.

Internasjonal forskning viser at det er varierende grad av interesse for å satse på skolebibliotek. Flere skoleledere ser på skolebibliotek som valgfritt og som en unødvendig utgift, og når det skal kuttes i budsjetter er ofte skolebiblioteket sterkt utsatt (Chan, 2008, s.2-3). Manglende entusiasme og finansiering av skolebibliotek kan skyldes for liten kunnskap om det potensialet skolebibliotek har, eller at man likevel ikke vil prioritere det fordi det blir sett på som noe perifert til undervisning og læring (Chan, 2008, s.11). Skal slike holdninger endre seg, må man kommunisere og argumentere betydningen skolebibliotek kan ha bedre. Skolebibliotekarene må selv være overbevist og kjenne til de fordelene skolebibliotekene kan

bringe med seg (Chan, 2008, s.2-3). Et godt argument er at gode skolebibliotek viser til bedre akademiske resultater (Chan, 2008, s.11; Kachel & Lance, 2013). Tilgang på bemannede skole- og folkebibliotek er viktig, fordi det er sammenheng mellom elevers resultater på lesetester og tilgang til bemannede skolebibliotek (Lance & Hofschire, 2012, s.7-8). Også i Norge har skolebibliotek varierende plass, men de siste årene har det blitt økt oppmerksomhet om skolebibliotek i Norge. Internasjonale leseundersøkelser, som PISA-undersøkelsen, viste at det ikke stod like godt til med leseferdighetene til norske elever som det man trodde og ønsket. Norske 15-åringer scoret akkurat så vidt over gjennomsnittet, noe som bidro til offentlig debatt. (Bråten, 2007a, s.9). I forbindelse med for lave leseresultater tar flere til orde for å benytte seg av skolebiblioteket som en viktig læringsarena som kan bidra i skolens arbeid, fordi skolebibliotekarer sammen med lærere har spesifikk kompetanse på leseopplæring og litteratur (Buland, Finbak et al., 2008, s.38). Skolebiblioteket kan bidra inn i skolens leseopplæring, og tilby lesestoff tilpasset ulike nivåer. På den måten kan skolebiblioteket fungere som en læringsarena, som støtter utvikling av leseferdigheter og annen læring (Lundh & Limberg, 2013, s.4).

Hvorfor er det så viktig å kunne lese? Å kunne lese er en aktivitet de aller fleste gjør daglig, og som man ser på som en forutsetning for å kunne klare seg i dagliglivet. Det er viktig for læring og faglig utvikling for den enkelte. Dessuten bidrar lesing til personlig stimulering, og det er videre et verktøy for å kunne tenke kreativt og kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.10-11). Kravene til lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldig. Spesielt Internett krever at man er i stand til å manøvrere blant mye informasjon av varierende kvalitet (Roe, 2014, s. 11-12). Dessuten består de digitale tekstene av flere modaliteter, noe som krever multimodal tekstkompetanse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s.18). Gjennom hele skoleløpet skal lesing arbeides med og utvikles, og det tydeliggjør at lesekompetanse er en kontinuerlig prosess som stadig utvikles i møte med nye og mer avanserte tekster (Roe, 2014, s. 11-12).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å utforske hvordan tre skolebibliotek arbeider med elevers leseferdigheter. Derfor er problemstillingen min:

Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene?

Omfattende forskning på skolebibliotek viser sammenheng mellom skolebibliotek og elevers resultater (Gretes, 2013, s.2-3; Kachel, 2013, s.4-5; Kachel & Lance, 2013). Forskning på skolebibliotek vil jeg utdype i teoridelen. I dette prosjektet vil jeg ikke kunne måle elevenes leseferdigheter, og det er derfor vanskelig å finne ut om elevenes leseferdigheter faktisk øker. Likevel er det mulig med teori og andre studier å finne svar på problemstillingen.

På bakgrunn av teorien, som jeg presenterer i andre kapittel, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- Hvilke forutsetninger må være til stede for å tilrettelegge for økte leseferdigheter?
- Hvilke aktiviteter skjer i skolebiblioteket?

Forutsetninger og leseferdigheter er to begreper jeg vil utdype. Med forutsetninger menes skolebibliotekets bemanning, tilgjengelighet, samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarere og mediasamling. Forutsetninger vil bli belyst i teoridelen, særlig under internasjonal forskning. Både ferdigheter og kompetanse blir brukt i sammenheng med lesing. For eksempel bruker Eva Maagerø og Elise Seip Tønnesen (2014, s.16) kompetansebegrepet når de diskuterer literacy. Ludvigsen-utvalget (nedsatt i 2013) har vurdert grunnskoleopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i framtidens samfunns- og arbeidsliv. I rapporten *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) blir kompetansebegrepet brukt, fordi det retter oppmerksomheten mot hva elevene skal lære, og hvilken kompetanse de skal utvikle gjennom opplæringen (NOU 2015:8, s.18). Det kan dermed se ut til at kompetansebegrepet blir gjeldene i fremtiden. Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2012) bruker grunnleggende ferdigheter, og lesing er en av de fem grunnleggende ferdighetene. I og med at Kunnskapsløftet bruker ferdigheter når jeg skriver denne oppgaven, velger jeg å benytte leseferdigheter i problemstillingen.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Kapittel to handler om aktuell teori og forskning. Problemstillingen min omhandler både skolebibliotek og leseferdigheter, og derfor vil jeg først presentere teori og forskning om skolebibliotek før jeg gjør det samme med lesing. Jeg har valgt å presentere både norsk og internasjonal litteratur. Denne litteraturen utgjør et rammeverk for hvordan jeg har utformet undersøkelsene mine og som jeg vil drøfte funnene mine opp mot. I kapittel tre presenterer jeg metoden min, hvordan jeg har utformet undersøkelsene mine, bestemt utvalg og jeg diskuterer reliabilitet og validitet. Jeg drøfter også hvordan jeg har forholdt meg til intervjuene og observasjonene jeg har gjennomført, og hvordan jeg velger å bruke dataene jeg har samlet inn i analysene. Kapittel 4 er en presentasjon av funn fra de tre skolebibliotekene jeg besøkte. Funnene drøfter jeg i siste kapittel, kapittel 5, opp mot problemstillingen og relevant teori om lesing og skolebibliotek. Avslutningsvis vil jeg konkludere og svare på problemstillingen om hvordan skolebiblioteket kan tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter. Før jeg kommer så langt, vil jeg nå besvare hva et skolebibliotek er og hvilke funksjoner det kan ha.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Skolebibliotekets kjennetegn og oppgaver

Hva er et skolebibliotek? En klassisk definisjon på hva et skolebibliotek er finnes i den eneste norske offentlige utredningen som kun omhandler skolebibliotek, NOU 1981:7

Skolebibliotekstjenesten. Utredningen forklarer skolebibliotek som «rom, samling og funksjon» (Rafste, 2008b, s.24). Elisabeth Tallaksen Rafste (2008b) hevder at denne forklaringen fremdeles gir god mening når skolebiblioteket som læringsarena skal drøftes (Rafste, 2008b, s.25). Selve rommet er som regel innredet med arbeidsplasser til grupper og enkeltelever. Det kan også være egne områder for lytting og andre opplevelser. I tillegg kan skolebiblioteket også være et digitalt rom som består av skolens hjemmesider med bibliotekstjenester. Med samling menes både trykte og digitale medier i form av bøker, tidsskrifter, PC-er, spill med mer. Funksjon omfatter det pedagogiske, sosiale og kulturelle (Rafste, 2008b, 25-26). Skolebiblioteket skal være en del av skolens pedagogiske virksomhet, og slik blir et sentralt kjennetegn og funksjon at det skal støtte opp om elevenes læring og undervisning. Det gjelder både elevenes eget arbeid med oppgaver og mer lærerstyrt undervisning. Andre viktige funksjoner er at skolebiblioteket kan fremme og støtte fritidslesing, være et sosialt møtested og et sted for å arbeide med oppgaver og lekser (Lundh & Limberg, 2013, s.4). En fordel skolebiblioteket har, i motsetning til folkebiblioteket, er at det har en klart definert målgruppe, elevene i skolen. Målgruppen befinner seg i skolens lokaler, og skolebibliotek har derfor mulighet til å sette seg på kartet for elevene som en arena for kulturell virksomhet og læring (Malmberg, 2015, s.22).

Tradisjonelt har man sett på skolebiblioteket som en plass for lesing, som et oppholdsrom og som et trygt sted for utsatte elever (Malmberg & Graner, 2014, s.21). Biblioteket har endret seg fra å bare fokusere på mediesamlingen til også ha en viktig funksjon når det gjelder IKT der elever søker og vurderer informasjon. Kildekritikk har blitt stadig viktigere (Malmberg & Graner, 2014, s.28-29). Et fellestrekk Louise Limberg og Anna Hampson Lundh (2013) mener å finne i ulike dokumenter som omhandler skolebibliotek, er at skolebiblioteket sin oppgave omfatter to hovedområder. For det første skal skolebiblioteket støtte og motivere til lesing og språkutvikling. I tillegg skal biblioteket bidra til å øke elevenes informasjonskompetanse, blant annet gjennom opplæring i kildekritikk, innhenting av

informasjon og bruk av informasjon. Et annet sentralt kjennetegn, i tillegg til at det skal støtte opp om elevenes læring, er at skolebiblioteket har ordnede samlinger av medier i ulike sjangre og format som er manuelt eller digitalt søkbare. Mange definisjoner inkluderer også de virksomhetene som foregår på biblioteket. Det innebærer hvilke aktiviteter som foregår i biblioteket, hvordan elever, lærere og bibliotekarer bruker biblioteket og hva de engasjerer seg i på biblioteket (Limberg & Lundh, 2013, s.4). Disse kjennetegnene synes å passe godt med den norske definisjonen fra 1981 og det viser til at skolebiblioteket, i tillegg til å være en kunnskapsarena, også er en kulturarena. Rafste (2008b, s. 25) hevder at disse to arenaene overlapper hverandre i mulighetene til å utvikle elevenes leseferdigheter.

Dagens læreplan, *Kunnskapsløftet* fra 2006, nevner at skolebiblioteket er viktig for å nå læreplanens mål, og at det slik har en viktig funksjon (Carlsten & Sjaastad, 2014, s.16). Den foregående læreplanen er tydeligere på hvilken betydning et skolebibliotek kan ha og hvilken funksjon det kan ha. Læreplanen L97 skriver at skolebiblioteket skal ha en sentral plass i opplæringen og være et senter for kulturell virksomhet, for informasjon og materiell. Videre skal skolebiblioteket blant annet fremme gode arbeidsvaner, leseglede, fritidslesing og være et sted for å søke informasjon gjennom ulike kilder. I det tidligere læreplanverket får skolebiblioteket en mer sentral plass som læringsarena (Rafste, 2008b, s. 25). Også tiltaksplanen *Gi rom for lesing! Stimulering av leselyst og leseferdighet 2003– 2007*, utarbeidet av Utdannings- og forskningsdepartementet, beskriver skolebiblioteket som en læringsarena som kan fremme lese- og informasjonskompetanse hos elevene (Buland, Finbak et al., 2008, s.3-4).

2.2 En overflødig og usynlig læringsarena?

Det er blitt hevdet at skolebibliotekene er overflødig med den tilgangen vi har til informasjon via Internett, noe som raskt er blitt tilbakevist. Med tilgang til et hav av informasjon av ulik kvalitet er det viktigere enn noen gang å kunne håndtere informasjonen man finner på en god måte. Det krever stor grad av evne til å kunne lese og vurdere ulike medier, og skolebiblioteket kan slik være en viktig ressurs i arbeidet. Samtidig er skolebiblioteket en kilde til informasjon av god kvalitet (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.4). Dessuten viser nyere britisk forskning at mange elever rangerer skolebiblioteket sitt som viktig for læring

(Clark, 2010, s.4 og 8; Streatfield, Shaper et al., 2010, s.4). I sitt doktorgradsprosjekt undersøkte Rafste (2001) videregående elevers bruk av skolebiblioteket. For de elevene som bruker skolebibliotek mye er rommet populært, både når det gjelder det sosiale og for undervisningsrelatert arbeid. Det oppleves som et annerledes rom enn resten av skolen, og det er et rom som det kan foregå mange ulike aktiviteter i. Noen av elevene i Rafste sin undersøkelse bruker ordet hjemmebase om skolebiblioteket. Det viser at skolebiblioteket har en viktig funksjon ikke bare for læring, men også som en sosial arena. Gjennom undersøkelser på to videregående skoler, viste det seg at de elevene som ikke var vant til å bruke biblioteket til faglige formål i hovedsak brukte det til fritidsrelaterte aktiviteter eller når de fikk beskjed om å bruke det (Rafste, 2001, s.389-390). Det tyder derfor på at mange elever må oppmuntres og veiledes i å bruke skolebiblioteket slik at det ikke bare blir et sted å være, men at det også fungerer som en læringsarena.

Et viktig spørsmål i denne sammenheng er hvordan skolebiblioteket kan bidra til læring? Selv om mange peker på betydningen av skolebiblioteket er det likevel vanskelig å måle en eksakt læringseffekt ved bruk av skolebibliotek, og derfor kan biblioteket framstå som en overflødig læringsarena. Det er en av flere årsaker til at skolebibliotekets bidrag til læring framstår som nærmest usynlig. For å synliggjøre og få til en læringseffekt er det en del forutsetninger som må være til stede (Rafste, 2008b, s. 34-35). Det samme trekker Sofia Malmberg fram (2015) og viser til at mange skolebibliotek er for lite bemannede. Når det ikke foreligger praktiske og økonomiske forutsetninger, gjør det mulighetene for at skolebiblioteket kan fungere som en del av den pedagogiske virksomheten vanskelig. Selv om slike forutsetninger foreligger, er det likevel utfordrende å få til et godt fungerende skolebibliotek som fremmer lesing og skriving og som er et sted som framstår spennende for elevene (Malmberg, 2015, s.21-22). De ulike forutsetningene vil jeg belyse nærmere i delen som omhandler forskning. Videre vil jeg utdype skolebibliotekets funksjoner, og jeg begynner med å beskrive skolebiblioteket som et sosialt og fleksibelt rom som kan fremme læring.

2.3 Det sosiale og fleksible rommet med mediesamlingen

Når skolebiblioteket blir omtalt som et sosialt og fleksibelt rom, legger Rafste (2008b, s.26) sosiokulturell læringsteori til grunn. Med sin åpne struktur gjør skolebiblioteket det mulig å samarbeide og snakke med hverandre (Rafste, 2008b, s.26). Slik kan skolebiblioteket også bidra til sosial utvikling (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.27). Ifølge Rafste (2008b) inspirerer skolebiblioteket elevene til å bruke språket for å kommunisere med andre, også med elever fra andre trinn. I tråd med sosiokulturell læringsteori, vil ny læring bli utviklet i samspill i sosiale rom. Som en del av det sosiale rommet er skolebibliotekaren som veileder viktig, for å bidra til ny læring (Rafste, 2008b, s.26-27). Skolebibliotekaren som veileder og pedagogisk ressurs kommer jeg tilbake til. I denne sammenhengen blir skolebiblioteket viktig fordi det kan tilpasses mange ulike aktiviteter, og det framstår som mye mer fleksibelt enn det tradisjonelle klasserommet gjør (Rafste, 2008b, s.27).

Videre argumenterer Rafste (2008b) for at autentiske aktiviteter i skolen er viktige, det vil si aktiviteter som ligner på aktiviteter elevene får bruk for senere i livet. I skolebiblioteket møter elevene på aviser, blader, digitale tekster og de søker og bruker informasjon. Mange elever liker å arbeide på biblioteket, nettopp fordi det er så mye informasjon tilgjengelig på samme sted. Tekstene er differensierte og autentiske, de er ikke bearbeidet slik tekstene i lærebøkene er (Rafste, 2008b, s.27-29). Samlingen omfatter blant annet elektronisk og trykt litteratur, filmer, dataprogrammer og lydbøker (Holmefjord, 2003, s.125). Imidlertid må samlingene være aktuelle, allsidige og gi rom for tilpasset opplæring. Skal samlingen på skolebiblioteket vekke engasjement hos elevene, må det som er tilgjengelig være aktuelt. Da opplever trolig elevene at det er spennende å søke etter annen informasjon enn det som står i læreboka (Rafste, 2008b, s.28-29). Når samlingen går i bredden og dybden, vil elevene kunne møte motsetningsfylte innganger til samme tema, og de møter på tekster som representerer kulturen før og nå. I tillegg vil den differensierte samlingen gjøre at tekstene er tilpasset et mangfold av elever, noe som bidrar til å imøtekomme elevens ulike forutsetninger. Den sosiokulturelle læringsteorien ser den differensierte samlingen som viktig for å lære, fordi den innbyr til utforskning, opplevelse og bruk av ulike tekster alene og sammen med andre (Rafste, 2008b, s.28-29).

2.4 Skolebibliotekets pedagogiske funksjon

Sofia Malmberg og Teo Graner (2014) hevder at det er nødvendig å flytte fokus fra det som skjer i det fysiske bibliotekrommet til å se skolebiblioteket som funksjon. Skolebibliotekaren driver med pedagogisk virksomhet, og det kan like gjerne skje i klasserommet som i skolebiblioteket (Malmberg & Graner, 2014, s. 100-101). Skolebibliotekets pedagogiske funksjon kan tolkes på ulike måter. En måte å se det på er skolebibliotekaren som veileder for å finne fram til passende bøker og som orienterer om bøker. Den pedagogiske funksjonen omfatter også samlingen og tilgjengeligheten til samlingen, som også inkluderer digitale kilder. Like viktig er det å se skolebiblioteket som en læringsarena, og på dette området har skolebibliotekaren en sentral rolle i å fremme læring, både når det gjelder utvikling av elevenes informasjonskompetanse, og for å fremme lesing og leseutvikling (Rafste, 2008b, s. 29-30). Malmberg (2015, s.22) hevder skolebiblioteket skal være mer enn bare et rom med bøker. Det skal være en plass der elevene gjerne går til. Oppdraget skifter dermed mellom å være et sted for lesing og skriving, informasjonssøking, kildekritikk, refleksjon, kulturelle arrangementer til å være et sosialt sted og for utvikling av kreativitet (Malmberg, 2015, s.20-22). Som nevnt skal skolebiblioteket støtte opp om all undervisning som foregår i skolen, så vel som fritidslesing og som leksearena (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.27). Særlig som modell og veileder når elever skal søke, lete og vurdere har skolebibliotekaren en sentral rolle. Når skolebibliotekaren viser, forklarer, tenker høyt og elevene får se hvordan skolebibliotekaren handler, kan det gi elevene viktige strategier for å finne og søke etter informasjon og tekster (Rafste, 2008b, s.30-32). Stadig økende krav til å tenke og handle kritisk i møte med ulike medier, gjør at informasjonskompetanse må være en ferdighet som inngår i den ordinære undervisningen. Bibliotekaren med kompetanse om kildekritikk og informasjonssøking kan spille en viktig rolle for å nå dette målet, og fungere som en «pedagogisk brygge» mellom emner og lærere for å skape en helhet (Malmberg & Graner, 2014, s.21).

Besøk på biblioteket er en sosial praksis som elever har ulike erfaringer med når de begynner på skolen, og skolebibliotekarene har slik en viktig rolle for å bidra til at elevene blir aktive biblioteksbrukere. For å gjøre biblioteksbesøk til sin egen praksis er man avhengig av mange og gode erfaringer (Hoel, 2008, s.179). Videre hevder Hoel (2008) at de erfarne leserne på biblioteket er lette å se. De er målrettede, vet hva de ønsker og spør dersom det er bestemte

forfattere de er ute etter. De titter på vaskesedler, tar bøkene med seg videre hvis de er av interesse og bruker god tid på å ta valg. For den uerfarne leseren kan derimot biblioteksbesøket fortone seg mer uoverkommelig, og bibliotekssamlingen kan virke mer hindrende enn som mulighet til nye opplevelser. Av den grunn er skolebibliotekaren viktig. En skolebibliotekar med kunnskap om leseutvikling og tekst øker sjansen for gode leseopplevelser. Håndplukkede bokkasser til klassene av skolebibliotekar i samarbeid med lærer, kan være en måte å sikre gode leseopplevelser på (Hoel, 2008, s.179-180). Skolebibliotekaren har dermed en viktig pedagogisk funksjon som veileder, for å sikre at alle elever får gode leseopplevelser og lærer seg å finne fram til litteraturen på biblioteket.

2.4.1 Samarbeid

Louise Limberg (2003) hevder at dersom skolebiblioteket skal fylle en pedagogisk funksjon må skolebibliotekaren og læreren samarbeide om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Først når skolebiblioteket virker gjennom lærere og skoleoppgaver, kan skolebiblioteket bidra til læring (Limberg, 2003, s.17-18). Skolebibliotekarer må derfor framstå som ambassadører for skolebibliotekene, de må konkret vise hvordan biblioteket kan komme lærere og elever til gode, og de må vise hvilken kompetanse bibliotekaren besitter (Malmberg & Graner, 2014, s.42). Malmberg og Graner (2014) hevder at svensk forskning viser at både skoleledere og lærere ofte ikke vet hva skolebiblioteket kan tilby og ikke kjenner til skolebibliotekarens kompetanse. Det er til hinder for å integrere skolebiblioteket i den vanlige undervisningen (Malmberg & Graner, 2014, s.27-28). Forutsetning for å drive et godt skolebibliotek er at ledelsen ser viktigheten av det og gir praktiske forutsetninger, slik at biblioteket kan drives. Det innebærer ressurser og tydelighet i hvordan samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærere skal foregå (Malmberg & Graner, 2014, s.41-42). Hvordan skolebibliotekene i Norge fungerer vil jeg nå utdype.

2.5 Skolebibliotek i Norge

Alle elever har etter *Opplæringsloven* §9-2 rett på tilgang til skolebibliotek enten i egne lokaler eller i samarbeid med et bibliotek. Forskriftene til loven legger til at biblioteket skal være særskilt tilrettelagt for skole (*Opplæringslova*, 2006). Utover krav om tilgang til bibliotek er det ingen krav til for eksempel utforming eller bemanning, og det bidrar til at

skolebibliotekstilbudet blir svært ulikt. Både samling, bemanning, åpningstider og bruk av skolebiblioteket ser ut til å være svært varierende (Barstad, Østlie et al., 2007, s.3). Også for de skolene som har skolebibliotek, ser elevaktiviteten svært varierende ut. Som påpekt tidligere, har skolebiblioteket som et sosialt møtested stor betydning, særlig for de elevene som bruker det mest. Skolebiblioteket som ressurs for læring, læremidler og informasjonscenter er kun en liten del av elevaktiviteten (Rafste, 2001, s. 374). Tiltaksplanen *Gi rom for lesing! Stimulering av leselyst og leseferdighet 2003–2007*, utarbeidet av Utdannings- og forskningsdepartementet, pekte på at skolebibliotekene har stort potensial for å styrke leseferdighetene. Planen hadde et klart overordnet mål om å øke elevenes lesekompetanse og lesemotivasjon, og disse to komponentene ses i en kombinasjon. Motivasjon og kompetanse må ses i sammenheng, fordi leseferdighet skaper leselyst og leselyst skaper leseferdighet. Rapporten som ble skrevet i etterkant hevder at det som gjorde at planen ble godt mottatt var den sterke graden av fokuset på leselyst. For å skape leselyst og økt lesekompetanse ble det satt i gang flere tiltak. Et ønsket område å ta tak i for å arbeide med leselyst var å styrke skolebibliotekets rolle i skolen (Buland, Finbak et al., 2008, s.3-4).

