

Skolebiblioteket – en undervurdert læringsarena i Kristiansandskolen?

En kvantitativ undersøkelse av skolebibliotekets status hos grunnskolerektorer og en kvalitativ dokumentanalyse av kommunale satsnings- og styringsdokumenter i Kristiansand kommune.

Hannah Pedersen

VEILEDER

Cecilie Cathrine Takle

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

NO-504

Forord

Hjertelig takk til min fantastiske veileder Cecilie Cathrine Takle for grundige tilbakemeldinger og motiverende ord på veien i denne prosessen. Det har vært fantastisk å samarbeide med deg, også på tvers av landegrenser. Din lidenskap for litteratur, spesialkaffe og profesjonalitet inspirerer meg. Takk for at jeg alltid har kunne komme på din dørterskel.

Takk for hyggelig telefonsamtaler og god svarrespons fra rektorene i Kristiansand kommune. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til det den i dag er. Jeg håper også studien kan gi dere noe i retur.

En siste takk må utleveres til *A-laget* som de siste intensive ukene har holdt ut inne på grupperommet. Det er godt vi har kunne rullere på å miste forstanden og hente kaffe. Sammen med dere har innspurten vært litt enklere, og veldig mye morsommere.

Kristiansand, mai 2024

Hannah Pedersen

Sammendrag

I denne studien har jeg sett på skolebibliotekets status i Kristiansand kommune. Rektorer og kommunene har ansvaret for å drive opplæring i grunnskolen, og har et ansvar for å tilrettelegge for læring hos elevene. Hva som derimot blir vektlagt varierer mellom kommuner og skoler. Studien stiller følgende spørsmål:

- 1. Hvilken status har skolebiblioteket hos rektorer i grunnskolen i Kristiansand kommune?*
- 2. Hvilken status har skolebiblioteket i styrings- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune?*

For å svare på studiens problemstilling er det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse og en kvantitativ spørreundersøkelse. Dokumentanalysen undersøkte skolebibliotekets status i et utvalg kommunale styrings- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune.

Spørreundersøkelsen hadde som formål å kartlegge grunnskolerektorenes skolebibliotekspraksiser, og dermed skolebibliotekets status hos skolene i Kristiansand. De to ulike metodene belyser hverandre, hvor dokumentanalyse gir en bedre forståelse overfor rektorenes prioriteringer og holdninger.

De empiriske funnen viser at de kommunale dokumentene i liten grad omtaler skolebiblioteket som en læringsarena i skolen. Kristiansand kommunes styringsdokumenter legger ingen føring for at grunnskolerektorene skal satse på skolebiblioteket, eller prioritere det økonomisk. Vilje til å prioritere skolebiblioteket blant rektorer er likevel ikke tilstrekkelig for å oppnå en økt satsning, det kreves økonomiske midler og å anse skolebiblioteket som en læringsarena.

Nøkkelord: Skolebibliotek, skolebibliotekar, leseglede, sosioøkonomiske forskjeller, Kristiansand kommune, dokumentanalyse, spørreundersøkelse.

Abstract

In this study, I have examined the status of school libraries in the municipality of Kristiansand. Principals and municipalities are responsible for education in primary schools and have a duty to facilitate learning among students. However, the emphasis placed on this varies among municipalities and schools. The study addresses the following questions:

1. *What is the status of the school library among principals in primary schools in the municipality of Kristiansand?*
2. *What is the status of the school library in governing and prioritization documents in the municipality of Kristiansand?*

To address the research questions, I conducted a qualitative document analysis and a quantitative survey. The document analysis examined the status of school libraries in a selection of municipal governing and strategic documents. The survey aimed to assess the practices of primary school principals regarding school libraries and, consequently, the status of school libraries in schools in Kristiansand. The two different methods complement each other, with document analysis providing a better understanding of the principals' priorities and attitudes.

The empirical findings indicate that municipal documents only marginally mention school libraries as learning spaces in schools. Kristiansand municipality's governance documents do not mandate primary school principals to prioritize or allocate financial resources to school libraries. However, the willingness of principals to prioritize school libraries is insufficient to achieve increased investment; financial resources are required, along with recognizing the school library as a learning space.

Keywords: School library, school librarian, reading enjoyment, socio-economic differences, Kristiansand municipality, document analysis, survey.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract.....	III
Innholdsfortegnelse	IV
1. Innledning.....	1
1.1 Tema og formål.....	1
1.2 Studiens relevans	1
1.3 Problemstilling.....	4
2 Bakgrunn og kontekst.....	5
2.1 Kristiansand kommune	5
2.2 Leseresultater.....	6
2.3 Evaluering av tilskudd til skolebibliotek.....	11
2.4 Begrenset forskningslitteratur	12
2.5 Oppsummering.....	13
3.0 Teoretisk tilnærming.....	14
3.1 Begrepsavklaring	14
3.1.1 Skolebibliotek	14
3.1.2 Skolebibliotekaren	16
3.1.3 Lesing, leseglede og lese lyst.....	18
3.1.4 Teoretisk kritikk.....	20
3.2. Biblioteket som læringsarena	20
3.3 PIRLS og sosioøkonomiske forskjeller	23
3.3.1 Leseforståelse i PIRLS 2021	23
3.3.2 Betydningen av hjemmemiljø for elevenes leseresultater.....	24
3.4 Lese glede og utjevning av sosioøkonomiske forskjeller	25
3.5 Sosiokulturell literacy teori	28
3.6 Oppsummering.....	31
4 Metode	33
4.1 Vitenskapelig tilnærming	33
4.1.1 Induktiv, deduktiv og abduktiv	35
4.2 Kvantitativ spørreundersøkelse	36
4.2.1 Utvalg.....	36
4.2.2 Utforming	37
4.2.3 Gjennomføring	37
4.2.4 Metodekritikk.....	38
4.3 Kvalitativ dokumentanalyse.....	41