For å styrke skolebibliotekets rolle i skolen, var det ønskelig at elevene måtte få bedre tilgang til skolebiblioteket (Buland, Finbak et al., 2008, s.4). Et tiltak som ble iverksatt var å evaluere skolebibliotekene i grunnskolen og videregående skole. Rapporten fikk navnet *Skulebibliotek i Norge - Kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring* (Barstad, Østlie et al., 2007). Evalueringen sitt mål var å kartlegge tilgjengeligheten på skolebibliotekene, kompetanse i bruk av skolebibliotek og hvordan skolebibliotekene ble brukt av elever og lærere. Den avdekket den faktiske kunnskapen, men hadde også som mål å peke på behov for økt kunnskap på ulike nivå i grunnskolen og andre utfordringer skolebiblioteket står overfor (Barstad, Østlie et al., 2007, s.3). Rapporten peker på at tilbudet i skolebibliotekene generelt er dårlig når det gjelder personalressurser, samlinger og utstyr, men at det finnes unntak. Skolebibliotekene i videregående skole er i større grad enn i grunnskolen ledet av en bibliotekar og de har lengre åpningstider. Videre hevder forfatterne bak rapporten at det er behov for å utvikle kompetanse hos lærere, elever og bibliotekarer i å bruke biblioteket, og at det er behov for å sette den eksisterende kompetansen i system. Særlig i grunnskolen vil elevene trenge mer hjelp, og det er derfor nødvendig med økte personalressurser. Utfordringen er derfor å heve skolebibliotekene på barneskolen og gjøre skolebiblioteket synlig i planarbeidet for skolen. Det største hinderet og potensialet for å

oppnå suksess er ressursituasjonen. De større skolene viste seg som regel å ha bedre bemanning, noe som virket inn på hvor mye elevene bruket skolebiblioteket. Større boksamlinger hadde betydning for at elevene leste mer på fritiden. Likevel opplevde bibliotekarer og lærere at de ikke hadde tid til å utnytte skolebiblioteket, selv om de så på det som viktig. Også mangel på utdannede skolebibliotekarer kan virke hindrende, og det viste seg at langt fra de fleste elever fikk veiledning og opplæring i å bruke biblioteket (Barstad, Østlie et al., 2007, s.139-140). Noen positive tendenser er det likevel i de senere årene. Blant annet har flere skoler deltatt i den nasjonale satsingen *Program for skolebibliotekutvikling* (2009-2013) ledet av Universitetet i Stavanger. En del av skolene som deltok i prosjektet melder om at de har endret sin bruk av skolebiblioteket, og noen hevder også å kunne se endringer i elevens leseferdigheter (Carlsten & Sjaastad, 2014, s.63).

Et annet stort forsknings- og utviklingsprosjekt gjennomført i Norge har navnet *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap – inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena*. Intervensjonsstudien foregikk i to skoler over flere år, og hovedmålet var å bidra til «forskningsbasert skoleutvikling knyttet til det pedagogiske arbeidet med litterasitet, med særlig fokus på det pedagogiske arbeidet med lesing» (Pihl, 2011, s.3). Prosjektgruppen bestod av bibliotekarer fra folkebibliotek og skolebibliotek, forskere, rektorer og lærere. Prosjektet medførte store endringer når det gjaldt biblioteket som læringsarena og arbeidet med lesing ved de to skolene (Pihl, 2011, s.3). Prosjektet bidro til at elevene ble aktive biblioteksbrukere både på skolen og fritiden, og leseengasjementet og mengdelesingen økte (Pihl, 2011, s.4). Tiltak som kan forklare denne effekten er blant annet lett tilgjengelige bøker i klasserommet som er både spennende og interessante. Elevene må få lese det de har lyst til, ha rikelig tilgang til mange bøker og tilsatt tid til å lese. Også skolebibliotekaren som litteraturformidler var viktig. Det må det være jevnlig bruk av skolebibliotekets og folkebiblioteks ressurser, og det innebærer at skolebiblioteket må være bemannet. Ikke minst må det foreligge et tett samarbeid med bibliotekarene. I prosjektet ble skolebiblioteket som læringsarena integrert i pedagogiske planer og arbeidet ved skolene, noe som bidro til jevnlig og systematisk bruk av skolebibliotekene (Pihl, 2011, s.3-5 og 36).

2.6 Internasjonal forskning om skolebibliotek

Når det gjelder forskning på skolebibliotek finnes det internasjonalt omfattende forskning, som har undersøkt faktorer som påvirker skolebibliotekets læringseffekt. Innen amerikansk forskning foreligger det omfattende forskning på ulike områder som gjelder skolebibliotek, og Malmberg og Traner (2014) hevder at mange av de nordamerikanske skolebibliotekene fungerer som pedagogisk verktøy i skolens ordinære undervisning (Malmberg & Graner, 2014, s.34). Jeg vil presentere et utvalg av noe av den amerikanske og britiske forskningen, men først viser jeg til en nasjonal britisk kartlegging av skolebibliotek gjennomført mellom 2009 og 2010 (Streatfield, Shaper et al., 2010).

Ved å undersøke over 1500 britiske skoler ble skolebibliotekenes situasjon kartlagt. I utvalget inngikk både videregående skoler, ungdomsskoler, spesialskoler og barneskoler. Den britiske undersøkelsen undersøkte langt flere videregående skoler enn barneskoler, fordi svarprosenten og interessen på barneskolen var lavere (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.3 og 5). En årsak til det kan være at det er langt færre skolebibliotekarer i barneskolen, og at det var lærere eller assistenter som fikk skolebiblioteket som tilleggsoppgave (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.23-24). Et interessant funn i denne sammenheng er at skolebibliotekene i grunnskolen ofte er langt dårligere enn i videregående skole. Undersøkelsen konkluderer med at det er stor spredning i mediesamlinger, åpningstider og tilgjengelighet. De skolene med et stort elevantall viste en tendens til også å ha større mediesamlinger. En annen tendens er at det ser ut til at mange ikke prioriterer skolebibliotekene ettersom de stadig får færre ressurser. Forfatterne bak rapporten peker på at deres funn bør bekymre alle som interesserer seg for utdanning, fordi skolebiblioteket også må fornye sine samlinger for å være attraktive og relevante å bruke. Biblioteket må ha en mangfoldig mediesamling av bøker i ulike sjangre og nivåer, men også ta til seg nye medier. Skal skolebiblioteket støtte opp om undervisningen i skolen, må det foreligge et skolebibliotek som har nok tilgjengelig plass, personale som kan veilede og som er åpent for elevene (Streatfield, Shaper et al., 2010, s.73).

Studie 1: Skolebibliotek støtter skoleprestasjoner og læring

Funn fra amerikanske studier i 22 delstater viser at skolebibliotekarer og skolebibliotek støtter skoleprestasjoner og læring. Også disse studiene peker på faktorer som kompetente skolebibliotekarer, oppdatert mediesamlinger og digitale ressurser. Tilgang til bøker er svært

viktig for å heve leseferdighetene og for å skape leseinteresse. Ikke bare fører gode skolebibliotek til økt lesing, men elevene lærer også å vurdere og bruke informasjon fra tekster. Like viktig er samarbeid mellom skolebibliotekarene og lærerne (Gretes, 2013, s.2). Samarbeid er nødvendig for at skolebibliotek skal fungere som en integrert del av elevenes læring (Kachel, 2013, s.12). Videre vil jeg presentere fire studier som utdyper at skolebibliotek har positiv effekt på elevers læring, lesing og holdninger til lesing, og som derfor kan brukes som argumenter for å satse på skolebibliotek. En av studiene som viser til gode skoleprestasjoner på grunn av skolebibliotek er en relativt ny studie fra Pennsylvania (Kachel & Lance, 2013). Studien konkluderte med at skolebibliotek bidrar positivt til studentenes resultater, og at skolebibliotek derfor var lønnsomt både for skolen og elevene. Når skolebibliotekene er godt bemannet, finansiert, godt utstyrte både når det gjelder tradisjonelle og digitale medier, har kvalifisert personale og er tilgjengelig for elevene, bidrar det til bedre resultater for elevene. Også størrelsen på biblioteket hadde noe å si. Større skolebibliotek betyr som regel større mediesamling, noe som virker inn på elevers skoleprestasjoner (Kachel & Lance, 2013).

Studie 2: Forutsetninger for et fungerende skolebibliotek

Douglas Achterman publiserte i 2008 en rapport som viste til sammenheng mellom skolebibliotek i California og studentenes prestasjoner. For å undersøke sammenhengen mellom skolebibliotek og læring ble faktorer som utdannede biblioteksansatte, bemanning, antall og typer av tjenester, mengden av teknologi, åpningstider, størrelse på samlingen og budsjetter tatt med i undersøkelsen (Achterman, 2008, s.1-4). Et særlig interessant funn er at California-studien fant sammenhenger mellom kvalifisert bemanning og elevenes sine prestasjoner. På videregående skole viste det seg at karakterene økte med tilgjengelig bibliotek og kvalifisert personale. Skal skolebiblioteket lykkes, må skolebibliotekaren inngå som en del av en helhetlig og tydelig pedagogiske satsning. I tillegg bør skolebibliotekaren inneha både bibliotekfaglig og pedagogisk kompetanse, og ha høy stillingsbrøk (Achterman, 2008, s.190-191). Bemanningen øker med økende klassetrinn, og dårligst til står det på barneskolen. En kompetent skolebibliotekar er alene ikke nok. Like viktig er det at skolebiblioteket må være en del av et miljø som verdsetter rollen til skolebiblioteket. Da har skolens ledelse en viktig rolle for å få til et samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer (Achterman, 2008, s.191-193).

Sammenhengen mellom skolebibliotek og prestasjoner var sterkest på videregående og mindre svak på lavere trinn. På barneskolen var sammenhengen så liten at det var vanskelig å si noe om resultatene. Bare litt over 1% av skolebibliotekene på barnetrinnet i de undersøkte skolene i California hadde kompetent personale og assistenter (Achterman, 2008, s.184 og 194). Likevel viste det seg at faktorer som tilgjengelighet, samlingens størrelse, budsjett og tilgjengelig teknologi var viktige (Achterman, 2008, s.187). Mangelen på sterk korrelasjon for barneskolene, hevder Achterman (2008, s.195) betyr at skoleledere og andre som har med styring av skolene må prioritere annerledes i budsjettene. Videre mener han det er ironisk når skoleledere er villige til å bruke mye penger på blant annet leseprogrammer som viser seg å ha begrenset med suksess, men er mer uvillige i å investere i skolebibliotek som viser tydelige sammenhenger til elevenes læring (Achterman, 2008, s.191). Særlig i en tid med økende grad av tester og fokus på elevers og skolars prestasjoner, bør man investere i gode skolebibliotek. God praksis må derfor samles og deles, for å utvikle samtlige skolebibliotek. I tillegg må det settes inn mer innsats i barne- og ungdomsskolen, der det ser ut til å være mangelfulle skolebibliotek som ikke fungerer (Achterman, 2008, s.194-195).

Studie 3: Bemannede skolebibliotek

Det foreligger også studier som spesifikt har undersøkt bemannede skolebibliotek og leseresultater. En slik studie er gjennomført på studenter i Colorado fra 2005 til 2011 (Lance & Hofschire, 2012). Her er særlig endringer i kvalifisert bemanning på skolebibliotek undersøkt. Funnene viser til at de skolene som har kvalifiserte bibliotekarer i gjennomsnitt gjorde det bedre på bestemte lesetester, enn skoler som var drevet av ikke-kvalifiserte skolebibliotekarer eller assistenter. Likevel peker også rapporten på at enkelte skoler uten spesielt bemannet skolebibliotek viser til gode resultater (Lance & Hofschire, 2012, s.7-8). Slike skoler er ikke normen, men de finnes og det stiller noen spørsmål. Hvordan klarer skolene å møte elevers og læreres behov for informasjonsressurser, veiledning og tilgang til bruk av informasjon? Et annet viktig spørsmål er om elevene blir møtt med alternativer, for eksempel gjennom elektroniske ressurser? Forfatterne bak rapporten stiller også spørsmål ved hvem som erstatter skolebibliotekaren. Er det folkebiblioteket, lærere, assister eller andre som får ansvaret (Lance & Hofschire 2012, s.8-9)? Imidlertid mener forskerne at slike studier bør gjøres flere steder i USA, for å øke troverdigheten til at bemannede skolebibliotek med kvalifisert personale virker positivt inn på elevers lesing (Lance & Hofschire 2012, s.7-8).

Studie 4: Lesevaner og holdninger til lesing

Annen forskning har undersøkt unges lesevaner og holdninger til lesing i sammenheng med skolebibliotek og leseferdigheter. Christina Clark (2010) viser til hvordan bruken av skolebiblioteket endrer seg med elevers ulike leseferdigheter og holdninger til lesing. Videre tar hun også for seg hva barn og unge tenker om skolebiblioteket sitt. Bruker de det og hvorfor gjør de det (Clark, 2010, s.4)? Rapporten viser til en sterk sammenheng mellom leseprestasjoner og bruk av skolebibliotek. Elevene som leste under forventet nivå for sin alder hadde to ganger så stor sannsynlighet for å si at de ikke var skolebiblioteksbrukere. Derimot hadde elevene som leste over forventet nivå nesten tre ganger så stor sannsynlighet for å si at de var skolebiblioteksbrukere (Clark, 2010, s.4 og 15). Det må ikke nødvendigvis være en sammenheng mellom disse to komponentene, men det kan tyde på at skolebiblioteket har en viktig rolle i elevenes leseutvikling (Clark, 2010, s.5). Elevene som bruker skolebiblioteket hadde også gode holdninger til lesing, likte å lese og anså seg selv som gode lesere. Som motsetning hadde ikke-brukerne dobbelt så stor sjanse til å vurdere seg som mindre gode lesere. Mange av disse oppga også at de synes lesing var kjedelig og at de bare leste når de måtte. Både de elevene som brukte og ikke brukte skolebiblioteket så på lesing som nødvendig for å gjøre suksess i livet, men skolebiblioteksbrukerne så på lesing som mer nødvendig enn de som ikke brukte skolebiblioteket (Clark, 2010, s.14-15).

Rapporten til Clark viser også til et interessant funn som forklarer hvorfor elever velger å bruke skolebiblioteket. Elevene bruker det fordi det har bøker som interesserer dem, det gir lett tilgang til bøker og fordi de mener det kan hjelpe dem til å bli bedre på skolen. Samtidig mener elevene også at det er et godt sted å være (Clark, 2010, s.4 og 8). Særlig guttene legger til at de bruker skolebiblioteket fordi det har PC-er og andre ting enn bare bøker (Clark, 2010, s.8). Mange av de som ikke bruker skolebiblioteket sier de ikke bruker det fordi det ikke har interessante bøker, de mener det ikke hjelper dem til å bli bedre på skolen og fordi vennene deres ikke bruker det. At ikke vennene deres brukte biblioteket var av større betydning hos jentene enn guttene. Bruken av biblioteket avtar med alderen og det er flere jenter enn gutter som oppgir at de bruker skolebiblioteket (Clark, 2010, s.4 og 10).

Oppsummering av forskning

Studiene jeg har presentert ser ut til å være samstemte i at elever som har tilgang til gode

skolebibliotek lærer mer, får bedre karakterer og gjør det godt på lesetester sammenliknet med jevnaldrende som går på skoler uten bibliotek. Imidlertid er det flere forutsetninger som tilgjengelighet, mediasamling og samarbeid med lærere som må være til stede. Skoleledelsen må prioritere rommet, og tydeliggjøre for personalet hvilken ressurs skolebiblioteket er. Ikke minst er et bemannet bibliotek av kvalifiserte personer viktig. Skolebibliotekarene er viktige for å støtte og utvide pensumet. I tillegg arbeider de med lærerne for å endre det som skjer i klasserommet og støtter opp med bøker, pc-er og annet læringsmateriell. Skolebiblioteket er ikke lenger bare for trykte medier, men inneholder også nyere teknologi som gir et bredt utvalg av informasjon (Scholastic Library Publishing, 2008, s.4). Samme faktorer peker Malmberg og Graner (2014) på. De trekker særlig fram betydningen av mye materiell og litteratur og et aktivt utviklings- og forandringsarbeid i samarbeid med lærere, som bidrag for å øke kvaliteten på utdanningen (Malmberg & Graner, 2014, s.28). Den internasjonale forskningen viser til at skolebibliotek har positive effekter på leseferdighetene, og i det følgende vil jeg derfor presentere teori om lesing.

2.7 Teori om lesing

Å kunne lese blir ut i fra ulike teorier forklart forskjellig. Ut i fra kognitive leseteorier blir lesing forklart som en individuell prosess, der de to komponentene ordavkodning og forståelse definerer hva lesing er. Lesing ut i fra et sosiokulturelt perspektiv ser på lesing som en sosial aktivitet. Sosiokulturell teori om lesing vektlegger lesingens sosiale aspekt. Fra kognitiv teori er lesing en indre og individuell ferdighet. Teoriene må ikke nødvendigvis ses på som direkte motsetninger, men kan være tilnærminger som vektlegger ulike aspekter ved lesing (Kulbrandstad, 2003, s.16-17 og 47) Som Lise Ivsersen Kulbrandstad (2003) selv oppsummerer kan lesing være «mange forskjellige ting – samtidig» (s.47). Uavhengig av hvilket formål man har med lesingen er det en forutsetning at man forstår det man leser, for at lesing skal være en verdifull aktivitet. Lesing har betydning for utdanning og deltakelse i samfunnet, og dermed blir leseforståelse svært relevant (Bråten, 2007a, s.9). I det følgende vil jeg presentere teori om literacy, leseforståelse og motivasjon, resepsjonsteori og lesing i skolebiblioteket.

2.7.1 Literacy

Et sentralt begrep som man knytter opp mot lesing og leseforståelse er «reading literacy». OECD definerer det slik: «Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society» (OECD, 2007, s.23). Denne definisjonen viser til at det å lese er en krevende prosess, som har betydning for å nå mål og utvikle kunnskaper og evner for å delta i samfunnet. Også i Norge er literacy et brukt begrep, og Kjell Lars Berge (2005, s.4) omtaler Kunnskapsløftet som en literacy-reform. Begrepet literacy er oversatt til norsk på ulike måter, og Berge har valgt å bruke skriftkyndighet om literacy (Berge, 2005, s.5). En annen oversettelse av begrepet er tekstkompetanse (Roe, 2014, s.34). Sylvi Penne (2010, s.28-29) omtaler literacy-begrepet som noe dynamisk, der innholdet i begrepet gjenspeiler samfunnet og derfor stadig er i endring. Definisjonen omhandler ikke lenger bare det å kunne lese og skrive og delta i sosiale handlinger gjennom lesing og skriving, men også evne til å tolke og forstå kommunikasjon. Ikke minst er det å kunne kommunisere på en hensiktsmessig måte i ulike kontekster og medier viktig (Penne, 2010, s.28-29).

Også Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2014, s.14) hevder at kompetansen som kreves for å få kunnskap, informasjon og opplevelser ut av tekster endrer seg når tekster og kommunikasjonsformer endrer seg. Med ny utvikling innen informasjons- og kommunikasjonsteknologi blir også nye tekstformer skapt (Maagerø & Tønnesen, 2014, s.15). Slike endringsprosesser gjør at det oppstår diskusjoner om hvor bredt literacybegrepet skal tolkes. Tidligere handlet det om å mestre kommunikasjon gjennom skriftspråk, men nå handler det om «både evnen til bruke og tolke ulike uttrykksystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s.14). Når literacy skal oversettes til norsk velger Maagerø og Tønnessen i likhet med blant annet Roe (2014, s.34) å bruke tekstkompetanse. Tekst viser til helhetsforståelse av teksten, der meningen ligger. Både bilder, grafer, lyd, farger og bevegelse ligger i en slik forståelse av tekst. De er en del av den semantiske enheten som teksten utgjør (Maagerø og Tønnessen, 2014, s.16). I avslutningen av sin diskusjon om literacybegrepet skriver Maagerø og Tønnessen at å omgå tekster handler om mer enn å hente ut informasjon. Det handler også om «å kunne lese tekster mot hårene, stille kritiske spørsmål og være bevisst på hvordan tekster er satt sammen og formidler verdisyn og ideologier» (Maagerø og Tønnessen, 2014, s.18). Videre vil jeg gå nærmere inn på leseforståelse og betydningen motivasjon har for lesingen.

Ivar Bråten (2007) hevder at leseforståelsesbegrepet, slik han definerer det, ikke kan sidestilles med «reading literacy». Literacy er en bred kompetanse, og favner både lesing og skriving. (Bråten, 2007a, s.11-12).

2.7.2 Leseforståelse

Som jeg var inne på i innledningen av kapittelet kan lesing være mange «forskjellige ting – samtidig», og en sentral del av det å kunne lese er å lese med forståelse (jf. Kulbranstad, 2013, s.47). Innledningsvis i sin artikkelsamling oppsummerer Anne P. Sweet og Catherine E. Snow (2003, s.3) kort debatten mellom de som mener hovedutfordringen ved lesing er den tekniske siden, å tyde de ordene som er skrevet, og de som mener hovedutfordringen er å konstruere mening ut fra teksten etter at en har gjenkjent ordene og satt de sammen. De har formulert en definisjon på leseforståelse som tar til seg begge disse komponentene, og beskriver leseforståelse som «the process of simultaneously extracting and constructing meaning (Sweet & Snow, 2003, s.10). Ivar Bråten (Bråten, 2007b) har utvidet definisjonen, og han definerer leseforståelse som å «utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007b, s.45). Å både trekke mening ut fra teksten og konstruere mening krever mye av leseren. For å trekke ut mening må leseren kunne se det skrevne og omsette det til lyder som representerer ord på en effektiv måte. Leserens må være nøyaktig og gjennomføre teksten på en fullstendig måte. Samtidig må leseren være tro mot tekstens iboende mening. Når det gjelder å konstruere mening viser det til at leseren også må skape egne tanker ut over det som står strevet, og denne nye informasjonen blir integrert med informasjon man allerede besitter. Leserens konstruerer og skaper mening ved å knytte ny informasjon til eksisterende kunnskaper man har om tekstens tema og verden for øvrig (Bråten, 2007b, s.45). Bråten (2007, s.45) beskriver det å konstruere mening som å kunne «trekke slutninger som går utover tekstens bokstavelige mening». Likevel er det viktig å ivareta og føle seg bundet av tekstens innhold. Ved å både utvinne og skape mening vil leseforståelsen bli optimal (Bråten, 2007b, s.45).

Snow og Sweet (2003) knytter selve leseaktiviteten til en sosiokulturell kontekst der de tre elementene leser, tekst og aktivitet virker sammen (Snow & Sweet, 2003, s.10). Å konstruere mening foregår kontinuerlig i samspill mellom leser og tekst. Leserens, teksten som skal forstås og aktiviteten som lesingen er en del av er de tre dimensjonene som

forståelsesprosessen består av. Disse tre dimensjonene er en del av en større sosiokulturell kontekst. Leseren har ulike egenskaper som virker inn på leseforståelsen. For eksempel er forkunnskaper den faktoren som viser seg å ha størst påvirkning på hvor godt vi forstår en tekst (Samuelstuen & Bråten, 2005 i Bråten, 2007b, s.61). Andre viktige faktorer som har innvirkning på leseforståelsen er motivasjon, forventning om mestring, kognitive og metakognitive strategier (Snow og Sweet, 2003, s.4-7). For eksempel kan det å bli pålagt å lese noe man ikke ønsker virke inn på motivasjonen (Snow og Sweet 2003, s.8). Nettopp motivasjon er viktig for videre lesing, og her har både lærer og skolebibliotekar en viktig oppgave. Å lese kreve en viss form for anstrengelse og energi, og det konkurrerer også om oppmerksomheten til mange andre aktiviteter (Bråten, 2007b, s.73).

Resepsjonsteori

Allerede i 1938 omtalte Louise M. Rosenblatt den type resepsjonsteori som dreier seg om at tekstens mening oppstår i samspill med leseren (1995, s.32-37). Hun hevder at en historie eller dikt kun er blekk på papir inntil leseren gjør det om til meningsfulle symboler. Når symbolene gjør at vi kan leve oss inn i andre menneskers personligheter, det vekker følelser i oss eller gjør at vi handler fantasifullt, hevder Rosenblatt at man har litterær kunst (Rosenblatt, 2005, s.62-63). Imidlertid krever det en aktiv leser. Hun beskriver leseprosessen som en spiralformet bevegelse mellom leseren og tegnene på siden, der den ene parten stadig blir påvirket av hva den andre har bidratt med (Rosenblatt, 1995, s. 26 og 36). Meningen trer fram i et samspill mellom leseren og tegnene på siden. Leseren møter teksten med et formål og forventninger, som blir styrende for valg ut i fra tidligere erfaringer (Rosenblatt, 1995, s. 36). Underveis kan leseren revidere meningen eller begynne på nytt med andre forventninger. Derfor ligger ikke meningen i enten teksten eller leseren, men de er begge vesentlige for å skape mening. Selv om leseren er aktiv i denne prosessen kan ikke tekster tolkes helt fritt, fordi teksten kan inneholde tomme plasser som leseren må fylle ut på en bestemt måte. Da må leseren bruke sin fantasi og tolkningsevne. Når leseren er aktiv i å skape mening i teksten, betyr det at man vil kunne få ulik mening ut fra en tekst (Rosenblatt, 1995, s.32-37). Rosenblatt (1995, s.20) skriver om lesing som en hendelse som foregår på et bestemt tidspunkt, i et bestemt miljø og på et bestemt tidspunkt i livshistorien til leseren. Faktorer som kjønn, etnisk og sosioøkonomisk bakgrunn og kulturelt miljø er bestemmende for hva man får ut av lesingen. Flere lesinger gjør også at man opplever teksten ulikt, fordi man forstår mer for hver gang den leses. I mellomtiden har vi gjort oss flere erfaringer og fått økt kunnskap

som påvirker hva vi får ut av teksten, og det bidrar til at hver lesing blir ulik (Rosenblatt, 1995, s.20 og 32-37). Resepsjonsteorien understreker at leseren er aktiv medskapende i lesing av tekst, og det må bety at leseren har et ønske om å finne mening i den trykte teksten. Derfor vil jeg nå gå inn på lesemotivasjon.

Motivasjon

Motivasjon deles inn i indre og ytre motivasjon. Barn, ungdom og voksne som er indre motivert for lesing leser fordi de har lyst til det. Lesing interesserer dem og de leser ikke bare for å oppnå noe annet, som for eksempel gode karakterer. Nysgjerrigheten over å kjenne til innholdet i ukjente tekster virker motiverende, og i blant kan iveren og gleden av lesingen gjøre det vanskelig å avslutte den fordi all konsentrasjon og oppmerksomhet er rettet mot lesingen. Nettopp det å tilfredsstille nysgjerrigheten, hevder Bråten (2007b) er et mål for den indre motiverte leseren. Denne nysgjerrigheten gjør ofte at de indre motiverte leserne velger varierte og utfordrende tekster som utfordrer deres ord- og begrepsapparat. Når man er indre motivert søker mange stadig mer utfordrende tekster. Det vil kunne gjøre at man utvikler nyttige leseforståelsesstrategier, for å få oversikt over tekstene og kontrollere egen lesing. Trolig er det lesegledden, engasjementet og kanskje også nysgjerrigheten som opprettholder den indre motivasjonen for lesing. Elevene som har høy indre motivasjon for å lese leser mye variert litteratur, for eksempel aviser, sakprosa, tegneserier, skjønnlitteratur og tekster på nett. Ofte er de på søking etter nye tekster som motiverer dem til å lese. Slike lesere har ofte en metakognitiv bevissthet, og vurderer tekster i forhold til om de vil lykkes i å lese den med forståelse. Også formålet med lesingen og hva teksten kan brukes til er noe de er bevisst (Bråten, 2007b, s.74).

Motivasjon henger tett sammen med mestring. De elevene som er motiverte leser gjerne mye, og dersom en opplever lesing som en verdifull og meningsfylt aktivitet vil man gjerne gjenta denne aktiviteten senere fordi det gir en god mestringsopplevelse. Lesere med god flyt og forståelse har ofte et positivt syn på seg selv når det gjelder denne aktiviteten. Får man i tillegg god respons på lesingen i sosiale relasjoner øker det sjansen for at man gjentar aktiviteten. (Bråten, 2007b, s.75-76). Bråten (2007b) hevder at lesemotivasjon fører til mye lesing, men det er selve lesingen som fører til at elevene utvikler komponentene som inngår i god leseforståelse (Bråten, 2007b, s.75-76).

2.7.3 Lesing i skolebiblioteket

Louise Limberg (2003) hevder det er overaskende lite forskning som særlig har sett på skolebibliotekets rolle for elevenes leseutvikling og litteraturlesing. Hun trekker fram fire punkter som forskere fra biblioteks- og informasjonsvitenskap har merket seg fra lese- og litteraturpedagogikk (Limberg, 2003, s.53). For det første må man i skolen ha tilgang til bredde og variasjon i tekster som er tilpasset elevens ulike behov. Bredde og variasjon i tekster knytter hun opp til at leseforskning hevder at det å lese mye er viktig for leseutviklingen. Likevel fremhever Limberg (2003) at enkelte har et overdrevent syn på det å lese mye, og belønner og oppmuntrer barn så de leser så mye som mulig (Limberg, 2003, s.53-54). Om ytre belønning har effekt er det motstridende oppfatninger om. Ut i fra hva Dressmann (1997 i Limberg, 2003, s.54) hevder, kan ytre belønning virke mot sin hensikt og føre til at elevene vekker motstand mot lesing. Dessuten er det lett at elevenes aktivitet faller tilbake når leseaksjoner og andre kampanjer er over, fordi den ytre belønningen forsvinner (Wormnes & Manger, 2005, s.26). På en annen side er det ikke uvanlig med ulike leselystaksjoner på skoler der hensikten er å lese så mye som mulig. Det føres statistikk over antall leste bøker og belønnes med diplomer. Leseprosjekter kan føre til at elever oppdager sjangre og forfattere, og får gode leseopplevelser. Leselyst vekkes ikke en gang for alle, og leseprosjekter kan derfor være gode appetittvekkere for mer lesing (Helgevold, Raymondspotter et al., 2005, s. 6).

Neste punkt Limberg (2003) tar opp er å gi eleven mulighet til selv å velge hva han vil lese, fordi valgfrihet er viktig for å oppmuntre til lesing. Imidlertid krever det at læreren kan gi elevene valgmuligheter som samsvarer med leseundervisningen (Limberg, 2003, s.54). Elevene må få tilgang til autentiske tekster, slik at de får tilgang til flere tekster enn bare læreboka. Hun hevder videre at autentiske tekster er viktige fordi det blant annet utvikler et abstrakt språk. Skolens lesebøker kan også ha lite meningsfulle tekster, som ikke egner seg for å vekke lesemotivasjonen (Limberg, 2003, s.55). Avslutningsvis er det viktig at alle elever blir tilbudt meningsfulle tekster, også de med for eksempel lese- og skrivevansker. Det er mulig å oppnå gjennom bredde og variasjon i samlingen (Limberg, 2003, s.55). Variasjon og store samlinger har også betydning for å vekke leselyst og for stimulere leseutviklingen (Limberg, 2003, s.57). En konklusjon Limberg (2003) trekker etter å ha gjennomgått litteratur, er at skolebibliotekene spiller viktige roller i å støtte leseutviklingen. Skolebibliotekarene har en viktig lesepedagogisk rolle for å skape relasjon mellom leser og

tekst. Hun hevder at den lesepedagogiske rollen kan virke selvsagt og uproblematisk, men at det er det den nettopp ikke er (Limberg, 2003, s.88).

3 Metode

I metodekapittelet skal jeg gjøre rede for de forskningsmetodene jeg har brukt, for å undersøke problemstillingen: *Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene?* Jeg vil begynne med å gjøre rede for valg av kvalitativ metode og begrunne dette. Deretter går jeg videre til hvordan jeg har innhentet mitt datamateriale, bestemt utvalg, og transkribert og analysert datamaterialet. Deretter drøfter jeg egen forskerrolle, reliabilitet og validitet.

Tabellen nedenfor viser forskningsdesignet kort presentert:

Metode	Kvalitativ metode med observasjon og intervju
Utvalg	Tre skolebibliotek på to barneskoler og en ungdomsskole Intervju: fire skolebibliotekarer, tre lærere og kort samtale med representant fra ledelsen ved de tre skolene Observasjon: en dag på hvert skolebibliotek
Datamateriale til analyse	Intervju: transkripsjon av intervjuer Observasjon: feltnotater

3.1 Kvalitativ metode

Valg av metode er styrt av problemstillingen og hva som er hensiktsmessig for å undersøke den. Jeg kan ikke si noe generelt om hvordan alle skolebibliotek arbeider, for til det er trolig ulikhetene for store. Derimot kan en kvalitativ tilnærming til problemstillingen fortelle noe om hvordan noen skolebibliotek som er i bruk arbeider. Slik kan kvalitativ metode være hensiktsmessig, fordi den legger vekt på nærhet til de personene og objektene det forskes på og sier noe om hvordan noe gjøres eller utvikles. Denne nærheten kan gi videre innsikt og økt forståelse, og med det også en dypere kunnskap enn hva enkelte kvantitative metoder gir. I tillegg kan kvalitativ metode gi økt kunnskap på områder det er forsket lite på eller man ikke vet så mye om. Et annet kjennetegn ved kvalitative metoder er fleksibilitet. Med fleksibilitet menes det at datainnsamlingen er ikke så fast strukturert på forhånd. Fleksibilitet kan gi informasjon og tilgang på kunnskap som det ellers kan være vanskelig å få tak i (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.17; Kleven, 2014b, s.19). Ettersom jeg på forhånd

ikke helt visste hva som ventet meg på skolebibliotekene, var kvalitativt design med fleksibilitet med tanke på datainnsamling passende. En utfordring i arbeidet med datainnsamling og analyse er at forskeren selv er hovedinstrumentet, og det har sine styrker og utfordringer (Christoffersen & Johannessen 2012, s.70). Det vil jeg komme tilbake til. Kvalitative metoder har sin styrke når det gjelder vurdering av enkeltkasus, og jeg vil videre knytte problemstillingen min til kasusdesign (Kleven, 2014b, s.19).

3.2 Kasusstudie

Med en kvalitativ tilnærming til problemstillingen har jeg valgt tre skolebibliotek som jeg har undersøkt, og disse tre skolebibliotekene vil være tre ulike kasus. Yin (2014) beskriver kasusstudie som en empirisk undersøkelse av et samtidig fenomen i sin naturlige kontekst. Særlig vil metoden egne seg godt dersom grensen mellom fenomen og kontekst er uklar (Yin, 2014, s. 16). Når man studerer få personer eller objekter kan kasusdesign være hensiktsmessig, fordi det undersøker et tydelig avgrenset område. Imidlertid vil ikke en slik studie kunne måle eksakt hva som gir resultater på en slik måte eksperimentelt design kan (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.109-110; Kleven, 2014b, s. 19). I mitt prosjekt vil jeg ikke kunne måle om skolebiblioteket faktisk øker leseferdighetene. Likevel er casestudie mye brukt innen utdanningsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.109-110). Det gir mulighet til å se hvilke faktorer ved skolebiblioteket som kan være viktige for å tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter. Resultatene mine vil ikke kunne generaliseres til å gjelde andre skolebibliotek, men kasusdesign kan likevel være verdifullt for å danne nye hypoteser. Dessuten vil resultatene man får bli styrket ved flere caser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-293). Ettersom det dreier seg om få enheter i undersøkelsene mine, er jeg avhengig av å kunne samle en stor mengde med data og informasjon fra disse få enhetene (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s.109-110). Av den grunn, men også for å kunne undersøke samtlige av forskningsspørsmålene, har jeg valgt å hente inn data ved å foreta intervjuer og observasjoner. En slik triangulering vil være nødvendig for å få mer valide data (Yin, 2014, s.17). Da jeg observerte fikk jeg informasjon om hva skolebibliotekaren og lærerne gjorde og hvordan de handlet. Imidlertid gir ikke observasjon informasjon om hvorfor man handler slik, og derfor var intervju av lærere og skolebibliotekarere nyttig (Christoffersen & Johannessen 2012, s.70).

3.3 Utvalg og informanter

Utfordringen med prosjektet var å finne skolebibliotek som er i bruk og bemannede, og som er ansett som gode. Et neste spørsmål var hvilke kriterier jeg skulle legge til grunn for hva et godt skolebibliotek er. Universitetet i Stavanger har, som jeg tidligere presenterte i kapittelet om teori og tidligere forskning, hatt utviklingsprosjekter på flere skoler med skolebibliotek. Noen av disse skolene hevder å ha økt leseengasjementet og leseferdighetene, men uten at det var noe de kunne måle (Carlsten & Sjaastad 2014, s.63). Derfor la jeg skoler som hadde deltatt på prosjektet fra Stavanger til grunn da jeg kontaktet ulike skolebibliotek. I tillegg fikk jeg tips av andre lærere om skolebibliotek som kunne være aktuelle, og den ene skolebibliotekaren jeg intervjuet satte meg også i kontakt med noen av sine kolleger. På forhånd hadde jeg kommet frem til at tre skolebibliotek kunne være hensiktsmessig, både med tanke på tidsrammen og for at jeg skulle få tilstrekkelig med informasjon.

Datainnsamlingen er foretatt ved tre skolebibliotek, to som tilhører barneskolen og et på ungdomsskolen. De tre skolene ligger i og rundt Oslo. Skole A har et bemannet skolebibliotek der det jobber en utdannet bibliotekar. Dette er en relativt stor barneskole der elevene har sosioøkonomiske forhold noe over landsgjennomsnittet. Skole B har tilsatt to skolebibliotekarer, som opprinnelig er lærere, på sitt skolebibliotek. Denne barneskolen har en stor andel minoritetsspråklige elever, som har sosioøkonomiske forhold under nasjonalt gjennomsnitt. Skole C har et helt nytt skolebibliotek og er bemannet av en utdannet bibliotekar. Denne skolen har ungdomselever som sine brukere, og elevene har sosioøkonomiske forhold over gjennomsnittet. Hovedinformantene er skolebibliotekarene som arbeidet på de tre skolebibliotekene, og det er også med disse jeg har gjort de lengste intervjuene. I tillegg har jeg intervjuet tre lærere, for å få informasjon om samarbeid med skolebibliotekarene, hvordan de ser på skolebiblioteket som en læringsarena og hva de tenker det kan bidra med. De tre lærerne jeg intervjuet var norsklærere og derfor trolig ekstra opptatt av lesing. Av den grunn er utvalget trolig ikke helt representativt for lærere generelt på skolene, men de gir informasjon om hvordan lærere og skolebibliotekarer kan samarbeide. De tre lærerne jobber på 1.trinn (skole B), 6.trinn (skole A) og 9.trinn (skole C), og bruker slik skolebiblioteket noe ulikt.

Jeg hadde også en kort samtale med ledelsen og noen elever ved de tre skolene. Hensikten med samtale med en fra ledelsen var å få informasjon om skolebiblioteket var noe skolen prioriterte, og i så fall hvorfor de prioriterte bibliotek. Jeg stilte også spørsmål om hva de mente skolebiblioteket kunne bidra med. Elevsitatene i denne oppgaven er hentet fra uttalelser fra elever ved de aktuelle skolene. Jeg hadde ikke intervjuer med elever da jeg ikke så det som nødvendig for min oppgave. Derfor stilte jeg kun noen spørsmål til noen små grupper av elever som var til stede i bibliotekrommet. Den korte samtalen med elevene dreide seg om hvordan de opplevde skolebiblioteksrommet, hva de brukte rommet til og om de likte å lese. Noen av elevene fortalte også uoppfordret hva de likte å lese uten at jeg tok kontakt. Sitatene er tillagt svært liten vekt i datainnsamlingen, og jeg har kun spurt elever som en del av en større gruppe.

Ettersom deltakelsen er frivillig, ble utvelgelsen basert på de skolene og skolebibliotekene som besvarte min henvendelse og ønsket å delta. Ved å velge to ulike barneskoler i litt avstand fikk jeg observert svært ulike skoler med ulikt elevgrunnlag. Utvalget består også av en ungdomsskole, fordi det kan være med på å belyse ulikheter i skolebibliotekene på barne- og ungdomsskolen. En hypotese jeg hadde var at ulikt elevgrunnlag kunne ha noe å si for hvordan skolebiblioteket arbeidet med lesing og hvordan det ble brukt. Kun den ene skolen, barneskole B, har deltatt i prosjektet fra Stavanger.

3.4 Observasjon

Observasjon som metode er interessant når man ønsker å registrere hva mennesker faktisk gjør, og ikke bare sier hva de gjør, og for å registrere atferd i en kontekst. Det gir direkte tilgang til det som blir undersøkt, og kan samtidig være med på å gi kunnskap for å forstå hva som egentlig skjer. Samtidig gir det også mulighet for å undersøke problemstillingen fra en annen vinkel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.159-160). Formålet mitt med observasjon i skolebiblioteket var å kunne sammenlikne med informasjonen fra intervjuene. Like viktig var det for å kunne se hvordan rommet var utformet, hvilken samling som fantes og hvordan det ble brukt. Jeg fikk se hvordan skolebibliotekarere, lærere og elever brukte rommet. Det kan gi tilleggsinformasjon og samtidig avkrefte eller bekrefte intervjuene. Metodene kan slik komplementere hverandre (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.159-

160).

I forkant av observasjonen har jeg tatt stilling til om observasjonen skulle være mest mulig strukturert, eller om jeg ønsker fleksibilitet (jf. Kleven, 2014b, s.34). Noen kriterier hadde jeg på forhånd bestemt meg for å se etter, både for å gjøre observasjonen litt systematisk, men også for å få fatt i den informasjonen jeg var interessert i. Jeg ønsket å sikre at jeg så etter de samme tingene ved hvert skolebibliotek, og et observasjonsskjema var derfor et godt hjelpemiddel. Ettersom jeg ikke kjente til skolebibliotekene var det hensiktsmessig å planlegge noen punkter jeg var helt sikker på at jeg ville observere, men også være åpen for alt det andre som hendte. Da kunne jeg registrere og fange opp det som var av interesse. Spørsmålene jeg hadde utarbeidet på forhånd hjalp til å holde fokus på problemstillingen. Av den grunn, at jeg ikke viste helt hva jeg kunne forvente å observere, satt jeg av en hel dag til observasjon på hvert skolebibliotek. Hensikten var å observere ulike grupper og få observert flest mulig aktiviteter. Imidlertid er det viktig å merke seg at observasjon er en selektiv prosess. Jeg har på forhånd bestemt meg for noe jeg skal konsentrere meg om samtidig som jeg også tar stilling til hva som er interessant underveis. Det betyr at jeg som forsker avgjør hva jeg anser som vesentlig (Kleven, 2014a, s.42). Jeg er også bevisst på at jeg kun var til stede en dag på hvert bibliotek, og at det derfor kan ha vært interessante aktiviteter andre dager som ville vært relevante for min problemstilling. Ved å kombinere observasjonen med et intervju, fikk jeg likevel informasjon om hvordan skolebiblioteket blir brukt de andre dagene.

Et annet punkt jeg måtte ta stilling til var om jeg skulle være en deltakende eller ikke-deltakende observatør, og om observatøreffekten kan ha vært til stede (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s.69; Kleven, 2014a, s.42). Jeg valgte å være en ikke-deltakende observatør, og jeg vekslet mellom å sitte i en krok og gå rundt i rommet for å få med meg mest mulig av det som skjedde. Jeg valgte å ikke delta i noen stor grad i det som skjedde, men jeg småsnakket likevel med noen av elevene. Flere av elevene på barneskolen var nysgjerrige på hvem jeg var og hvorfor jeg var der, og da var det naturlig å svare. Samtidig gjorde det også at jeg kunne spørre noen av elevene hva de synes om skolebiblioteket og hvorfor de eventuelt likte å være der. Jeg forsøkte i liten grad å delta i samhandlingen ellers. På skole A ble jeg presentert av skolebibliotekaren for elevene og på skole B fortalte jeg hva jeg het. Observatøreffekten kan være til stede ved observasjon, og det handler om at man kan oppføre

seg annerledes med en observatør til stede (Kleven, 2014a, s.42). For å redusere denne risikoen satt jeg av en hel skoledag på skolebibliotekene, og jeg fikk på den måten et godt overblikk over hvert enkelt skolebibliotek.

3.5 Intervju

I tillegg til observasjon gjennomførte jeg intervjuer med fire skolebibliotekarer og tre lærere ved tre skolebibliotek. Formålet med et kvalitativt intervju er, ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015), å «forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Mitt formål med intervjuene er å forstå hvordan skolebibliotekarer og lærere bruker skolebiblioteket, hva informantene mener skolebiblioteket kan bidra med og forstå utfordringer skolebibliotekarene møter på. Det kvalitative forskningsintervjuet har en struktur som likner den dagligdagse samtalen, men intervjuet innebærer i tillegg en bestemt metode og spørreteknikk. Innen kvalitativ metode er det vanlig å benytte et semistrukturert intervju, noe også jeg valgte å bruke. At intervjuet er semistrukturert innebærer at det «verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det foregår etter en intervjuguide med bestemte temaer og kan inneholde forslag til ulike spørsmål. Det innebærer en fleksibilitet, men jeg prøvde likevel å lage temaene og spørsmålene slik at de kom i en naturlig rekkefølge (jf. Kleven, 2014a, s.39).

Under intervjuene brukte jeg intervjuguiden jeg hadde utarbeidet som redskap for å få samlet den informasjonen jeg var på jakt etter. I forkant av intervjuene satt jeg meg inn i tidligere forskning og annen litteratur om skolebibliotek og lesing. Da fikk jeg et teoretisk grunnlag som ga meg oversikt over hvilke faktorer som er viktige for utvikling av læringsfremmende skolebibliotek. På bakgrunn av denne kunnskapen utarbeidet jeg tre intervjuguider med ulike deltemaer. Intervjuguiden til intervjuene med skolebibliotekarene er den lengste, og intervjuguidene til lærere og representanter fra ledelsen er betydelig kortere. Et viktig argument for å benytte intervju er at det gir informantene stor frihet til å uttrykke seg enn hva et spørreskjema vil. Det kan bidra til at informantene kan bidra med sine erfaringer og oppfatninger, fordi informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen 2012, s.78). Intervjuguidene hadde derfor rom for

oppfølgingsspørsmål, for å utdype enkelte temaer som var interessante å gå videre med eller som informantene selv kom inn på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79-80).

Spørsmålene forsøkte jeg også å gjøre mest mulig åpne. Noen spørsmål skilte seg ut, og disse var knyttet til ting jeg observerte på det aktuelle skolebiblioteket eller oppfølgingsspørsmål jeg kom på underveis. Dette bidro også til at intervjuene ble forskjellige. Selv om jeg etterstrebet mest mulig åpne spørsmål, følger intervjuene jeg gjennomførte en viss standardisering. Det sikrer at alle informantene får de samme spørsmålene. Samtidig kan det gjøre analysearbeidet lettere, fordi det kan være lettere å sammenligne svar når spørsmålene er like (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79).

Intervjuene ble forskjellige av flere grunner. Jeg stilte spørsmålene i noe ulik rekkefølge etter som intervjuet forløp, fordi det falt naturlig. Noen av spørsmålene overlappet også hverandre i hva informantene nettopp hadde fortalt og da ble disse strøket. Informantene vektla ulike ting som var interessante og ble utdypet videre i samtalen. Når man avviker fra intervjuguiden er det viktig å ha problemstillingen og forskningsspørsmålene foran seg, slik at alle informantene får de samme spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 147). Å stille samme spørsmål til alle informanter er noe jeg har vært bevisst. Lengden på intervjuene varierte også fra 20-90 minutter. De lengste intervjuene hadde jeg med skolebibliotekarene, fordi jeg hadde flest spørsmål til dem og fordi de selv utdypet mange av spørsmålene. En utfordring ved intervjuet kan være å få intervjuobjektet til å åpne seg og svare ærlig. En fare ved intervjuet er at informantene kan ønske å stille ting i et bedre lys enn hva som er tilfelle (Kvale og Brinkmann, 2015, s.194-195). For eksempel når det gjelder samarbeid har jeg stilt samme spørsmål både til lærer og skolebibliotekar, for å se om det er samsvar i hvordan de oppfatter samarbeidet. Jeg opplevde at informantene, særlig skolebibliotekarene, var entusiastiske i å fremme sine meninger og fortelle om sitt arbeid. Samtidig, og helt uoppfordret, kom de også inn på utfordringer og ønsker for ting som burde vært annerledes.

3.6 Forarbeid og gjennomføring av intervju og observasjon

I forkant av intervjuene og observasjonene tok jeg kontakt med NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og ulike skoler med spørsmål om deltakelse i

masteroppgaven min. NSB bekreftet via telefon av prosjektet ikke var meldepliktig. Første kontakt med informantene skjedde via mail der jeg presenterte formålet med masteroppgaven min og spurte om de ønsket å delta. Jeg ga også informasjon om at skoler og informanter forble anonyme. Før gjennomføring av intervjuer piloterte jeg to av intervjuguidene (til skolebibliotekar og lærer) mine på en medstudent, som også er lærer. Det var god trening for meg selv, og jeg fikk testet om rekkefølgen av mulige spørsmål virket naturlig og om spørsmålene var forståelige (Dalen, 2011, s. 30). Før jeg satte i gang med intervjuer og observasjoner fortalte jeg igjen litt om tema for masteroppgaven. Informantene fikk slik vite hva informasjonene de ga meg ble brukt til. Informantene ble igjen informert om at skoler og informanter ville forbli anonyme. Av det grunn, fortalte jeg at jeg ikke ønsket at de oppga navn som kunnen spores tilbake til skolen på lydopptakene. Intervjuene hadde ulik lengde, og intervjuene med skolebibliotekarene var de lengste av den grunn at jeg anså disse som mine hovedinformanter. Selv om intervjuene var pilotert på forhånd, ble intervjuene bedre etter hvert. Jeg ble flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål, slik at jeg slapp uklarheter som jeg senere måtte oppklare. Underveis i intervjuene gjorde jeg også noen enkle notater, som viste seg å være nyttige som supplement til lydopptakene når jeg skulle analysere dataene. Da fikk jeg overblikk over hovedessensen i intervjuene.

Observasjonene er gjort i form av notater som senere er renskrevet, før jeg har analysert og sammenlignet notatene ved de tre skolebibliotekene. Som tidligere beskrevet, vekslet jeg mellom å observere fra et hjørne i rommet og å gå rundt i det. Under observasjonen fylte jeg inn notater under de forhåndsdefinerte temaene/spørsmålene. I tillegg hadde jeg tomme ark hvor jeg skrev ting jeg observerte som jeg oppfattet som interessante, men ikke gikk under de forhåndsbestemte temaene. I etterkant av hver observasjon renskrev jeg notatene mens jeg fortsatt husket hva jeg hadde sett.

3.7 Transkripsjon og analyse

I etterkant har jeg transkribert intervjuene, og jeg baserte transkripsjonen på lydopptak og notater underveis. Notater fra observasjoner og transkribering av lydopptak utgjør materialet for meningsanalysen (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Straks etter et intervju var gjennomført transkriberte jeg det, og jeg har forsøkt å være tro mot det muntlige språket. Da

fikk jeg justert noen av spørsmålene mine og jeg endret noe på rekkefølgen av spørsmål, før jeg gjennomførte neste intervju. Lydopptak var av sentral betydning da de muntlige beskrivelsene ble omformet til skriftlig tekst (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186). Lydopptakene var nyttige slik at jeg kunne høre på enkelte partier flere ganger. Samtidig gjorde det at jeg ikke mistet viktig informasjon. Lydopptakene gjorde også at jeg sikret meg sitater ordrett, og det bidrar til å styrke studiens troverdighet (Dalen, 2011, s.96). Hensikten med å transkribere er å strukturere intervjuamtalene, slik at de egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.206). Transkriberingen gjorde at jeg fikk oversikt over materialet mitt, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.206) er dette «i seg selv en begynnelse på analysen» Da lydopptakene var transkribert ble de slettet. Analysene mine har jeg strukturert etter forskningsspørsmålene, som jeg delte inn i undertemaer. For eksempel analyserte jeg etter gjennomførte observasjoner aktivitetene i skolebiblioteket. Et undertema jeg sorterte etter var veiledning. Slik har jeg analysert alle tre skolebibliotekene, og det bidro til å gjøre det lettere å se likheter og ulikheter i materialet. Når jeg presenterer resultatene av intervjuene og observasjonene, har jeg sammenfattet hovedinnholdet i hva informantene sa. Christoffersen og Johannessen (2012, s.163) omtaler det som å sammenfatte data for å få frem meningsinnholdet.

3.8 Forskerrolle og reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.211). Spørsmål som hvilke data som brukes, måten data samles inn på, og hvordan de blir bearbeidet blir viktige (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.23). Pålitelighet innebærer at fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data kan etterprøves av andre forskere (Dalen, 2011, s.93). For å gjøre studien så pålitelig som mulig har jeg derfor i kapitlet om metode redegjort for valg og gjennomføring av intervju og observasjon, presentert begrunnelse for utvalget mitt, og hvordan jeg går frem når jeg analyserer dataene. Alle intervjuer er i etterkant transkribert, for å sikre at jeg ikke mistet viktig informasjon i det jeg skulle analysere dataene mine. Observasjon er gjort i form av feltnotater. Nøyaktighet er viktig for at en annen forsker skal kunne ta på de samme «forskerbrillene» (Dalen, 2011, s.93). I kvalitativ forskning er forskeren selv hovedinstrumentet i datainnsamlingen, og resultatene jeg beskriver vil derfor være avhengige av hva jeg legger vekt på i analyse og innsamling (jf. Kleven, 2014b, s.19).

Som intervjuer og observatør velger jeg selv hva jeg legger vekt på og hvilke spørsmål jeg velger å stille (jf. Kleven, 2014b, s.24.). Allerede i oppgavens begynnelse tok jeg valg om at kvalitativ metode ville belyse problemstillingen min på en hensiktsmessig måte. Dette er et eksempel på valg jeg tar, som jeg må være bevisst. Dersom intervjuet mitt hadde foregått en annen dag med en annen intervjuer kan det tenkes at informantene ville svart annerledes, og observasjonene ville trolig blitt noe annerledes fordi jeg så andre ting. Som jeg var inne på har intervjuguiden min sikret at jeg har stilt alle informanter de samme spørsmålene, og jeg har stilt oppklarings spørsmål der jeg var usikker på om jeg misforstod. Det kan styrke reliabiliteten. Observasjonen min er kun gjort en dag, og derfor ville trolig en annen forsker sett andre aktiviteter. Jeg har etterstrebet å beskrive valg jeg har tatt underveis så nøyaktig som mulig, men overnevnte faktorer er noen eksempler som gjør at kvalitativ forskning, ifølge Dalen(2011, s.93) blir lite etterprøvbar.

3.9 Validitet

Et kvalitetstegn ved forskning, hevder Kleven (2014c, s.123), er at funnene man gjør kan generaliseres og gis et stort gyldighetsområde. Dersom funn i undersøkelsen kan være gjeldene for de personene og situasjonene som er relevante for undersøkelsens problemstilling, har undersøkelsen god ytre validitet (Kleven, 2014c, s.124). Undersøkelsen min er gjort på kun tre skolebibliotek som er i bruk, og skolebibliotekene er også valgt på bakgrunn av at de sa ja til å delta i intervjuer og bli observert. Derfor kan man stille spørsmål om utvalget er representativt for andre skolebibliotek i Norge, som er et sentralt spørsmål når ytre validitet skal vurderes (Kleven, 2014c, s.125). Høyst sannsynlig er ikke disse skolebibliotekene representative for andre skolebibliotek. Utvalget har derfor svakheter ved at det ikke nødvendigvis er representativt (Kleven, 2014c, s.125). Problemstillingen: Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene?, viser til at det ikke nødvendigvis er av betydning at disse skolebibliotekene er representative for andre bibliotek. Jeg ønsker å belyse hvordan tre skolebibliotek som fungerer arbeider for å bidra til økte leseferdigheter, og med undersøkelse på tre skolebibliotek fikk jeg samlet en mengde informasjon som kunne være med på å belyse problemstillingen min. Dataene blir drøftet opp mot teori i siste kapittel, og jeg vil gi dataene gyldighet ut fra tidligere forskning og teori på området.

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet presenterer jeg analysene fra observasjonene og intervjuene, som er mitt datamateriale for å besvare problemstillingen: Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene? Presentasjonen av analysene er disponert etter de tre skolene. Jeg presenterer først skole A, med observasjon og intervjuer, før jeg presenterer skole B og skole C. Før jeg presenterer analyser av intervjuene gir jeg en kort presentasjon av skolebiblioteket, og sammenfatning av observasjon fra hvert enkelt skolebibliotek. Etter presentasjon av funn fra hvert skolebibliotek, gjør jeg en kort oppsummering av det aktuelle skolebiblioteket. Til slutt oppsummerer jeg hovedfunnene mine.

Intervjuene med skolebibliotekarene er disponert etter skolebibliotekarens bakgrunn og skolebibliotekets bemanning, hva skolebibliotekaren mener skolebiblioteket kan bidra med og hva de ser på som sin viktigste oppgave. Deretter følger informantenes informasjon om aktiviteter som skjer i biblioteket, utlån og hvordan de ser på samarbeidet med lærere. Med et delvis strukturert intervju ga informantene mye tilleggsinformasjon, som for eksempel utfordringer, som er plassert etter hvilket tema de tok opp. Intervju med lærere er disponert etter hva de mener skolebiblioteket kan bidra med, hva de bruker skolebiblioteket til, og samarbeid mellom lærere og skolebibliotekar. Samtalen med en person i ledelsen ved de tre skolene dreide seg om skolebiblioteket var en prioritert læringsressurs, og hva de i så fall mente det kunne bidra med.

4.1 Skole A

4.1.1 Presentasjon og observasjon

Skole A er en stor barneskole med sosioøkonomiske forhold over landsgjennomsnittet. Skolebiblioteket på denne skolen er åpent 30 timer i uka og er bemannet av en bibliotekar i 80% stilling. Sentralt til i skolens første etasje ligger skolebiblioteket, og det er et avlangt rom fylt til randen av bøker. Rommet er organisert slik at elevene kan gå gjennom noen av bokhyllene, det finnes flere runde arbeidsbord med stoler rundt omkring i rommet og i enden av rommet står det er stor sofagruppe. I denne sofagruppen møtes klassene og

skolebibliotekaren i begynnelsen av hver bibliotekstime. Veggene er stort sett dekket av hyller med bøker og bokanmeldelser skrevet av elever. I mediesamlingen er det rundt 60 000 enheter, og disse er plassert i bokhyller langs veggene, i runde stativer midt i rommet og i utstillinger på bord. Skolebibliotekaren forteller at samlingen og rommet er organisert slik at det skal ligne mest mulig på et vanlig folkebibliotek, for å gjøre det lettere for elevene å finne frem på andre bibliotek. Fagbøker er plassert i en del av rommet, serier er samlet, bildebøker finnes i kasser ved sofagruppen og øvrige bøker er for det meste organisert alfabetisk etter forfatter. Særlig bildebøker er noe det er mye av i samlingen. Bøker for de yngste elevene er også plassert sammen med begrunnelse om at det skal være enkelt for elevene å finne frem. På en oppslagstavle finner elevene oversikt over ulike populære serier og hvem de passer for. Skolebiblioteket har ingen PC-er.

Etter en dag på skolebiblioteket legger jeg merke til at det er i bruk hele tiden.

Skolebibliotekaren forteller: «Vi har stor slitasje på bøkene, de blir lest i filler», og det kan tyde på at skolebiblioteket er et populært sted. Den første organiserte aktiviteten jeg observerer er høytlesing for første trinn. Skolebibliotekaren leser høyt fra enten bildebøker eller en bok med lite tekst i for ulike grupper av elevene. Elevene sitter rundt på teppet på gulvet og noen sitter i sofaen. En av bøkene hun leser høyt er *Mia blir spion* av Anneli Klepp (2015). I forkant av høytlesingen samtaler elevene og skolebibliotekaren om illustrasjonen på forsiden av boka, om det å være spion. Samtalen gjentok seg litt underveis i lesingen og i etterkant. I de andre timene fikk jeg observere 3.trinn og tre klasser fra mellomtrinnet. Alle nye klasser gikk automatisk bort til sofagruppen, der noen satt seg i sofaen og andre rundt på teppet. Klassene fra mellomtrinnet fikk i forkant av lånesesjonen en presentasjon av ny engelskspråklig skjønnlitteratur som var kjøpt inn. Bibliotekaren trakk fram ulike bøker for ulike grupper på mellomtrinnet, fortalte om dem og viste frem. I tillegg spurte hun elevene raskt før de begynte å låne om hvor i biblioteket de ulike tingene var å finne. Kanskje ble dette også gjort for at jeg skulle få kunnskap om samlingen.

Bibliotekaren på denne skolen brukte lite tid bak skranken når elevene var til stede i biblioteket. Kun da elever ønsket å bli satt opp på venteliste eller lurte på hvor lenge det var til en bestemt bok kom inn satt hun bak skranken. Elevene betjente utlånsautomaten selv, og skolebibliotekaren fikk slik frigitt tid. Skolebibliotekaren brukte tiden på å gå rundt i rommet og veilede elevene. Hun spurte elevene om det var passe mye tekst i bøkene hun fant fram, og

om de virket spennende og interessante. Lærerne til alle klassene var til stede hele tiden, og hjalp til med å velge bøker og sørget for at alle fikk med seg en bok. De som ikke hadde fått lånt bok når timen var over ble igjen for å få hjelp til å finne en passende bok. På denne skolen har alle klassene en fast time på skolebiblioteket i uka, og første klasse har lengre tid fordi det tar lengre til å finne bøker til alle sammen. På døra til biblioteket henger timeplanen hvor alle klasser har en fast tid. Når det ikke er klasser til stede i biblioteket er det åpent for alle, for å levere eller låne bøker. Men også når det er klasser til stede er det åpent for at enkeltelever kan komme innom.

Under observasjonen snakket jeg med noen av elevene, for å spørre om de likte å være på biblioteket, og i så fall hvorfor de likte å være der. Samtlige av elevene jeg snakket med var enige om at de likte å være der. Noen gutter i sjette klasse som satt sammen og så i en faktabok fortalte at «vi liker å se i faktabøker og leksikon, og se på rare ord og bilder». Noen av elevene på de yngste trinnene likte at de kunne se i de bøkene de ville, og jeg observerte at de stort sett valgte bildebøker med fargerike omslag.

4.1.2 Intervju av skolebibliotekar

Innledningsvis i intervjuet spurte jeg om skolebibliotekaren kunne fortelle om hvor mye skolebiblioteket var bemannet og litt om sin bakgrunn. Skolebibliotekaren forteller at skolebiblioteket er åpent i skolens undervisningstid, som er på 30 timer i uka. Som tidligere nevnt har hun 80% stilling og er utdannet innen biblioteks – og informasjonsvitenskap. Nylig har hun studert samtids litteratur, som hun omtaler som «veldig spennende».

Skolebibliotekarens viktigste oppgave

Intervjuet videre gikk over på temaet lesestimulering og skolebibliotekarens oppgaver. Skolebibliotekaren forteller om sin viktigste oppgave: «Det er å finne en bok til eleven, en bok som passer eleven». Hun utdyper at skolebiblioteket skal låne og formidle litteratur for å skape leselyst. «Det er jo lesing i alle fag, også i matte», sier hun og argumenterer for viktigheten av lesing. Av den grunn er det viktig å like å lese fordi det ofte fører til mengdelesing, mener skolebibliotekaren. Samtidig legger hun også vekt på informasjonssøking som en viktig oppgave, men da i form av søking etter litteratur i bøker. Likevel er det veiledningen av elever hun ser på som viktigste oppgave og som hun bruker

mye tid på. Selv om hun ikke rekker å veilede samtlige elever i løpet av en uke, forteller hun at over tid er hun innom alle. En annen faktor hun peker på er at hun ikke kjenner alle elevene. «Jeg klarer ikke å kjenne alle, men jeg har en ide om hvilke grupper som liker hva, og i løpet av et halvår tenker jeg at jeg har snakket med alle på en eller annen måte», forteller hun. Ettersom hun viser til at hun ikke rekker innom alle elevene benytter hun muligheten til å snakke med mindre grupper av elever. «Av og til er det også det å bare snakke med noen av gruppene i klassen, anbefale og veilede, og få de til å anbefale videre», forteller hun. Da plukker skolebibliotekaren ut noen bestemte bøker hun tenker kan passe målgruppen, som de kanskje vil like og anbefale videre. Her trekker skolebibliotekaren særlig fram guttene, og hun forteller at hun har samlet en del av guttene i mindre grupper for å snakke om bøker sammen med dem. Slike samtaler har hun gode erfaringer med, og noe av hensikten er at de skal videreformidle bøker til sine medelever. Skolebibliotekaren forteller også at læreren er viktig når det gjelder å velge rett bok til rett barn. «Da er det kjempeviktig med samarbeid med læreren. Læreren vet hvor de er kommet og da kan jeg få litt tips av læreren», sier hun.

Aktiviteter og utlån

På spørsmål om hvilke andre aktiviteter som skjer i skolebiblioteket trekker skolebibliotekaren særlig fram høytlesing som lesestimuleringstiltak. Tidligere i høst hadde de Pippi-fest. «Da lå alle rundt her utkledd som Pippi. Vi hadde høytlesing og de tegnet», forteller hun. På høyere trinn bidrar skolebibliotekaren i ulike prosjekter. På høyere trinn har skolebibliotekar og lærer arbeidet slik at alle elevene leser samme bok individuelt, for så å bruke den videre i forbindelse med et prosjekt. For eksempel har hele 4.trinn lest noen av de samme bøkene i serien Kunstdetektivene (2000-2016) av Bjørn Sortland. Alle elevene leste blant annet Stavangermysteriet (Sortland & Bredesen, 2010) individuelt. Bibliotekaren skaffet da klassesett og bidro med krimbøker på fire ulike lesnivåer. Noen av krimbøkene var nye og andre som klassikere å regne. Videre har de brukt bøkene i forbindelse med krimprosjekt på trinnet. Når skolebiblioteket skal skaffe klassesett er Deichmanske bibliotek ¹en viktig ressurs, forteller skolebibliotekaren. På 4.trinn får elevene også oppgaver der de skal finne frem på biblioteket, for å lære å kjenne til oppstillingene i biblioteket og for å finne informasjon de er på jakt etter. Da arbeider elevene i par og får konkrete oppgaver. «Vi kjører også biblioteksundervisning med å slå opp i leksikon. Det kan virke gammeldags, men det som jeg har opplevd, jeg har kjørt det på 5.trinn i år, og det jeg opplever er at de liker det. De

¹ Oslos folkebibliotek

er nysgjerrige på rare ord. Det er jo nesten tilsvarende å klikke på Internett med linker og sånn. Så det var egentlig litt morsomt», forteller skolebibliotekaren. Andre aktiviteter som tar litt tid på begynnelsen av et nytt skoleår er å lære de nye elevene å være på skolebiblioteket. Særlig for førsteklasse er det viktig å lære seg å være på biblioteket, låne og levere tilbake bok og finne fram til en passende bok. Skolebibliotekaren viser også fram rollekort fra Lesesenteret i Stavanger, som brukes i forbindelse med felles lesing av skjønnlitteratur. Da forteller hun at «elevene får lest ut i fra forskjellige vinkler og får fram ulike ting fra boken». I tillegg finner hun også fram eller lager «studieark», hovedsakelig til bruk i klasen. Mest tid går det likevel til inn- og utlån med veiledning av elever, forteller skolebibliotekaren.

På spørsmål om hva det er mye utlån av, svarer skolebibliotekaren at det går mye i fantasy og bøker som oppleves som spennende. I forbindelse med prosjekter er det mye utlån av fagbøker. Skolebibliotekaren trekker frem populære bøker skrevet av Simon Stranger (eks. *En fremmed i verden* fra 2012), og Deborah Ellis (serie om Parvana, 2004), serien *Twillight* (Meyer, 2011) og boka *Ankomsten* (Tan, 2008). I det siste har også bøkene skrevet av Jørn Lier Horst (2013) og serien *En pingles dagbok* (Kinney, 2015) vært mye utlånt. Skolebibliotekaren forteller at hun leser mye litteratur selv, holder seg oppdatert på samtidslitteratur, og kjøper inn bøker ut i fra hva hun synes er bra, anbefalinger og hva elevene ønsker. Bøkene på biblioteket blir lest i filler, og derfor blir også loppemarked brukt for å erstatte utslitte bøker. Noen elever donerer også gamle bøker, og etter vurdering ble noen av dem tatt inn i samlingen. Særlig enkelte av lettlestbøkene er hyppig utlånt, og må derfor ofte erstattes. Nylig var det også blitt kjøpt inn mange bøker på engelsk.

Samarbeid

Da jeg spurte om samarbeid svarte skolebibliotekaren, som nevnt, at samarbeid er viktig. Likevel kan det være utfordrende å få til i praksis, og at hun må være bevisst på å tilby sin kompetanse. Derfor forteller hun: «I år har jeg kommet meg inn på 7.trinn. Jeg jobber mye sammen med dem, særlig med prosjekter der skolebiblioteket kan bidra. Vi har også lest samme bok der jeg har lånt et klassesett». Hun forteller at det er lettere å samarbeide om prosjekter i skolen når hun har et avtalt samarbeid med lærerne. Ut over dette beskriver skolebibliotekaren samarbeidet som å dreie seg om å være bidragsyter til prosjekter hvor bøker og lesing inngår. «På de andre trinnene har det vært å finne fram bokkasser til prosjekter, bidra med aktiviteter og studieark. Vi har for eksempel hatt krimprosjekt på

4.trinn. Jeg bidrar også med bøker til høytlesing i klassen», forteller hun. Også ansatte fra SFO er innom, for å låne bøker til bruk etter skolen. Skolebibliotekaren trekker også frem nettverksmøter med andre bibliotekarer i kommunen som viktige for å holde seg oppdatert på litteratur, aktiviteter og for å prate om litteratur.

4.1.3 Intervju av lærer

Læreren på skole A arbeider på 6.trinn. Hun ser på skolebiblioteket som en viktig arena, og svarer at skolebiblioteket er viktig for å skape leselyst og gi elevene mulighet til selv å velge bøker. På spørsmål om hva klassen bruker skolebiblioteket til svarer hun slik: «Vi bruker det først og fremst til å låne bøker der elevene enten låner med seg bøker for å ha med hjem, til bruk på skolen og for å bruke under lesekvarten». Lesekvarten er stillelesingsstund i klassen. I praksis setter læreren av 15 minutter hver dag der elevene leser stille for seg selv i en selvvalgt bok. Mange av elevene leser da i biblioteksboka si. Videre forteller læreren at de bruker biblioteket også i undervisningen, særlig når de jobber med prosjekter. Ukene før mitt besøk hadde 6.trinn hatt prosjekt om tegneserier, og da har skolebibliotekaren plukket ut aktuell litteratur og skaffet klassesett. Når jeg stiller spørsmål om læreren bruker skolebiblioteket, svarer hun at hun bruker det for å finne informasjon til undervisningen og bøker som skal leses i klassen.

På spørsmål om hva skolebiblioteket kan bidra med svarer læreren: «Litteraturformidling, tenker jeg, først og fremst. Spesielt, siden jeg er veldig glad i lesing og skriving, og norskfaget generelt, og jeg vet det er så utrolig mye spennende litteratur i ulike sjangre som vi kan bruke i undervisning, men også som elevene kan ha nytte av til personlig glede». Læreren forteller at skolebiblioteket bidrar med nyttig litteratur under prosjekter, og henviser tilbake til tegneserieprosjektet hun tidligere omtalte og et pågående prosjekt om middelalderen, der skolebibliotekaren fant frem aktuell litteratur. Videre forteller læreren at skolebibliotekaren er viktig for å holde elevene og lærerne oppdaterte på ny litteratur, og hjelpe til å finne fram litteratur. Skolebibliotekaren annonserer nye og aktuelle bøker, og i den siste tiden har original engelsk litteratur vært særlig aktuelt. I tillegg sier læreren at: «Jeg vet ikke om hele mangfoldet inne på biblioteket, og derfor er det fint med en bibliotekar som kan formidle ulike bøker og sjangre.». Selv om skolebibliotekaren er viktig som litteraturformidler, trekker læreren også frem medelevers rolle: «Vi har også elever som lager bokanmeldelser, og det er

veldig fint. Det ser jeg elevene benytter seg av». Også andre lærere jeg pratet med under besøker på skolen trakk fram bibliotekarens betydning for at skolen brukte skolebiblioteket. Flere hevdet at det hadde betydning for lesestimulering, organisering og orden på biblioteket og som ressurs til vanlig undervisning.

4.1.4 Oppsummering av skole A

Skolebibliotek A er god bemannet i skolens undervisningstid av en skolebibliotekar med bibliotekfaglig utdanning. Både observasjonene og ut i fra hva skolebibliotekaren legger vekt på, ser det ut til at lån av litteratur er hovedfokuset til skolebiblioteket. Bibliotekstimene til de ulike klassene blir i hovedsak brukt til å veilede elever slik at alle fikk lånt seg en bok, og både lærer og skolebibliotekar er aktive i veiledningen. Når det gjelder aktiviteter i biblioteket ser det ut til at høytlesing er mest praktisert på de lavere trinnene, og at de høyere trinnene i større grad blir presentert for bøker i form av korte presentasjoner i begynnelsen av bibliotekstimene. De høyere trinnene har aktiviteter knyttet til ulike prosjekter og til informasjonssøking i trykte medier. Både skolebibliotekar, lærer og undervisningsinspektør legger vekt på leselyst og mengdelesing, som det viktigste skolebiblioteket bidrar med. Men også leseforståelse blir arbeidet med, selv om informantene ikke nevner det eksplisitt. Det kommer for eksempel til syne i arbeid med tekstsamtaler, arbeid med rollekort og ulike prosjekter. Lærer og skolebibliotekar er samstemte i at samarbeid er nødvendig, for at skolebiblioteket skal fungere optimalt. Skolebibliotekaren legger likevel til at samarbeid kan være utfordrende, og at hun må være til stede for å tilby sin kompetanse.

Skole B

4.1.5 Presentasjon og observasjon

Skole B har en høy andel minoritetsspråklige elever og sosioøkonomiske forhold under landsgjennomsnitt. Også skole B er en barneskole, men skiller seg fra skole A med et annet elevgrunnlag og ved å være en mellomstor skole. En annen påfallende forskjell er at på skolebiblioteket er det ansatt to skolebibliotekarer som til sammen utgjør 100% stilling. Skolebibliotekarene forteller at bydelen satser ekstra på skolebibliotek, for å øke leseferdighetene til elevene. De forteller også at naboskolene har gode skolebibliotek som blir

brukt mye i skolehverdagen. Skolebiblioteket har også biblioteksassistenter, som er elever, som hjelper til å rydde og sette tilbake utlånte bøker i hyllene. Et likhetstrekk med skole A er å finne i utformingen av skolebiblioteket. Også biblioteksrommet på skole B er avlangt med flere ulike soner. Biblioteket er fylt av bøker, og har sofagrupper og flere arbeidsbord med stoler rundt. Selv om biblioteket er et avlangt rom framstår det som tredelt. I første avdeling finnes det bøker i skjønnlitterære sjangre, stort sett sortert alfabetisk etter forfatter. Midt i rommet, i neste avdeling, finner man arbeidsbord og sakprosa litteratur. Innerst i biblioteket er det en egen avdeling for de yngste elevene. Her er det en lavere sittegruppe, og bøker som passer for begynnerleserne i bokhyller og kasser. Bokanbefalinger skrevet av elever er samlet i permer som ligger på et bord ved sofagruppen. Skolebiblioteket har kun to PC-er, men skolebibliotekaren forklarer i intervjuet at pc-ene var i siderommet. «Vi er liksom ett», sier hun. Ledige bord er brukt til utstillinger laget av skolebibliotekarer og elever, som presenterer aktuelle bøker og markerer ulike feiringer.

Det første jeg fikk observere på skolebiblioteket er to ulike timer med to førsteklasse på «bibliotekskurs». «Bibliotekskurs» blir jeg fortalt at dreier seg om å lære å låne bøker og få kunnskap om hva elevene kan gjøre på biblioteket. Timen starter med at skolebibliotekaren går for å hente elevene. Klassene blir delt i to, og det er derfor bare rundt ti elever som kommer. Når elevene kommer fram til døra til skolebiblioteket, blir de møtt av leseløven Leo. Håndduken Leo står og kikker forsiktig ut av døra, og elevene blir nysgjerrige på hva som skal skje. Døra går opp og Leo viser vei gjennom hele biblioteket og bort til en liten lese krok med lave benker. Elevene setter seg ned og gardinene mot resten av biblioteket blir trukket for. Slik får de en egen krok atskilt fra resten av biblioteket. Leo og de to skolebibliotekarene prater litt med hverandre, før de inviterer elevene inn i samtalen. Hva er et skolebibliotek og hva er bøker samtaler de med elevene om. Leo spør deretter elevene: «Hvem er det som eier alle disse bøkene?» Elevene prøver litt forskjellige ting før en elev svarer «vi». Samtalen videre dreier seg om hva det vil si å låne bok og hvorfor de kan gjøre det. Etter denne samtalen er det en kort lesestund der Leo leser høyt fra en enkel bok. I blant må han få hjelp av elevene til å lydere seg fram. Deretter blir aktuelle bøker lagt ut over benkene og bordet, slik at elevene kan kikke på dem. En elev tar opp en bok og sier han vil ha den. Da spør skolebibliotekaren om han kan lese den første setningen. Dersom de klarer å lydere seg fram får de stille seg i kø i lånesranken. Alle elevene kan ikke lese, og disse får bøker med svært lite tekst der bildene bærer størsteparten av historien. Timen avsluttes med at alle får lånt hver

sin bok og får en egen pose til å ha boka i. I forkant og i pauser mellom «bibliotekskursene» er andre elever innom for å låne og levere bøker. Skolebibliotekarene småprater med elevene, spør om de likte boka og noen får med seg en bokmelding de kan fylle ut. Noen av elevene blir også værende i rommet, for å lese eller sitte på PC-ene. Eldre elever som er innom for å låne bøker den dagen jeg observerte skolebiblioteket så ut til å ha en klar formening om hva de var ute etter, og spurte hvis de ikke fant boka de ønsket å lese. Veiledningen så i hovedsak ut til å basere seg på interesser. De yngre elevene, derimot, opplevde en langt mer styrt veiledning. Veiledning kommer jeg tilbake til i presentasjon av intervjuet. En interessant observasjon i forbindelse med bøker er at skolebiblioteket har mange bøker på ulike språk, noe som speiler elevene på skolen. I storefri var skolebiblioteket åpent for 7.trinn. Noen elever spilte sjakk og kort, andre satt i sofaen og pratet med hverandre. Det kan se ut til at rommet i denne timen blir brukt som et sosialt sted.

4.1.6 Intervju av skolebibliotekarer

Skolebiblioteket har, som nevnt, tilsatt to skolebibliotekarer, og videre i intervjuet vil jeg referere til bibliotekarene samlet. De er begge samtidig til stede i biblioteksrommet, og skolebiblioteket er bemannet når elevene er på skolen. I tillegg forteller skolebibliotekar A at skolebiblioteket også bidrar når elevene er på Aktivitetsskolen.

Skolebibliotekarenes viktigste oppgave

Skolebibliotekar A mener at biblioteket skal bidra til leseopplæringen. Hun argumenterer for at lesing er viktig for å oppdage verden, lese busskilt og få kunnskap. For noen av elevene er biblioteket også det eneste stedet de har tilgang til litteratur og ser noen som leser. Slik blir også skolebibliotekarene viktige lesemodeller. Begge skolebibliotekarene er samstemte i at deres viktigste oppgave er å skape leseinteresse og «være pådrivere for lesing».

Skolebibliotekar A forteller at de prøver «å vekke interesse så tidlig som mulig. En måte å vekke interesse på er gjennom veiledning av elever. På spørsmål om hvordan de veileder elevene når de skal låne bøker forteller den ene skolebibliotekaren (B) at «det er ganske styrt», og hun referer særlig til de minste trinnene. Videre forteller hun at på 2.trinn er det som regel bare to elever innom samtidig, for at de skal kunne veilede elevene bedre. Eleven leser høyt for skolebibliotekaren og finner riktig bok med passende nivå. De prøver å finne en bok som er passende med tanke på tekst og mengde, og som eleven interesserer seg for.

Skolebibliotekar A legger til: «Når det gjelder hva elevene kan låne, så hjelper vi dem mye.

Vi prøver å finne en bok som de greier å lese, og så kan de velge en annen selv. Målet er jo leselyst. Da er det viktig å bestemme selv også». Derfor legger de ofte fram bøker elevene kan velge ut fra, noe jeg observerte ble gjort for 1.trinn. Bøkene som ble presentert for elevene på 1.trinn hadde stort sett lydrette ord og mange illustrasjoner. Begge bibliotekarene trekker frem viktigheten av at elevene får være med på å bestemme bok selv, som også baserer seg på deres interesser. Skolebibliotekar B forteller: «Noen av elevene er på et høyt lesenivå. Da låner vi bøker fra Deichmanske. Fantasy går det mye av». Skolebibliotekarene forsøker også å oppfordre elevene til å bruke lokalbiblioteket dersom det er bøker som stadig er utlånt eller biblioteket ikke har, og det er noe flere av elevene bruker.

Aktiviteter og utlån

Av aktiviteter i skolebiblioteket trekker skolebibliotekarene frem «bibliotekskurs» på 1.trinn noe jeg, som nevnt, også fikk observere. «Vi er også med på foreldremøte for 1.trinn. Der gir vi tips til hvordan foreldre kan lese med barna, hvordan det kan bli en hyggelig stund. Hvis vi bare når ut til et par, så er det noe.», forteller skolebibliotekar B. På mellomtrinnet har elevene laget «bokfilm». «Bokfilm» er en lesekampanje der elever får velge bok de skal anbefale videre etter å ha lest den. Anbefalingen skjer via film som de lager selv, og som i etterkant blir vist på biblioteket. Ellers bidrar skolebibliotekarene i ulike prosjekter på de ulike trinnene. Skolebiblioteket er også i bruk etter skoletid. «På aktivitetsskolen bruker vi mye høytlesing med samtale rundt, sånn som i går, med tegning etterpå», forteller skolebibliotekar A. Da er det lagt vekt på de muntlige ferdighetene. De forklarer at aktivitetene må tilpasses etter en lang skoledag. I tillegg forteller begge skolebibliotekarene at skolebiblioteket er et populært sted å være, særlig i friminuttene. Den ene skolebibliotekaren legger vekt på skolebiblioteket som en sosialiseringsarena. Elevene bruker tid på å arbeide med oppgaver og prosjekter på biblioteket, de bruker det til spill og prat i storefri. Videre forteller de begge at det er et rolig rom, men også et rom som konkurrerer med alt annet som skjer på skolen, i friminuttene og i fritiden til elevene. Skolebibliotekarene legger derfor vekt på at det er et sted hvor man kan sitte rolig og lese uten at det er så mange forstyrrende elementer rundt.

Også på denne skolen peker bibliotekarene på utfordringen med å få de som ikke liker å lese til å lese, og skolebibliotekar B trekker spesielt frem guttene. Et fellestrekk for enkelte av guttene er at de ikke leser skjønnlitteratur, men ofte fagbøker. Særlig er en spesiell serie om

fotball populær, og flere leser bøkene fra perm til perm opptil flere ganger. Noen av sjuendeklasseguttene jeg snakket med fortalte at *Alt om-serien* (Banke, 2014) «er bra». Det er en serie faktabøker utgitt av Gyldendal om fotballstjerner og -lag og andre kjente idrettsnavn. Selv om lærerne ønsket at elevene skulle låne skjønnlitteratur, argumenterer skolebibliotekar B med at det er bedre å lese noe enn ingenting, og at det kan være en måte å oppleve at lesing gir kunnskap og glede. Fantasyserier, boka *Apeffes* (Naas & Lilleeng, 2011), seriene *En pingles dagbok* (Kinney, 2015) og *Gutta i trehuset* (Griffiths, 2015) er bøker elevene på mellomtrinnet nevner når jeg spør hva de liker å lese. Skolebibliotekarene istemmer at serier, særlig fantasyserier, er populære. Kriteriene for innkjøp er basert på nye bøker som kommer på markedet, etterspørsel fra elever og hva skolebibliotekarene anser som godt og som mangler i samlingen.

Samarbeid

Når det gjelder samarbeid med lærere og skolen generelt forteller skolebibliotekarene at bydelen prioriterer skolebibliotek og lesing høyt, og at tidligere rektor var aktiv i utarbeidelsen av skolebibliotek. På spørsmål om lærere og skolebibliotekarer samarbeider svarer de at det er en viktig oppgave de bruker mye tid på. Skolebiblioteket har en egen plan med oversikt over ulike trinns prosjekter, hvor de har plukket ut noen prosjekter på hvert trinn som de bidrar i. Skolebiblioteket bidrar med aktuell litteratur, med å være et sted å arbeide, med veiledning og andre aktuelle aktiviteter.

4.1.7 Intervju av lærer

Læreren jeg intervjuet, som jobber på 1.trinn, forteller at skolebiblioteket har en sentral plass i skolen og at det brukes systematisk i undervisningen. «Her prøver vi ut alle mulige metoder, for vi må prøve å finne ut hva som fungerer best for elevene våre. Men så kommer vi alltid tilbake til noe av det samme igjen, det som alltid fungerer», forteller læreren. Da er det særlig høytlesing med samtale rundt som går igjen. Læreren sier at det å øve muntlige ferdigheter er viktig for elevene på denne skolen, ettersom de fleste elevene har et annet morsmål enn norsk. Skolebiblioteket er et sted der elevene både får høre tale gjennom høytlesing og andre aktiviteter, og får mulighet til å prate sammen om ulike temaer. Læreren forteller at de på 1.trinn bruker bøker som er merket etter nivå, noe som også brukes på skolebiblioteket. «Vi har som du kanskje vet lesing på ulike nivåer. Elevene får en bok de velger seg og etter hvert

en bok de helt sikkert greier å lese», kan læreren fortelle. Nå har første trinn hatt bibliotekskurs og for første gang får de låne bok. Under disse første øktene har læreren halve klassen i klasserommet, mens resten av elevene er på skolebiblioteket. Da får alle tilstrekkelig veiledning. Læreren trekker fram at skolebibliotekarenes kompetanse er viktig, fordi de kjenner rommet godt og litteraturen som er der. I tillegg bidrar de på de høyere trinn med litteratur i forbindelse med prosjekter og lesestimuleringstiltak.

På spørsmål om hvordan skolebibliotekarene og lærerne samarbeider forteller læreren at samarbeid er viktig når det gjelder elevenes lesenivå, og at samarbeidet fungerer godt fordi skolebiblioteket inngår i planen for leseopplæringen. Hun hevder at samarbeidet med lærerne er viktig for å «utnytte den ressursen som skolebiblioteket er».

4.1.8 Oppsummering av skole B

Skolebiblioteket har to skolebibliotekarer, og det er bemannet i skolens undervisningstid og en del av tiden til Aktivitetsskolen. Skole B skiller seg fra skole A på grunn av et helt annet elevgrunnlag. Med en stor andel minoritetsspråklige ser det ut til at skolebibliotek B arbeider med de språklige ferdighetene i større grad enn ved skole A, blant annet ved å ta i bruk et bemannet skolebibliotek også i tiden til Aktivitetsskolen. I likhet med skole A, blir leselyst nevnt som noe av det viktigste skolebiblioteket arbeider med. De to komponentene av leseforståelse, lesemotivasjon og muntlig språk, virker å være mest fremtredende. Også arbeid med forkunnskaper er til stede, blant annet gjennom samtaler med elever i forbindelse med høytlesing. Observasjonen og intervjuene viser at mye av tiden blir, i likhet med skolebibliotek A, brukt på å låne bøker og veilede elever. En forskjell er at med to skolebibliotekarer har skolebibliotekarene god tid til hver enkelt elev. Det kan også virke som skolebibliotekarene avlaster læreren, ettersom det ikke alltid hender at læreren er med. Når det gjelder utlån av bøker ser det ut til å foregå systematisk, særlig for de yngste elevene. Det er få elever inne i biblioteket, og alle blir vurdert etter interesse og lesenivå.

Skolebibliotekarene, lærer og rektor legger vekt på at skolebiblioteket bidrar til økt lesing ved å være tilgjengelige for elevene, veilede og skape leselyst. Skolebiblioteket blir også brukt i forbindelse med prosjekter, andre aktiviteter og som et sosialt sted. Når det gjelder samarbeid blir det trukket frem ulike prosjekter der skolebibliotekarene bidrar med sin kompetanse. Ifølge informantene fungerer samarbeidet godt. Det er også verdt å merke seg at

skolebiblioteket inngår som en del av planen for leseopplæring på de lavere trinnene.

4.2 Skole C

4.2.1 Presentasjon og observasjon

Det siste skolebiblioteket jeg besøkte ligger på en ungdomsskole. Nylig er skolen blitt rehabilitert, og i den forbindelse fikk skolen et nytt skolebibliotek. Da jeg besøkte skolebiblioteket hadde det vært åpent i omtrent et halvt år. Skolebiblioteket er bemannet i skolens undervisningstid og tre ganger i uken er det også åpent etter skoletid. Elevgrunnet ligger over nasjonalt gjennomsnitt, og en betydelig forskjell fra de to foregående skolebibliotekene er at på skolebibliotek C er elevene ungdommer. Biblioteket er organisert som et stort og noe avlangt rom med mange lave bokhyller rundt omkring i rommet, arbeidsbord med sitteplasser rundt og Pc-er langs vinduene. Det finnes også sjakkbord og sofagrupper rundt om i rommet. De lave bokhyllene står ute i rommet, slik at man kan gå gjennom dem og samtidig ha oversikt over hele rommet. «Jeg har prøvd å sette opp hyllene så de gir mest mulig eksponering, slik at det blir lett å se hvilke bøker vi har, sånn at de kan gå gjennom», forteller skolebibliotekaren. Hun forteller at tanken bak er at rommet skal være oversiktlig.

Skolebiblioteket har ingen faste timer der klassene kommer opp, og derfor var det langt færre elever til stede store deler av tiden enn hva som var tilfelle ved de to andre skolebibliotekene jeg observerte. Elevene som kom innom var der i hovedsak for å låne bøker. Noen så ut til å være målrettede i sin søk etter litteratur, andre surret litt rundt. Skolebibliotekaren oppsøkte disse, for å spørre om de lette etter noe. Hun spurte om det var noe spesielt de ønsket å lese og trakk fram et par bøker hun presenterte kort. Andre kom innom for å låne litteratur til bestemte prosjekter. Elevene ønsket å finne passende bøker selv, så skolebibliotekaren viste dem hvor de bestemte temaene befant seg. I friminuttet kom det langt flere elever til skolebiblioteket. Noen satt seg ved ulike sittegrupper for å prate, noen gjorde matteleksene sammen, andre satt på PC-ene og noen spilte sjakk. Observasjonene tyder på at det er mindre systematisk bruk på skolebiblioteket enn på de to barneskolene. En årsak til det kan være at skolebiblioteket er relativt nytt, og at alt derfor ikke er innarbeidet. Det kan også være naturlig

at klassene på barnetrinnet har faste tider. I intervjuet forteller skolebibliotekaren likevel om noen systematiske aktiviteter.

4.2.2 Intervju av skolebibliotekar

Også dette intervjuet startet med spørsmål om skolebibliotekarens bakgrunn.

Skolebibliotekaren forteller at hun er utdannet bibliotekar, har vært ansatt i omtrent et halvt år og har 60% stilling. Skolebibliotekaren begynte med innkjøp av litteratur og oppbygging av bibliotek på skolen høsten før mitt besøk. Derfor forklarer skolebibliotekaren at alt ikke er helt på plass enda. Da jeg besøkte skolebiblioteket har det vært åpent i omtrent et halvt skoleår. Skolebiblioteket er bemannet i skolens undervisningstid. I tillegg er det åpent to dager i uka etter skoletid.

Skolebibliotekarens viktigste oppgave

Skolebibliotekaren forteller at hennes viktigste oppgave er «å inspirere til lesing og gjøre det til noe man kan snakke om, gjøre det til en naturlig ting å snakke om bøker». For å få til det legger hun til at skolebiblioteket må «være et rom med mer enn bøker», og hun referer til litteratur hun nylig har lest om emnet, blant annet *Bibliotekarien som medpedagog eller Varför sitter det ingen i lånedisken?* (Malmberg & Graner, 2014). Skolebibliotekaren forteller om hvordan hun ser for seg at skolebibliotekaren ikke bare er i selve biblioteksrommet, men er en integrert del av skolens arbeid og også går ut i klassene.

Aktiviteter, veiledning og utlån

På spørsmål om hvordan hun veileder elevene i valg av litteratur svarer skolebibliotekaren slik: «Man er avhengig å ha noe å tilby, litteratur som treffer eller de kan bruke. Det er ikke bare å gå rundt og snakke om det, man må ha noe også, en fin bokstamme», sier hun. «Når engelsklæreren kommer og spør etter noe bestemt er man avhengig av å ha noe å tilby. Man må ha noe», forteller skolebibliotekaren videre. Derfor er det kjøpt inn flere fagbøker på etterspørsel, for eksempel om religion og andre verdenskrig. Når det gjelder veiledning av elever legger hun til at hun spør hva elevene er ute etter, og prøver å basere veiledninger på litteratur hun anser som god, som hun mener vil treffe ut fra hva elevene forteller at de er interessert i. Ettersom skole C har et nytt skolebibliotek, synes jeg det var interessant å høre hvilke kriterier som var lagt til grunn for innkjøp. Skolebibliotekaren forteller at hun fikk en

viss sum som hun brukte på et første innkjøp. Det første innkjøpet bestod stort sett av ønsker fra elevene og lærerne, men også tanker fra skolebibliotekaren om at samlingen skal speile ulike sjangre. For eksempel hadde hun kjøpt inn bildebøker, skjønnlitteratur, tegneserier, blader/tidsskrifter, fagbøker og engelske bøker på originalspråket. Bøker det er mest utlån av er *Snatch* (Røssland, 2014), bøker skrevet av Suzanne Collins (eks. *Catching fire*, 2011) og *What comes after* (Kirkman, Adlard et al., 2013). I likhet med de to barneskolene er serien *En pingles dagbok* (Kinney, 2009) også populære på ungdomsskolen, men da på sitt originalspråk engelsk.

Av aktiviteter som foregår som en del av skolebiblioteket, forteller skolebibliotekaren at hun har prøvd ut litt forskjellig med varierende hell. På spørsmål om hvordan skolebibliotekaren formidler litteratur svarer hun at hun har prøvd ut høytlesing, men at det ikke var noen umiddelbar suksess. «Det var vanskelig å finne en passende tekst som ikke var for lang og interessen var liten. Jeg går rundt og prater om bøkene i klassene, men jeg tenker at det er en litt liten ting». Videre i intervjuet forteller hun at «Det er viktig at elevene vet at skolebibliotekaren er der og er tilgjengelig». Derfor har hun prøvd ut ulike tiltak for å synliggjøre skolebiblioteket for elevene. To av dagene har skolebiblioteket oppe til fire og i storefri er det alltid åpent. På torsdagene viser skolebibliotekaren kortfilm, i det siste NRK-serien SKAM. «Tanken er at det skal være noe her som gjør at de har lyst til å komme opp hit. At det skjer noe». Hun forteller at kortfilmene «ble en litt sånn stor greie» og at det er populært. Skolebiblioteket har også hatt sjakkturnering. På niende trinn har skolebibliotekaren hatt kurs i opphavsrett, vurdering av nettside, oppsett av kilder, å lære seg å referere i tekster og informasjonssøk. Om informasjonskompetanse sier hun: «Det med informasjonskompetanse... Det er en viktig oppgave å få til det at de vet at de kan spørre meg om sånne ting, og da er det kjempeviktig at jeg har vært rundt i klassene og pratet om det. For ellers, hvis jeg sitter bak skranken, tror jeg ikke de kommer på at de kan spørre meg om det». Aktiviteter hun ønsker å kunne tilby mer av er å samarbeide med lærerne om prosjekter, for eksempel at elevene arbeider ut fra skjønnlitterære bøker. Hun presenterer bokprat som eksempel der alle leser samme bok og får ulike roller. Da ønsker hun å være en som veileder elevene i hvordan man kan snakke om bøker, og at hun i samarbeid med læreren velger ut bøker. Andre oppgaver skolebibliotekaren har ansvar for er skolens hjemmeside og administrering av lærerbøker. Sistnevnte tar mye tid. På de to andre barneskolene ble ikke slike oppgaver nevnt.

Samarbeid

På spørsmål om samarbeid forteller skolebibliotekaren at det er viktig at hun tar initiativ til samarbeid, ved for eksempel møter, «og så må jeg tilby ting» som hun uttrykker det. Et eksempel hun trekker frem er kurset med informasjonskompetanse. «Da lagde jeg et skriv til lærerne og fikk norskøker», forteller hun. En utfordring med arbeidet med informasjonskompetanse er at det kan bli noe løsrevet fra det øvrige arbeidet i klassen. Hun beskriver at lærerne er positive til slike initiativ, og at det er positivt at hun får mulighetene til å komme rundt i klassen. Likevel ønsker hun å bli en enda mer integrert del av skolen. Skolebibliotekaren forteller at «det er lett at det blir sånn at jeg sitter her og så sitter de [lærerne] der». Et ønske og mål er derfor at skolebiblioteket skal bli en enda større del av «den pedagogiske delen av skolen», som hun selv uttrykker det. For å kunne tilby flere kurs og prosjekter for elevene har skolebibliotekaren satt seg inn i kompetansemålene «og sett hvordan jeg kan bidra med min kompetanse». Hun beskriver hvordan hun ser for seg at hun lager opplegg som hun presenterer for lærerne. «Se her, her har du et forslag. Jeg kan gjøre det og det, og det og det. ...», forteller skolebibliotekaren.

4.2.3 Intervju av lærer

Læreren jeg intervjuet er lærer på 9.trinn, og jeg spurte han om hva skolebiblioteket blir brukt til. Han svarer slik: «Man må jo først og fremst være tilgjengelig, da, det er jo et kriterium, svarer læreren. Videre legger han til at dette er første året de har klart å få et skolebibliotek «opp og gå». Derfor blir ikke skolebiblioteket brukt i så stor grad som det kunne blitt. På spørsmål om hva klassen bruker skolebiblioteket til svarer han: «Jeg har stort sett prøvd å piske de opp hit. Nå er dette første høsten biblioteket er kommet i gang, så det tar tid». Læreren bruker stort sett biblioteket til å låne bøker sammen med elevene.

På spørsmål om hva skolebiblioteket kan bidra med legger han vekt på skolebibliotekarens kompetanse. Han forteller at «hun har en kompetanse som ikke jeg eller vi andre har. Vi kjenner til klassikerne og litt til, men det skjer så mye på området med ungdomslitteratur». Videre forteller han at skolebibliotekaren er på tilbudssiden og oppsøker klassene for å snakke med elevene. Han mener det er viktig for at de skal bli minnet på at skolen har et bibliotek, og for at de skal vite og huske at det er et sted som kan hjelpe med «skoleting». I tillegg legger han til at «Det er enkelt for meg å sende opp en elev. Jeg sier i fra til skolebibliotekaren på

forhånd at det er en elev som har noen utfordringer med lesing, så kan hun plukke ut en god bok som ikke trenger å se barnslig ut, men som samtidig kan passe til den eleven. Det er en god kompetanse». I tillegg legger han til at skolebiblioteket kan bidra til lesing også hos de som vanligvis ikke leser. Han uttrykker det videre slik: «Jeg ser noen at gutta som ikke er så glade i å lese kommer viftende med en bok jeg eller [skolebibliotekar] har anbefalt, som er blitt kjøpt inn».

Når temaet samarbeid kommer opp svarer læreren først at han ser på norskavdelingen som den mest aktuelle samarbeidspartneren. Like etterpå legger han til: «ikke nødvendigvis bare det, men et tett samarbeid mellom lærer og bibliotekar». Videre forteller han at på andre skoler han har arbeidet har det vært lite samarbeid, og han legger til at det er et tettere samarbeid på denne skolen. Han forklarer at en av grunnene kan være at skolebiblioteket ligger like ved personalrommet. «Her har vi skolebibliotekar kobla tett på oss. Da er det lettere å ta i bruk henne». Videre forteller han at det er lettere å ta i bruk skolebiblioteket når det er i skolebygget. Han forklarer det slik: «De første årene hadde vi avtale med biblioteket [Deichmanske bibliotek, folkebibliotek] nede her, der det var en forteller som presenterte og fortalte om bøker. Men så sluttet hun og da ble det borte». Derfor mener han at skolebiblioteket nå har gode forutsetninger for å lykkes. Han legger til at det vil være optimalt «å sette av skolebiblioteket i årsplaner med faste tider, med hjelp av bibliotekar til å plukke ut noe som er ålreit».

4.2.4 Oppsummering av skole C

Skolebibliotek C er bemannet i skolens undervisningstid og har en utdannet bibliotekar i 60% stilling. I motsetning til de to barneskolene, som er fylt med elever hele dagen har ikke skolebibliotek C like godt besøk. Når elevene ikke har faste tider med klassen sin som de er på biblioteket, vil det naturlig nok være varierende med besøk. At elevene ikke er vant til å ha et skolebibliotek, og derfor ikke besøker det i så stor grad, kan ha sammenheng med at det er relativt nytt. I friminuttene, derimot, kom det langt flere. Da så det ut til at skolebiblioteket ble brukt som et sosialt sted. Elevene må vite at skolebibliotekaren er der for å hjelpe og at skolebiblioteket har mange nyttige ressurser. Derfor går skolebibliotekaren rundt i klassene, for å fortelle om bøker og vise at hun er tilgjengelig. Veiledning og informasjonskompetanse er noe skolebibliotekaren har brukt mye tid på, og som hun mener skolebiblioteket kan bidra

med. Når det gjelder veiledning baserer skolebibliotekaren seg på interesser fra elevene, hva hun mener kan være av interesse og hun bidrar hvis de trenger litteratur til et bestemt prosjekt. Læreren uttrykket at dette er noe skolebibliotekaren kan bidra med, fordi hun har en annen kompetanse enn lærerne. Både lærer og skolebibliotekar hadde tanker om hvordan de ønsker å bruke skolebiblioteket mer i framtiden, men at det fortsatt var noe i startgropa. Derfor har skolebiblioteket prøvd ut ulike aktiviteter knyttet til lesing, som for eksempel høytlesing, men med varierende hell. På spørsmål om samarbeid svarte skolebibliotekaren og læreren noe ulikt. Begge var samstemte i at det er til stede, men skolebibliotekaren ønsker å være mer integrert i skolens øvrige undervisning.

4.3 Samtale med ledelsen ved de tre skolene

Tidligere studier viser at skoleledelsen er viktig for å prioritere skolebibliotek og for å synliggjøre det. En aktiv skoleledelse som synliggjør skolebiblioteket kan også bidra til et bedre samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer (Achterman, 2008, 191-193). Av den grunn valgte jeg å ha en kort samtale med en fra ledelsen ved de tre skolene. Noen spørsmål ble også sendt på e-post i etterkant. Undervisningsinspektøren på Skole A mener at skolebiblioteket «absolutt er viktig». Hun forteller at kommunen satser på lesing, og viser frem informasjon om «leseprogrammet» til skolene i kommunen. Ønsket er økt leseforståelse, og skolen ser på skolebiblioteket som viktig for mengdelesing. På skole B forteller rektor at skolebiblioteket er prioritert fordi det gir elevene fysisk nærhet til bøker og leseopplevelser. Det bidrar til økt tilgjengelighet til bøker for elevene, og det gir omgivelser som bidrar til leselyst. Rektoren på ungdomsskolen (skole C) forteller at skolen prioriterer skolebibliotek, fordi det er en ekstra læringsarena. Hun skriver på e-post at det er en læringsarena som fungerer som ressurs for elever og lærere. Likevel er det denne skolen som har en skolebibliotekar i lavest stillingsprosent, og som også har tilleggsoppgaver ut over det skolebibliotekarene på barneskolen har. Det kan tyde på at de to barneskolene har enda større prioritet på skolebiblioteket. Ledelsen ved de tre skolene er samstemte i at skolebiblioteket er viktig og prioritert, og viser til at det er viktig for lesing, herunder leseforståelse og leselyst. Ungdomsskolen peker noe videre på funksjonen, og peker på det som en læringsarena, og også som en ressurs for lærere.

4.4 Oppsummering av funn

Skolebibliotekene på de tre skolebibliotekene har flere likhetstrekk. Rommene er omtrent like store, det er sofagrupper og arbeidsbord rundt om i rommene. På de to barneskolene er ledige bord brukt til utstillinger, noen etter tema og aktualitet og andre etter lesnivå.

Biblioteksrommet på ungdomsskolen er nytt og har langt flere PC-er. Når det gjelder mediesamlingen i de ulike bibliotekene har alle et bredt spekter av ulike sjangre, med klart flest romaner i samlingen. Skolebibliotek A har flere bildebøker enn B. Skolebibliotek B har flere bøker på mange ulike språk. Ungdomsskolebiblioteket har en splitter ny samling, og har derfor en aktuell samling i et bredt spekter.

På de to barneskolene ser det ut til at mer av skolebibliotekarenes tid blir brukt til veiledning av elever, og at denne veiledningen er langt mer styrt enn hva som er tilfellet på ungdomsskolen, noe som kan virke naturlig med tanke på alderen til ungdomskoleelevene.

Alle de tre skolebibliotekarene er samstemte i at deres viktigste eller en av de viktigste oppgavene er å skape interesse for bøker og leselyst. Veiledning av elever ved de tre skolebibliotekene dreier seg derfor i stor grad om å finne litteratur som interesserer elevene, men ved de to barneskolene blir også elevenes leseferdigheter tatt med i vurderingen.

Leseferdigheter er også til stede i noen grad på skole C, dersom læreren spesifikt har pekt ut noen elever for skolebibliotekaren som trenger noe spesielt. Skolebibliotekaren ved skole C uttalte at hun brukte interesser, men også veiledet når elevene trengte bøker og annen litteratur til prosjekter. Hjelp med å finne relevant litteratur til prosjekter ser ut til å foregå i mye større grad på ungdomsskole C enn på de to barneskolene.

Når det gjelder andre aktiviteter enn veiledning blir høytlesing og biblioteksopplæring særlig trukket fram. Ungdomsskolebibliotekaren har ikke like gode erfaringer med høytlesing, men de to skolebibliotekarene på barneskolen mener det er populært og noe som blir aktivt brukt, særlig for de yngste elevene. På 1.trinn på de to barneskolene lærer elevene å være på biblioteket, hvilke regler som gjelder, hvor de finner ulike ting og hvordan de kan låne bøker. Skolebibliotekene blir også brukt til aktiviteter som man ikke nødvendigvis dirkete forbinder med leseopplæring. Den ene skolebibliotekaren på skole B hevdet at skolebiblioteket er en like viktig sosialiseringsarena som læringsarena, og både skolebibliotek B og C har åpent for elever i friminuttene og etter skoletid. Da er det rom for å spille, snakke eller gjøre lekser.

Skole B brukte skolebiblioteket også i tiden til Aktivitetsskolen/SFO. Det som skiller seg ut er at skolebibliotekaren ved skole C har flere oppgaver, som å administrere lærebøker selv med en mindre stillingsprosent. Skolebibliotekarene på barneskolene har høyest stillingsprosent, og det kan ha sammenheng med at skolene har flere elever og at skolebibliotek er noe skolene satser spesielt på.

En påfallende forskjell mellom skolene er elevgrunnlaget og de sosioøkonomiske forholdene, og dette ser ut til å virke inn på bruken av skolebiblioteket. Skolebibliotekarene på skole B forteller i intervjuet at skolebiblioteket for en del av elevene er eneste stedet de har tilgang til litteratur. Når de i tillegg forteller at de er til stede i håp om å nå ut til noen av foreldrene, vitner det om relativt lave forventninger til en del av foreldrene. På skole B er skolebiblioteket også i bruk på Aktivitetsskolen. Da arbeides det hovedsakelig med muntlige ferdigheter, noe som tyder på en enda mer integrert bruk av skolebiblioteket enn hva som er tilfelle ved de to andre skolebibliotekene. Også det at skolebiblioteket er en del av skolens plan for leseopplæring på lavere trinn, vitner om integrert bruk av biblioteket.

Når det gjelder samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer svarer informantene noe ulikt. Samtlige av lærerne ser på biblioteket og skolebibliotekarene som verdifulle i arbeidet med økte leseferdigheter. De forteller ikke noe om utfordringer knyttet til samarbeid med skolebibliotekarene. Skolebibliotekarene på skole A og C forteller at de må være pådrivere for å synliggjøre skolebiblioteket og aktivt promotere hva de kan bidra med. Representanter fra ledelsen ved de tre skolene forteller at skolebiblioteket er en viktig ressurs, hovedsakelig for leseferdigheter.

5 Drøfting av funn

Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene? Jeg vil i det følgende drøfte mine funn i lys av problemstillingen og opp mot teori.

5.1 Hvilke forutsetninger må være til stede for å tilrettelegge for økte leseferdigheter?

5.1.1 Bemanning og tilgjengelighet

I teoridelen viste jeg til at visse forutsetninger må være til stede for at skolebiblioteket skal øke elevenes leseferdigheter. Særlig bemanning og tilgjengelighet for elevene er sentrale faktorer (Achterman, 2008, s.190-191). Samme funn viser Barstad med flere (2007) til, og hevder at det største hinderet for å oppnå suksess er ressursituasjonen (Barstad, Østlie et al., 2007, s. 139-140). Alle de tre skolebibliotekene jeg har studert er bemannet og tilgjengelige i skolens åpningstid. I tillegg har ungdomsskolebibliotek C og skolebibliotek B åpent etter skoletid. Tidligere studier peker på at skolebibliotekarene bør ha både bibliotekfaglig utdanning og pedagogisk kompetanse (Achterman, 2008, s.190-191). På de tre skolebibliotekene jeg har undersøkt har skolebibliotekarene noe ulike bakgrunn. To av skolebibliotekarene er utdannet bibliotekarer, mens den ene barneskolen har to skolebibliotekarer som er lærere med ulike videreutdanninger. Felles for skolebibliotekarene er at de har høy stillingsbrøk på skolebiblioteket. Skole B har også ansatt to skolebibliotekarer i til sammen 100% stilling, noe som tyder på at skolebiblioteket er høyt prioritert. De to andre skolebibliotekarene har 60% og 80% stilling. Høy stillingsprosent er viktig for at skolebiblioteket skal fungere som et pedagogisk verktøy, og da kan ikke skolebiblioteket være bemannet av en lærer som har nedsatt få timer i uken for å drive skolebibliotek (Malmberg & Graner, 2014, s.19). Imidlertid har skolebibliotekar ved skole C flere tidkrevende oppgaver, som for eksempel administrering av lærebøker. Spørsmålet er om det bør inngå i skolebibliotekarens stilling? Sett i lys av min problemstilling, vil trolig ikke disse oppgavene bedre elevenes leseferdigheter. Oppgaver som å administrere lærebøker knytter seg for det første ikke direkte til skolebibliotek og krever ikke bibliotekfaglig kompetanse. Derfor kan det like gjerne gjøres av en annen person. For eksempel nevner skolebibliotekaren flere aktiviteter, som for eksempel lesesirkel, hun ønsker å sette i gang, og det vil trolig være bedre

bruk av skolebibliotekarens tid for å arbeide med økte leseferdigheter. Likevel viser dataene mine at skolebibliotekene stort sett er godt bemannede med kvalifisert personale som bidrar til god tilgjengelighet for elevene.

Skoleledelsen har ansvar for at elevene har tilgang til skolebibliotek, noe alle elevene ved de tre skolene jeg besøkte har (Achtermann, 2008, s.191-193). De som representerte ledelsen ved de tre skolene hevdet alle at skolebiblioteket er en viktig ressurs, og det var i hovedsak som en ekstra læringsarena og som ressurs i leseopplæringen som ble trukket frem i forhold til hva skolebiblioteket kan bidra med. Skolebibliotekaren er avhengig av en god ledelse som ser potensialet i skolebiblioteket som et pedagogisk rom (Malmberg & Graner, 2014, s.99). Et godt argument i denne sammenheng er at når skolebiblioteket er bemannet er det også tilgjengelig, noe som kan føre til bedre leseferdigheter (Lance & Hofschire, 2012, s.7-8). Samtidig må rektor tydeliggjøre overfor personalet den pedagogiske funksjonen skolebiblioteket har (Malmberg, 2015, s.41). Hvorvidt skolebibliotekets pedagogiske funksjon er tydeliggjort overfor personalet er noe jeg har lite informasjon om. I lys av hva to av skolebibliotekarene fortalte, virket det likevel som at skolebibliotekarene i blant må synliggjøre at de er der, for at lærerne skal huske på den ekstra læringsressursen. Det kan tyde på at selv om skolebibliotekene er godt tilgjengelig for elevene, er det likevel forbedringspotensial i å få skolebiblioteket til å bli enda mer integrert i skolen. Økt integrering i skolen vil kunne bidra til å gjøre skolebiblioteket enda mer tilgjengelige for elevene, fordi elevene vil kunne oppleve at skolebibliotekarer og lærere tilrettelegger for aktiviteter i skolebiblioteket (Malmberg & Graner, 2014, s.28).

5.1.2 Samarbeid

At skoleledelsen tydeliggjør skolebiblioteks funksjon har også betydning for å få til et godt samarbeid mellom lærere og bibliotekarer (Achtermann, 2008, s.191-193). To av skolebibliotekarene viste til at det kan være utfordrende å få samarbeidet til å fungere optimalt, ikke fordi lærerne er uvillige, men fordi skolebiblioteket lett kan bli glemt. Av den grunn har den ene skolebibliotekaren «kommet seg inn på et trinn». I praksis betyr det at hun har timer på 7.trinn der hun samarbeider med lærerne om prosjekter. Det gjør at skolebibliotekaren er en del av den ordinære skolehverdagen. For å få til et godt samarbeid er det nødvendig at skolebibliotekaren tar initiativ til samarbeid og kommer med forslag til

prosjekter (Malmberg & Graner, 2014, s.99). Initiativ er noe skolebibliotekaren ved skole C trekker frem, og hun har lest læreplanene for ulike trinn for å finne ut hva hun kan bidra med. Ved de to andre skolebibliotekene bidrar skolebibliotekarene med kompetanse og litteratur i prosjekter på ulike trinn. Å få til et godt samarbeid er viktig for å kunne være en integrert del av den vanlige undervisningen, og skolebibliotekaren er viktig for å drive pedagogiske prosjekter i den ordinære undervisningen, hevder Malmberg og Graner (2014). Dette står i motsetning til tradisjonell biblioteksvirksomhet som kun dreier seg om inn- og utlån og bokoppstilling (Malmberg & Graner, 2014, s.14). Det kan tyde på at et godt samarbeid, også vil bidra til at skolebibliotekaren i større grad blir en pedagogisk ressurs på flere områder enn bare som litteraturformidler i skolebibliotekrommet. Da må skolebibliotekarene også selv være tydelige på sin kompetanse og hva de kan bidra med, noe skolebibliotekarene jeg intervjuet så ut til å være bevisste på (Chan, 2008, s.2-3). Skolebibliotekarene på skole B peker ikke på samarbeidet med lærerne som spesielt utfordrende. Trolig kan det ha sammenheng med at skolebiblioteket er integrert i skolens planer for leseopplæringen, noe som høyst sannsynlig bør være til stede på flere skolebibliotek (jf. Barstad, Østlie et al., 2007, s.139-140). Selv om det er ulike oppfatninger om hvordan samarbeidet fungerer, opplyser likevel alle informantene at samarbeid har verdi for optimal utnyttelse av skolebiblioteket.

5.1.3 Mediesamlingen

Skal elevene ønske å låne bøker og annet materiell må «det være noe der», som den ene skolebibliotekaren på skole C uttrykker. I den sammenheng er litteratursamlingen viktig, fordi den skal støtte opp om og fremme oppnåelse av pensum og læringsmål. Tilgang til bøker på skole- og på folkebibliotek er viktig, fordi det fører til bedre leseresultater (Krashen, Lee et al., 2012, s.30). Derfor er det interessant å drøfte mediesamlingen til de tre skolebibliotekene. På de tre ulike skolebibliotekene jeg besøkte var kriteriene for litteratursamlingen noe ulike. Ungdomsskolebiblioteket som hadde den nyeste og mest aktuelle samlingen fordi det var nytt, hadde gjort første innkjøp etter hva elevene og lærerne ønsket. Neste innkjøp var supplert med hva skolebibliotekaren mente manglet, blant annet ut i fra hva som var etterspurt. De to skolebibliotekene på barneskolen hadde eksisterende store samlinger bygget over mange år, og supplerte med aktuell litteratur og utskifting av utslitte bøker. Av den grunn hadde de mye større samlinger enn det nye ungdomsskolebiblioteket. Det mest interessante ved de tre mediesamlingene er at de er autentiske og differensierte. Riktignok er tekstene tilpasset barne- og ungdomslesere, men samlingene har både tegneserier, bildebøker, fagbøker, leksikon,

tidsskrifter med mer. En autentisk mediesamling bidrar til at elevene møter tekster som er differensierte, og det i seg selv vil være en måte å møte elevmangfoldet (Rafste, 2008b, s.27-29). I tillegg kan samlingene bidra til økt lesemotivasjon, fordi elevene møter meningsfulle og gode tekster (Limberg, 2003, s.55). Derfor kan mediesamlingene ved skolene bidra til økte leseferdigheter, fordi skoler med store bokstammer gjør at elevene leser mer på fritiden. Igjen vil bemanning spille inn på elevens bruk, fordi skolebiblioteket må være tilgjengelig hvis elevene skal få mulighet til å låne bøker. I tillegg har de større skolene som regel også bedre bemanning, og det virker inn på hvor mye elevene bruker skolebiblioteket (Barstad, Østlie et al., 2007, s. 139-140). Videre vil jeg utdype den differensierte mediesamlingen nærmere, for å se på ulikheter i bokstammen.

Å bygge en stor mediesamling kan være krevende, fordi den skal treffe en mangfoldig elevgruppe med ulike evner og behov som både elever og lærere måtte ha (Rafste, 2008b, s.28-29). Ut fra observasjonen virker det som at skolebibliotekene har nokså differensierte samlinger i ulike sjangre og formater. Litteraturen var også differensiert ut fra interesser og med varierende vanskegrad. Skole B som har en høy andel minoritetsspråklige elever hadde langt flere bøker på ulike språk, noe som for det meste strakk seg til engelsk litteratur på de to andre skolebibliotekene. Det tyder på at skole B i høy grad forsøker å imøtekomme mangfoldet av elever med bøker på ulike språk. Med tanke på at elevene på skole B hadde et annet elevgrunnlag, ville det vært naturlig med flere bildebøker. Fordelen med bildebøker er at forfattere kan tilrettelegge verbaltekst og bilder, slik at lesere med ulik leseerfaring kan få utbytte og glede av boka (Skaftun, 2011, s.73). Da vil ikke et eventuelt manglende vokabular nødvendigvis hindre forståelsen. Skole B hadde en del bildebøker i samlingen, men i forhold til skole A var denne samlingen mindre og av mer eldre dato. Bildebøker kan være noe skole A har mye av fordi skolebibliotekaren er opptatt av og har utdanning innen samtidslitteratur. En enda mer differensiert samling vil være viktig, fordi mange barn aldri opplever å komme til stadiet der de kan få med seg innholdet i bøkene. Da vil elevene trolig heller ikke oppleve ekte leseglede, og derfor må skolebiblioteket ha lesestoff som tilpasser seg individet (Moy, 2001, s.20). Ungdomsskolebiblioteket hadde naturlig nok en annen samling, men sjangermessig var de tre skolebibliotekene nokså like. Alle de tre skolebibliotekene hadde litteratur som var differensiert med tanke på tekstmengde og vanskegrad. De hadde både skjønnlitteratur og faglitteratur, og imøtekommer slik mange elever.

Hvordan skolebiblioteket er bygd opp, vil avhenge av den som kjøper inn litteratur. Når forutsetningene om bemanning og tilgjengelighet for skolebiblioteket foreligger, krever det videre at skolebibliotekaren har stor kunnskap om barne- og ungdomslitteratur. Ifølge Malmberg (2015) er det vanskelig å få til innenfor rammene av tjenesten, noe som skaper ubalanse mellom arbeidstid og fritid (Malmberg, 2015, s. 47). Da blir igjen spørsmålet om hva stillingen til skolebibliotekaren bør inneholde relevant, noe jeg tidligere drøftet.

Bibliotekarene jeg intervjuet la vekt på at de brukte mye tid på å lese litteratur, og at de brukte Deichmanske bibliotek som ressurs. To av skolebibliotekarene la også vekt på andre kolleger og nettverksmøter som mulighet for kunnskap. To av skolebibliotekarene er utdannet bibliotekarer, og skolebibliotekaren på skole A har videreutdanning i samtidslitteratur for barn og unge. Selv om to av skolebibliotekarene ikke har noen skolebibliotekfaglig utdanning, uttrykte de at de var opptatt av lesing og barn. De to skolebibliotekarene med utdanning innen bibliotek, hadde mediesamlinger med noe større variasjon i sjangre. Dette tyder på at utdanning og kompetanse utgjør en forskjell, men at skolens budsjett til innkjøp av litteratur også kan ha innvirkning.

5.2 Hvilke aktiviteter skjer i skolebiblioteket?

5.2.1 Veiledning

En felles aktivitet knyttet til lesing, som i høy grad var til stede ved de tre skolebibliotekene er veiledning av elever i valg av litteratur. Når det gjelder veiledning brukte skolebibliotekarene ved de to barneskolene, Skole A og B begge en kombinasjon av veiledning ut i fra tekstens vanskelighetsgrad og mengde, og ut i fra elevenes interesser. Som den ene skolebibliotekaren uttrykte er det umulig å kjenne til absolutt alle elevene sine interesser, men hun har oversikt over hva de ulike gruppene liker. Observasjonene mine viste, i likhet med informasjon fra intervjuene, at alle de tre skolebibliotekene spurte elevene om hva de likte å lese.

Ungdomskolebibliotekaren på skole C brukte også tid på å fortelle litt om de ulike bøkene, og virket til å ha svært god kjennskap til samlingen. Dersom hun hadde fått informasjon fra læreren om at noen av elevene skulle ha noe spesielt, prøvde hun likevel å basere veiledningen på interesser. Både på skole A og C formidlet skolebibliotekarene bøker til en samlet klasse, særlig nye og aktuelle bøker. Skolebibliotekene på skole A og B formidlet også bøker til enkelte grupper av elevene. Utstillingene ved disse bibliotekene kan også sies å bli

brukt som «veiledningsverktøy». For eksempel visste de yngste elevene hvilke bord de kunne gå til for å finne passende litteratur på sitt nivå.

På samtlige skoler var skolebibliotekarene enige om at målet er leselyst og interesse for litteratur. Likevel kan det virke som at de to barneskolebibliotekene har noe mer styrt veiledning, og at ungdomsskolebibliotekaren i større grad baserer seg på interesser eller ut fra hva elevene opplyser at de trenger. At barneskolebibliotekene bruker mer tid på styrt veiledning enn på ungdomsskolen virker naturlig, da eldre elever trolig er bedre rustet til å finne hensiktsmessig litteratur. Likevel opplevde jeg at samtlige bibliotekarer var opptatt av at elevene selv skulle finne litteratur innenfor gitte rammer. Som jeg var inne på i teoridelen er det å gi valgmuligheter og en følelse av selvbestemmelse viktig fordi det kan stimulere til økt indre motivasjon (Bråten, 2007b, s. 77). Selvbestemmelse er noe skolebibliotekarene, særlig ved skole B, trakk fram som viktig for å få de som ikke likte å lese til å lese noe. Den styrte veiledningen på barneskole B kan også ha positiv virkning på forventning om mestring. Når elevene får bøker som de trolig makter å lese med forståelse, kan det gi opplevelse av mestring. Det kan igjen virke gunstig inn på senere leseopplevelser, fordi det øker lesemotivasjon og kan føre til at elever ønsker å lese mer (Bråten, 2007b, s.73-74).

I teoridelen viste jeg til de erfarne skolebiblioteksbrukerne som stort sett er selvdrevne på skolebiblioteket i motsetning til de uerfarne biblioteksbrukerne (Hoel, 2008b, s.179-180). Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvilke elever som får veiledning først og hvilke elever som bør få det? Når skolebiblioteket på skole B velger å ta inn små grupper av elever er det en måte å sikre at det blir tid til alle elevene. På skole A blir elever som ikke har fått lånt bok igjen etter at resten av klassen har gått. I de ulike klassene ble det alltid noen gjenværende elever, ofte 2-3 stykker. En fordel med denne ordningen er at skolebibliotekaren får god tid til de gjenværende elevene. På en annen side kan man risikere at det er de samme elevene som blir værende igjen hver gang, og at man opplever det nærmest som en straff. Klassene gikk tilbake til klasserommet noe før timen var slutt, og elevene risikerte dermed ikke å gå glipp av begynnelsen av friminuttet eller spisingen. Ordningen på skole B, derimot, sikrer at ingen blir glemt og at alle får tid. Samtidig gir ikke det like mye rom for å «surfe rundt», kikke på bøker og velge en, men det er trolig mer utfordrende for yngre elevene å velge en bok som de klarer å lese. Da er det ikke sikkert at en hel bibliotekstime vil bli brukt

til noe fornuftig, og at en relativt styrt veiledning også kan bidra til at elevene lærer å velge bøker som de mestrer. Skolen praktiserte ikke slik styrt veiledning for de eldre elevene, og derfor kan også denne styrte veiledningen nærmest ses på som en opplæring i å ta egne valg senere.

Like viktige veiledere for barn er andre barn, medelevene. Det venner leser har betydning for hva en selv ønsker å lese. For over halvparten av elevene på mellomtrinnet veide medelevers anbefaling tyngst, kan undersøkelsen *Gi rom for lesing - bli bøkernes herre* forklare (her fra Skarðhamar, 2005, s.19). På de to barneskolene har flere av elevene skrevet bokanbefalinger, som enten er samlet i en perm liggende på et bord eller henger på veggen. Lærer ved skole A forteller at bokanbefalinger er noe elevene ser på og bruker som verktøy for å velge bøker. Bokanbefalinger kan være en måte å få elevene til å uttrykke egne leseopplevelser, men vel så viktig er det at de også fungerer som motivasjonsfaktor for andre elever til å lese samme bok (Hoel, 2008, s.214 og 217). I tillegg legger skolebibliotekaren ved skole B vekt på at hun prøver å presentere bøker for noen smågrupper av elever, særlig gutter, med håp om at det er noe de vil lese og anbefale videre. Mye tyder derfor på at skolebibliotekarene ved de to barneskolene tar på alvor at andre barn har minst like stor, om ikke større, betydning for hva barn leser (jf. Skarðhamar, 2005, s.19). Under observasjonen på ungdomsskolen (C) så jeg flere elever som kom i par for å finne bøker, og da brukte de hverandre som veiledere på hva som var «bra».

5.2.2 Aktiviteter knyttet til lesing

Alle mine informanter presiserer at skolebiblioteket er viktig for å arbeide med leseferdigheter. Selv om ikke informantene nevner leseforståelse eksplisitt, når de snakker om aktivitetene i skolebiblioteket, er leseforståelse høyst til stede. Både tekstsamtale, rollekort, prosjekter og høytlesing er alle måter å arbeide for økt leseforståelse. Skolebibliotekarene på skole B nevner muntlige ferdigheter som mål i tiden til Aktivitetsskolen. I tilknytning til nevnte aktiviteter arbeider skolebiblioteket både med vokabular og samtaleferdigheter. Et godt talespråk virker positivt inn på leseforståelsen, særlig gjelder det for barn i førskolealder (Aukrust, 2007, s.117-120). Selv om skolebiblioteket er et mer stille rom enn mange andre rom, prater elevene med hverandre og med lærer og skolebibliotekar. Når elever og skolebibliotekar snakker med hverandre er det i tråd med sosiokulturell læringsteori, som har

som utgangspunkt at læring skjer i samspill med andre (Rafste, 2008b, s. 26). Det innebærer blant annet at elevene lærer å delta i kognitivt utvidende samtaler, de bidrar til å definere ord og får forklart ord (Aukrust, 2007, s.117-124). Samtidig bidrar samtale, særlig de som skjer i forbindelse med høytlesing, til at elevene får aktivert ordforrådet og får ny kunnskap. Forkunnskaper en svært sentral komponent i leseforståelse, fordi det viser seg at den kunnskapen man har om tekstens tema forklarer mye av hvor godt vi forstår teksten (Bråten, 2007b, s. 71-72). Både skole A og B arbeidet, ut fra mine funn, med vokabular, samtaleferdigheter og forkunnskaper.

Skolebibliotekarene legger vekt på å motivere til leselyst som en av deres viktigste oppgaver. En måte å skape interesse for biblioteket og lesing er engasjement i formidlingsarbeidet. Å skape en interesse for bøker kan være utfordrende (Skarðhamar, 2005, s.20). Den ene skolebibliotekaren uttrykker ønske om at bøker skal være en naturlig ting å snakke om. Spørsmålet er hvordan dette skal foregå? Når mange barn, og da særlig ungdom, oppgir at de ikke liker å lese er det en stor utfordring (Bråten, 2007a, s.9). Av den grunn er det nødvendig å forsøke å skape gode holdninger til lesing der lesing blir sett på som spennende og gir status (Skarðhamar, 2005, s.20). Her trekker skolebibliotekar på skole A fram guttene, og hvordan hun samler dem i små grupper for å prate om bøker. Slike samtaler har hun gode erfaringer med, og noe av hensikten er at de skal videreformidle bøker til sine medelever. Hun trekker også fram lesesirkler med tildelte rollekort, noe også skolebibliotekar C ønsker å bruke. Argumentene til skolebibliotekarene er at elevene skal oppleve at lesing kan gi ulike opplevelser og gi flere ulike perspektiver på virkeligheten. Hos skole B har skolebibliotekarene gode erfaringer med bokfilm. Bokfilm er, som nevnt, elevers anbefalinger av bøker spilt inn på film. Filmen blir vist for andre elever i biblioteket. Det innebærer at elevene må lese boka, vurdere den og gjøre en innsats for å videreformidle leseopplevelsen. Å lage film kan også være en motivasjonsfaktor i seg selv. Engasjement i formidlingsarbeidet har stor betydning for elevers leselyst. En lærer eller skolebibliotekar som er opptatt av og selv liker å lese, formidle og lese høyt, vil også engasjere og stimulere til videre lesing hos elevene. Engasjementet må imidlertid være ekte, og elevene må ha en opplevelse av at litteraturen er viktig, for å oppleve nye verdener og for å få et større erfaringsområde (Skarðhamar, 2005, s.19). Engasjement mener jeg å observere hos samtlige bibliotekarer, de er opptatt av lesing og ønsker å videreformidle litteratur.

Et annet lesestimuleringstiltak skolene benytter er høytlesing. Begge de to barneskolene bruker høytlesing med tilhørende samtale som et naturlig tilbud for de yngste trinnene. Skole A benytter også noe høytlesing for de eldre elevene, men det er i større grad lesing av samme bok. I klassene, derimot, virker høytlesing i elevenes matpause å være mer benyttet. Det kan tyde på at de yngre elevene langt oftere blir lest for enn eldre elever, selv om Hoel (2008) mener at både yngre og eldre elever liker å bli lest for (Hoel, 2008, s.199). Skolebibliotekaren på ungdomsskolebiblioteket C forteller at hun har prøvd ut høytlesing, men uten å lykkes med det. Høytlesingen foregikk i spisepausen til elevene, og det at det var et frivillig tilbud elevene selv måtte oppsøke når de hadde fri fra undervisning. At høytlesingen foregikk i spisepausen til elevene kan trolig ha virket inn på det dårlige oppmøte. Likevel kan det være lurt at skolebibliotekaren prøver ut nye måter å treffe elevene med høytlesing, for det har betydning å lese for elevene. Høytlesing gir en felles opplevelse og referanseramme, uavhengig av språkmestring, bakgrunn og erfaring. Det kan gi ny lærdom, fungere språkstimulerende og gi glede til lytter og den som leser. Dessuten vil samtalen rundt litteraturen demonstrere mønstre for god språkbruk (Hoel, 2008, s. 199).

5.2.3 Informasjonskompetanse

Skolebibliotekaren har mange ulike roller, og en av rollene er å være informasjonsspesialist (Stephens & Franklin, 2015, s.5). Limberg og Lundh (2013) trekker også frem bibliotekarens rolle i sammenheng med økende bruk og krav til læring av informasjon fra Internett. Skolebiblioteket bør være aktivt involvert i undervisning av informasjonskompetanse (Limberg og Lundh, 2013, s. 11-12). Å være informasjonsspesialisert er derfor nærliggende å knytte opp mot ny teknologi og den informasjonsressursen som finnes på Internett. Ny teknologi utfordrer tradisjonell undervisning både når det gjelder grad av kontroll, mengde, kvalitet og tilgjengelighet. Samtidig tar det også over noe av det materiellet som finnes på bibliotekene (Limberg og Lundh, 2013, s.11-12). Når det gjelder informasjonskompetanse og kildekritikk virker det som dette er mest fremme på ungdomskolen (skole C) av de tre skolebibliotekene jeg undersøkte. På ungdomsskolen gikk bibliotekaren rundt i klassene for å bedrive opplæring i informasjonssøking, oppsett av kilder og kildekritikk, noe som ikke var til stede på barneskolene. Riktignok bedrev skolebibliotek B med informasjonssinnhenting i leksikon. På den ene siden er det naturlig at informasjonskompetanse er mest relevant for de

eldre elevene på ungdomsskolen. Samtidig skal også elevene på 5-7.trinn på barneskolen, ifølge Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2013a) i norskfaget kunne «kjenne til opphavsrettlige regler for bruk av kilder». I samfunnsfag skal elevene kunne skrive tekster ved bruk av ulike kilder (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Rafste (2008a, s.161) hevder at informasjonskompetanse først får mening i skolen når det er en del av arbeid med fag, der elevene får undervisning i søkeprosessen og lærer å ta i bruk informasjon fra kilder på en formålstjenlig og kritisk måte. Når det gjelder opplæring i informasjonskompetanse vil det være naturlig å samarbeide med skolebibliotekaren, både fordi skolebibliotek er en naturlig arena å arbeide med kildekritikk og informasjonsinnhenting, skolebibliotekarene bør ha kompetanse innen området og fordi det kan øke bruken av skolebiblioteket som en mer integrert arena i skolen (Limberg og Lundh, 2013, s.11-12).

5.2.4 Andre aktiviteter

Alle de tre skolene bruker skolebiblioteket til mer enn bare aktiviteter direkte knyttet til lesing, noe som er tydeligst hos skole B og C. Aktiviteter som foregår er arbeid med lekser, spill, filmvisning og som et sosialt sted å være. Slike aktiviteter er noe som også viser seg på folkebibliotekene. Mange folkebibliotek i dag framstår som aktivitetshus med foredrag, leksehjelp, spillkonsoller og sosiale møteplasser. Å bruke biblioteket annerledes kan være nødvendig for å nå ut til sitt publikum, særlig for å nå ut til ungdom (Malmberg, 2015, s.111). Dette er en tydelig utvikling fra mer tradisjonell biblioteksaktivitet, og det å bruke skolebiblioteket som et aktivitetshus er noe som er synlig også hos skolebibliotek B og C. Hos skole B har bruk av skolebiblioteket til ulike formål trolig sammenheng med elevenes sosioøkonomiske bakgrunn å gjøre. Som skolebibliotekaren uttrykker er skolebiblioteket for en del av elevene det eneste stedet de har tilgang til bøker, og skolebiblioteket kan synliggjøre seg ved å tilby aktiviteter elevene etterspør. Når det gjelder skole C har trolig andre aktiviteter også sammenheng med at elevene skal ønske å komme til skolebiblioteket, og at skolebibliotekaren konkurrerer om oppmerksomheten med flere andre kanaler og aktiviteter. Samtidig er en del av det man forbinder med et bibliotek at det er et stille rom. En av elevene forteller at det som er bra med skolebiblioteket er at det er stille, noe flere andre elever er samstemte i. Vil alle aktiviteter som foregår både i skolebibliotek og folkebibliotek i dag gå på bekostning av det stille rommet? Som jeg var inne på kan aktiviteter som ikke retter seg mot lesing, bidra til at elevene oppsøker skolebiblioteket. Kanskje oppdager de da at skolebiblioteket også kan hjelpe dem med læring.

Skolebibliotekar på skole B var tydelig på hvilken sosialiseringarena skolebiblioteket kan være. Også skole C har flere tilbud som ikke først og fremst retter seg mot å øke leseferdigheter, men som skolebibliotekaren selv uttalte det må de kunne tilby noe som gjør at elevene har lyst til å komme. Særlig når ikke elevene har faste tider, må skolebiblioteket ha evne til å fange elevenes interesse. I sin doktorgrad fant Rafste (2001, s.380-381) ut at de som brukte skolebiblioteket mye og som så på det som viktig, var de som satte dagsorden for de aktivitetene som skjer på biblioteket. Undersøkelsene ble gjort på videregående skoler, og elevene bestemmer kanskje aktivitetene i større grad enn på en barneskole. På skole B og C tilrettelegger skolebibliotekarene for at elevene kan drive med andre aktiviteter utover det man vanligvis forbinder med et skolebibliotek, og det virker som at det er populært. Skolebibliotekar B forteller at dersom de klarer å få elevene til å være på skolebiblioteket, har de erfaring med at elevene etter hvert også låner med seg bøker. At skolebiblioteket blir brukt også i andre sammenhenger tyder også på en mer integrert bruk av skolebiblioteket. Et mål bør være at skolebiblioteket er en del av skolens pedagogiske virksomhet, og som skolebibliotekarene la vekt på kan det være utfordrende (jf. Malmberg & Graner, 2014, s. 100-101).

5.2.5 utfordringer

En stor mediesamling, mange aktiviteter og veiledning vil ikke bidra til økte leseferdigheter, dersom elevene ikke er på skolebiblioteket. Skolebibliotekaren på Skole C forteller at en utfordring er å få elevene til å bruke skolebiblioteket. Trolig kan manglende besøk ha sammenheng med at læreren ikke tar med elevene til skolebiblioteket. En tendens som viser seg i kartleggingen av norske skolebibliotek, som jeg refererte til i teoridelen, er at skolebibliotekarer og lærere opplever at de ikke har tid til å utnytte skolebiblioteket. Likevel ser lærerne på skolebiblioteket som viktig (Barstad, Østlie et al., 2007, s.139-140). Mine informanter trekker ikke fram tidsmangel som argument til at skolebiblioteket ikke blir brukt mer, men det kan være en mulig årsak. Ungdomsskolebiblioteket er nokså nytt, og det kan være en grunn til at det ikke er utnyttet i tilstrekkelig grad ennå. Læreren på skole C peker på at de er i oppstartsfasen, og skolebibliotekaren og læreren jeg intervjuet har mange ideer for videre arbeid. På ungdomsskolen hadde ikke elevene noen faste bibliotekstimer, og det avhenger av læreren at klassen kommer opp på skolebiblioteket. Som læreren selv uttrykker

«jeg prøver å piske de opp hit». De som ikke har en lærer som drar de med på biblioteket, vil kanskje heller ikke besøke biblioteket hvis de ikke liker å lese. Det er i alle fall en tendens i Clark sin undersøkelse (2010, s.10). På barneskolene hadde klassene faste tider på skolebiblioteket, noe som naturlig nok fører til at alle elever er innom. På den ene barneskolen (B) var det kun de yngste elevene som hadde faste tider, men likevel antok skolebibliotekarene at de aller fleste på mellomtrinnet jevnlig var innom. Godt besøk kan ha sammenheng med at skolebiblioteket tidlig var innarbeidet som en del av elevenes skolehverdag, og derfor noe som var naturlig å oppsøke.

5.3 Skolebibliotekets framtid?

Biblioteket bør bli definert som en kulturell opplevelse snarere enn formidlere av litteratur, hevder Malmberg (2015, s.112). Det krever en ny måte å se på biblioteket og bibliotekarens rolle, og kanskje også ny kunnskap. Likevel betyr ikke det at litteratur ikke får plass, det avhenger av hva man legger i det kulturelle mandatet Malmberg (2015, s.112-113) legger til grunn. Biblioteksrollen har endret seg, og Malmberg og Graner (2015) bruker begrepet pedagogisk biblioteksvirksomhet for å forklare at biblioteket kan bidra med både lesestimulering, kildekritikk og informasjonssøking (Malmberg & Graner, 2014, 14). Det står godt i sammenheng med hva skolebibliotekaren på ungdomsskolebiblioteket (C) mener, når hun snakker om at skolebiblioteket skal være et rom med mer enn bare bøker. Det kan ha mange ulike funksjoner, og det er til stede på ulike måter hos de tre skolebibliotekene. Barneskolebibliotekene framstår som en kulturarena i de ulike aktivitetene de tilbyr, som jeg har vært inne på, og særlig når de feirer og markerer ulike dager, som forfatteres jubileum og Samefolkets dag. Skolebibliotek C framstår som en kulturarena i måten de arbeider med informasjonssøking på og når skolebiblioteket tilbyr filmvisning og spill. Skolebibliotekene framstår som sosiale rom med mulighet for sosialisering, ulike aktiviteter og mer tradisjonell biblioteksvirksomhet. Det tyder på at skolebibliotekene også endrer sin rolle i forhold til hva de tilbyr elevene, og at skolebibliotekene derfor framstår som svært fleksible rom (jf. Rafste (2008b, s.26).

6 Konklusjon

Hvordan kan skolebiblioteket tilrettelegge for å bidra til økte leseferdigheter hos elevene? De tre utvalgte skolebibliotekene jeg valgte å undersøke virker å være velfungerende, og er derfor et godt utgangspunkt for å besvare problemstillingen. Ungdomsskolebiblioteket er riktignok ikke helt optimalt, med tanke på at det fortsatt er i oppstartsfasen. Likevel ga det verdifull informasjon om utfordringer i å være en læringsarena på ungdomsskolen. Disse tre bibliotekene ga mange funn som er med på å belyse problemstillingen, og som sammen med internasjonal forskning (jf. presenterte studier i kapittelet om teori), kan bekrefte at skolebiblioteket kan være en tilrettelegger for å bidra til økte leseferdigheter. De to viktigste funnene mine er at skolebiblioteket må være tilgjengelig for elevene og at det må skje noe der som gjør at elevene kan arbeide for økte leseferdigheter.

De tre skolebibliotekene jeg undersøkte var tilgjengelige for elevene ved å ha åpent mange timer hver dag. For å oppnå god tilgjengelighet tyder undersøkelsene mine på at visse forutsetninger må være til stede. For det første hadde barneskolene faste tider på skolebiblioteket, som sikret at alle elevene var innom. I tillegg hadde skolebibliotekarene høye stillingsprosent og enten pedagogisk eller bibliotekfaglig utdanning. Utdanning gjør at de kan legge til rette for aktiviteter for elevene, og slik være en tilgjengelig læringsarena. Imidlertid hjelper det ikke at skolebiblioteket er åpent med flere tilbud til elevene hvis ikke elevene oppsøker det. Mindre besøk enn ønsket er noe skolebibliotekaren på ungdomsskolen legger vekt på, og derfor må også skolebiblioteket være attraktivt for elevene. Undersøkelsene mine viste at elevene ofte lånte relativt nye bøker, særlig serier, og det betyr at skolebiblioteket må ha en samling som oppleves som aktuell. Skolebiblioteket må også ha aktiviteter og kompetanse som elevene opplever som verdifulle, for at de skal ønske å oppsøke rommet. Da blir samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer nødvendig, for å legge til rette for læring gjennom skolebiblioteket. Mine funn viser at noen av skolebibliotekarene opplever at de må være synlige og vise sin kompetanse, for at de i tilstrekkelig grad skal være integrerte i skolen. Det skolebiblioteket som er en del av skolens plan for leseopplæringen peker ikke på samarbeid som en utfordring, og det kan tyde på at det har betydning å være integrert i planarbeidet på skolen. Alle informanter opplyser likevel at samarbeidet er verdifullt og at det bidrar til elevenes læring.

Når skolebiblioteket er tilgjengelig for elevene er mitt viktigste funn fra undersøkelsene at det må skje aktiviteter i skolebiblioteket som tar sikte på å øke leseferdighetene. Særlig veiledning som aktivitet er spesielt fremtredende, alt fra den sterkt styrte veiledningen for de minste elevene til veiledning hovedsakelig basert på interesser for de eldre elevene. De yngre elevene fikk avsatt mer tid på biblioteket, fikk et begrenset utvalg å velge fra og valgte bøker i tett kontakt med lærer eller skolebibliotekar. Likevel fikk elevene til en viss grad være med på å velge bøker selv. Da sikret skolebibliotekarene at elevene fikk bøker som de mestret å lese og som de hadde interesse av å lese. Ungdomsskolen bedrev også veiledning i tilknytning til prosjekter elevene hadde. Det ser ut til at veiledning er noe som blir ansett som en av de viktigste måtene å arbeide med lesing på i skolebiblioteket, og det er særlig i forbindelse med leselyst veiledning blir trukket fram. Lesemotivasjon er en sentral komponent i leseforståelse (jf, Bråten, 2007b, s. 73.), og det ser ut til at det er leselyst skolebibliotekarene tillegger størst vekt.

Selv om leselyst ble trukket fram som særlig viktig, arbeidet skolebibliotekene også med andre komponenter som leseforståelsesprosessen består av uten at de nevner det eksplisitt. Undersøkelsene mine viser at skolebibliotekene arbeider noe ulikt, avhengig av alder og elevgrunnlag. Særlig skolen med høy grad av minoritetsspråklige elever hadde større grad av arbeid med muntlige ferdigheter. Ved denne skolen fikk de sosioøkonomiske forholdene særlig betydning, fordi skolebiblioteket for flere av elevene er det eneste stedet de har tilgang til bøker. Når det i tillegg blir brukt i tiden til Aktivitetsskolen/SFO, vitner det om en integrert bruk av skolebiblioteket. Alle skolene arbeidet med muntlige ferdigheter og forkunnskaper gjennom høytlesing og tekstsamtale. Arbeid med rollekort lærer elevene å lese fra ulike perspektiver. Alder kan trolig virket inn på at opplæring i informasjonskompetanse er tydeligst fremme på ungdomsskolen. Selv om lærerne ikke eksplisitt brukte leseforståelse om de ulike aktivitetene er det likevel høyst til stede.

Mine undersøkelser bekrefter videre at skolebibliotekarrollen og skolebibliotekene har endret seg, for å imøtekomme elevene og nye krav til lesekompetanse. Bibliotekarrollen har utviklet seg til å omfatte flere pedagogisk områder enn bare tradisjonell ut- og innlån og veiledning, noe også mine data viser. Førsteklassene ved de to barneskolene fikk opplæring i bruk av biblioteket. De eldre elevene fikk presentert nye og aktuelle bøker i begynnelsen av timene. Høytider og andre feiringer ble også markert. Tydeligst skille fra den tradisjonelle

bibliotekaren, er trolig at skolebibliotekarene er ute i klassene og forsøker å være en integrert del av den vanlige undervisningen som foregår. Når skolebibliotekaren går rundt i klassen, får hun synliggjort biblioteket, vist for elevene at hun kan hjelpe dem, drevet med informasjonskompetanse og reklamert for bøker. Samtlige skolebibliotekarer fortalte også at de deltar i ulike prosjekter. I tillegg er skolebibliotekaren og skolebiblioteket også en tilrettelegger for andre aktiviteter som ikke direkte knytter seg til lesing, men som kan bidra til at elevene oppsøker biblioteket. Når skolebiblioteket er tilgjengelig for å se film, prate sammen og spille spill framstår det også som en sosialiseringsarena, som ikke trenger å gå på bekostning av den pedagogiske virksomheten knyttet til lesing.

Konklusjonen er at skolebibliotekene med sine aktiviteter kan bidra i leseopplæringen, og veiledning av elever blir ut fra mine funn sett på som den viktigste oppgaven for økte leseferdigheter. Funnene mine viser at skoleledelsen prioriterer rommet, og at forutsetningene for å drive skolebibliotek som læringsarena er til stede. Skolebiblioteket må være tilgjengelig med god bemanning og kompetanse, ha en mediesamling som treffer elevene og være et sted elevene ønsker å oppsøke. Skal elevene ønske å oppsøke rommet, ser det ut til at tilbud som retter seg mot sosialisering virker positivt inn på bruken av skolebiblioteket. Skolebiblioteket framstår derfor som et sosialt sted og en kultur- og læringsarena. I lys av min problemstilling er likevel det viktigste at de tre skolebibliotekene framstår som læringsarenaer for lesing, der skolebibliotekarene først og fremst arbeider med interesse og motivasjon for lesing og litteratur.

Litteraturliste

- Achterman, D. L. (2008). *Haves, halves, and have-nots: School libraries and student achievement in California*. (Rapport fra University of North Texas 2008) Hentet fra <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9800/>
- Aukrust, V. G. (2007). "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. In H. I. Strømsø, M. Reichenberg, V. Rydland, I. Bråten, R. Hvistendahl, Ø. Anmarkrud, V. G. Aukrust & R. Andreassen. *Leseforståelse : lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Banke, P. (2014). *Alt om Cristiano Ronaldo*. Oslo: Gyldendal.
- Barstad, J., Østlie, B., Audunson, R., & Hjortsæter, E. (2007). *Skulebibliotek i Norge : kartlegging av skulebibliotek i grunnskule og vidaregåande opplæring*. (Arbeidsrapport nr. 204) Volda: Høgskulen.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - innledning og oversikt. I: I. Bråten, R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, R. Hvistendahl, V. Rydland, H. I. Strømsø & M. Reichenberg. *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I: I. Bråten, R. Andreassen, V. G. Aukrust, Ø. Anmarkrud, R. Hvistendahl, V. Rydland, H. I. Strømsø & M. Reichenberg. *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag.
- Buland, T., Finbak, L., Havn, V., & Dahl, T. (2008). *DET ER NÅ DET BEGYNNER! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!"*. (SINTEF-rapport 2008) Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/grfl_sluttrapport.pdf.
- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013. (NIFU-rapport nr.4/2014) Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/NIFUSkolebibliotek.pdf?epslanguage=no>.
- Chan, C. (2008). *The impact of school library services on student achievement and the implications for advocacy: A review of the literature*. (Library Journal Articles 22.4/2008) Hentet fra http://repository.hkbu.edu.hk/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=lib_ja.

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- 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-rapport 2010) Hentet fra http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/5760/Linking_school_libraries_and_literacy_2010.pdf.
- Collins, S. (2011). *Catching fire*. London: Scholastic.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellis, D. (2004). *Parvanas reise*. Oslo: Gyldendal.
- Gretes, F. (2013). *School library impact studies: A Review of Findings and Guide to Sources*. (Rapport fra Gretes Research Services 2010) Hentet fra <http://www.baltimorelibraryproject.org/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Library-Impact-Studies.pdf>.
- Griffiths, A. (2015). *Gutta i trehuset med 65 etasjer som viser seg å ikke være godkjent av bygningsetaten (og som derfor må rives)!* Oslo: Fontini.
- Helgevold, L., Raymondsdotter, M., Hoel, T., & Vik, M. (2005). *Perlejakten : på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T. (2008). Lesing og leseaktiviteter. I: T. Hoel, E. T. Rafste, T. P. Sætre & T. Hoe. *Opplevelse, oppdagelse, opplysning : fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Holmefjord, A. (red.). (2003). *Håndbok i barnebibliotekarbeid: å formidle litteratur til barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Horst, J. L. (2013). *Operasjon Tordensky*. Oslo: Gyldendal.
- Kachel, D. (2013). *School Library Research Summarized*. (Mansfield University 2013) Hentet fra <http://keithcurrylance.com/wp-content/uploads/2013/07/MU-LibAdvoBklt2013.pdf>
- Kachel, D., & Lance, K. C. (2013, 7.mars). *Latest Study: A full-time school librarian makes a critical difference in boosting student achievement*. Hentet fra <http://www.slj.com/2013/03/research/librarian-required-a-new-study-shows-that-a->

full-time-school-librarian-makes-a-critical-difference-in-boosting-student-achievement/

- Kinney, J. (2009). *The last straw*. London: Puffin.
- Kinney, J. (2015). *Gode, gamle dager*. Oslo: Gyldendal.
- Kirkman, R., Adlard, C., & Rathburn, C. (2013). *What comes after*. Berkeley: Image Comics.
- Klepp, A., & Billett, C. (2015). *Mia blir spion*. Oslo: Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I: T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kleven, T. A. (2014b). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kleven, T. A. (2014c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I: T. A. Kleven, K. Tveit & F. Hjordemaal. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Krashen, S., Lee, S., & McQuillan. (2012). *Is the Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level*. (Journal of Language and Literacy Education 8(1)/2012) Hentet fra <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/Is-the-Library-Important.pdf>.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 17.02.2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i norsk: NOR1-05* Hentet 12.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=461102025>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag: SAF1-03*. Hentet 12.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=372029323&kmsn=632498266>.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lance, K. C., & Hofschire, L. (2012). Change in school librarian staffing linked with change in CSAP reading performance. (Library Research Service 2012) Hentet fra: https://www.lrs.org/documents/closer_look/CO4_2012_Closer_Look_Report.pdf
- Limberg, L. (2003). *Skolbibliotekets pedagogiske rolle : en kunnskapsöversikt* (2. opplag). Stockholm: Skolverket.
- Lundh, A. H., & Limberg, L. (2013). *Skolbibliotekets roller i förändrade landskap : en forskningsantologi*. Lund: BTJ Förlag.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal.
- Malmberg, S. (2015). *Happenings som arbeidsmetode: eller - kom vi drar till bibblan!* Lund: BTJ Förlag.
- Malmberg, S., & Graner, T. (2014). *Bibliotekarien som medpedagog : eller: Varför sitter det ingen i lånedisken?* Lund: BTJ Förlag.
- Meyer, S. (2011). *Evighetens kyss* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Moy, O. P. (2001). *Skolebiblioteket = skolens læringscenter?* Oslo: Biblioteksentralen.
- Naas, T. E., & Lilleeng, S. (2011). *Apeffes*. Oslo: Cappelen Damm.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 02.05.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1&q=>.
- OECD. (2007). *Reading Literacy: A framework for PISA 2009*. Paris: OECD.
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Hentet 06.02.2016 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_23.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2011). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap* (HiOA rapport nr 6/2011) Hentet fra <http://fido.nrk.no/d216bfe185105759a23bd113c48c7d054e1d99875bb020c300e2b81345d6a04c/Sluttrapport%20Multiplisitetsprosjektet.pdf>.
- Publishing, S. L. (2008). *School libraries work!* Hentet fra <http://scholasticlibrary.digital.scholastic.com/media/wysiwyg/PDF/SLW3.pdf>.
- Rafste, E. T. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? : en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Unipub forl.

- Rafste, E. T. (2008a). Informasjonskompetanse - elevaktive og undersøkende arbeidsmåter. I: T. Hoel, E. T. Rafste, T. P. Sætre & T. Hoel. *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Rafste, E. T. (2008b). Skolebiblioteket som læringsarena. I: T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre. *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek*. Oslo: Biblioteksentralen.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utgave). New York: Modern Language Association of America.
- Røssland, T. A. (2014). *Snatch*. Bergen: Mangschou.
- Skaftun, A. (2011). *Litteraturens nytteverdi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur : om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforl.
- Sortland, B., & Bredesen, T. (2010). *Stavanger-mysteriet*. Oslo: Aschehoug.
- Stephens, C. G., & Franklin, P. (2015). *Library 101: a handbook for the school library media specialist Second edition*. Colorado: Libraries Unlimited Incorporated.
- Stranger, S. (2012). *En fremmed i verden : roman*. Oslo: Tiden.
- Streatfield, D., Shaper, S., & Rae-Scott, S. (2010). *School libraries in the UK A worthwhile past, a difficult present—and a transformed future? (A Report of the UK National Survey 2010)* Hentet fra http://www.cilip.org.uk/sites/default/files/documents/full-school-libraries-report_0.pdf.
- Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Tan, S. (2008). *Ankomsten*. Oslo: Egmont.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5. utgave). Los Angeles, Calif: SAGE.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide skolebibliotekar

Generelt

1. Om masteroppgave og tema for den
2. Anonymitet
3. Spørsmål om det er greit med lydopptak

Forutsetninger: Generelt

4. Kan du forteller litt om din bakgrunn? (utdanning, jobbet lenge som skolebibliotekar?)
5. Hvor mye er biblioteket bemannet?
6. Hvorfor er rommet og bøkene organisert slik det er?
7. Hvilke arbeidsoppgaver har du?

Samling

8. Hva består samlingen i skolebiblioteket av?
9. Er det noe som har større plass en annet?
10. Hvilke kriterier legger du til grunn for innkjøp av ny litteratur?
11. Hvor ofte blir samlingen fornyet?
12. Hvilke bøker velger elevene? Noen som går igjen? Jenter, gutter, alder, sakprosa, skjønnlitteratur

Aktiviteter: Om lesing/oppgaver

13. Hva ser du på som sin viktigste oppgave?
14. Hvordan mener du at skolebiblioteket kan bidra for å øke elevenes leseferdigheter?
15. Hva legger du i leseforståelse? Er dette noe skolebiblioteket kan bidra med, og hvordan skjer eventuelt det?
16. Er leselyst et sentralt begrep for skolebiblioteket? Hva gjøres for å skape leselyst?
17. Hvordan formidler du litteratur til elever?

Veiledning

18. Hvor ofte er det elever i skolebiblioteket? Faste tider?
19. Hvilke tjenester tilbyr skolebiblioteket til elevene?
20. Hva gjør du/dere for at elevene skal ha lyst til å oppsøke biblioteket?
21. Hvordan veileder du elevene i valg av litteratur

Aktiviteter

22. Skjer det andre aktiviteter knyttet til lesing?
23. Brukes skolebiblioteket til andre aktiviteter? Hvorfor?

Avslutning om forutsetninger

Samarbeid

24. Samarbeider du med lærerne? Hvordan foregår samarbeidet mellom skolebibliotekar og lærere?
25. Hva samarbeider dere om?
26. Er biblioteket integrert i skolens planer?

27. Noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

1. Om fagbakgrunn og trinn
2. Hva bruker du skolebiblioteket til?
3. Hvor ofte er du på skolebibliotek med klassen din?
4. Hvor viktig mener du skolebiblioteket er i skolens hverdag? Ser du på det som en viktig læringsarena?
5. Hva kan skolebibliotekaren bidra med for å øke elevenes leseferdigheter?
6. Hva legger du i leseforståelse? Er dette noe skolebiblioteket kan bidra med, og hvordan skjer det?
7. Samarbeid
8. Er skolebiblioteket en del av årsplaner?

Vedlegg 3: Intervjuguide representant fra ledelsen

1. Hva mener du skolebiblioteket kan bidra med?
2. Hva blir skolebiblioteket brukt til?
3. Er skolebiblioteket noe skolen prioriterer? Eks. del av planer?

Vedlegg 4: Observasjonsguide

Skolebibliotek:	
1. Organisering av rom/ Hvordan ser skolebiblioteket ut? - arbeidsbord og andre steder å sitte - hvordan bøker og hyller er organisert	
2. Hva består salingen på biblioteket av? - Litteratur -sjanger -nivå	
3. Hvordan bruker elevene skolebiblioteket? - tid elevene er innom - hvilke grupper av elever er innom - hva velger elevene av litteratur	
4. Hva gjør elevene når de er i biblioteket	
5. Hva er rollen til bibliotekaren? - veileder - oppgaver	

6. Lærer - til stede? - oppgaver	
--	--