4.3.1 Utvalg av datamateriale	41
4.3.2 Utforming	42
4.3.3 Gjennomføring og analyse	43
4.3.4 Metodekritikk dokumentanalyse.....	43
4.4 Relabilitet og validitet.....	46
5 Empirisk materiale.....	49
5.1 Empirisk materiale spørreundersøkelse	49
5.1.1 Respondenter.....	49
5.1.2 Skolebibliotek og skolebibliotekar.....	50
5.1.3 Skolebibliotekarens stillingsprosent	51
5.1.4 Skolebibliotekarens tilstedeværelse og samarbeid med lærerne.....	55
5.1.5 Skolens uttalte mål, opplevelse av å være til stede på skolebiblioteket og aktiviteter utenom skoletid	58
5.1.6 Økonomisk finansiering og prioritering.....	59
5.1.7 Sosioøkonomiske forskjeller og leseglede.....	64
5.2 Empirisk materiale dokumentanalyse.....	66
5.2.1 Dokument 1: Kristiansand kommunes strategiplan: Sterkere sammen – Kristiansand mot 2023.....	67
5.2.2 Dokument 2: Sterkere sammen for barn og unge – Et rammeverk for kvalitet og mestring	73
5.2.3 Dokument 3: Handlingsplan for inkluderende språk og lesing.....	78
5.2.4 Dokument 4: Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune.....	81
5.3 Oppsummering.....	85
6.0 Drøfting	86
6.1 Skolebibliotekets status.....	86
6.2 Opp til den enkelte kommunen.....	86
6.3 Lesing som forhindring av utenforskap	89
6.4 Skolebibliotekets status blant rektorer i Kristiansand kommune.....	90
6.5 Samarbeid.....	91
6.6 Utjevning av sosioøkonomiske forskjeller og økonomiske prioriteringer	92
6.7 Skolebibliotekets fremtid.....	94
6.8 Oppsummering.....	95
7.0 Avslutning og veien videre.....	96
7.1 Tema og problemstilling.....	96
7.2 Konklusjon	97
7.3 Videre forskning.....	98
Referanseliste.....	100
Figurer, tabeller, diagrammer og fotografier	108
Vedlegg.....	110
Vedlegg 1: spørreundersøkelse.....	110
Vedlegg 2: Meldeskjema SIKT.....	116

1. Innledning

1.1 Tema og formål

Opplæringsloven oppgir at alle elever har rett på tilgang til et skolebibliotek (1998, § 9-2). Hva som derimot menes med skolebiblioteket i lovteksten og hvordan elevers tilgang på skolebiblioteket skal være, er ikke spesifisert. Dette gjør at det er opp til den enkelte kommune eller fylke å legge føringer for skolebiblioteket. Ettersom det er opp til den enkelte kommunen, vil tilbudet i stor grad kunne variere mellom de ulike kommunene og elevenes tilbud vil derfor også variere mellom bosted. Flere kommuner har valgt å satse på skolebiblioteket på ulike måter, noen gjennom tydelige føringer for leseopplæringen og tilgangen på litteratur, andre gjennom skolebiblioteket som egen levende institusjon innad i skolen. Uansett fremgangsmåte, har økonomiske midler vært sentralt, og inngått i kommunens satsningsområde. Oslo kommune er blant dem som har satset på skolebiblioteket som en del av deres utdanningssektor, og har gitt økonomiske bevilgninger til skolebiblioteket for å utvide åpningstider og bemanning (Oslo Kommune, u.å.).

De siste årene har antallet elever i Kristiansand kommune økt, leseprestasjoner og leseglede har dalt, økonomien har blitt strammere og stillingene i skolebiblioteket har blitt nedbemannet (Kristiansand kommune 2023; Statistisk sentralbyrå, 2023; Wagner et al., 2024). Samtidig viser rapporter at tilskudd gitt til skolebiblioteket øker leseglede og tilgangen på litteratur for elevene (Hauge, 2021). Hvilke føringer for rektorene i Kristiansand kommune finner vi i styringsdokumentene i kommunen, og hvordan påvirker dette elevenes skolebibliotektilbud? Er det ulikheter mellom regionens skolebibliotektilbud? Og, påvirker rektorens prioritering elevenes mulighet for leseglede? Dette er noen av områdene som denne masteroppgaven tar for seg og forsøker å undersøke.

1.2 Studiens relevans

Jeg ønsker få å vite i hvilken grad skolene i Kristiansand kommunen prioriterer skolebiblioteket, eller om det er enkeltlærerens engasjement for skolebiblioteket som er avgjørende for elevers tilgang til mangfoldig litteratur og gode leseopplevelser. Å sette søkelys på hvordan Kristiansand kommune og kommunens rektorer skolebiblioteket anser jeg som viktig og relevant fordi skolebiblioteket og ressursene som følger med skal være en del av mitt kommende klasserom, det utvidede klasserommet. Dette vil påvirke hvordan jeg som

lærer driver min undervisning. Forskningsfeltet jeg nå beveger meg inn på kan for noen bli tolket i retning av et rent bibliotekfaglig felt, men jeg argumenterer her for at det fullt ut er vel så relevant, om ikke mer, for læreren som skal drive opplæringen av elever.

Skolebiblioteket reguleres av to lover, opplæringsloven og folkebibliotekloven, men hvorav ingen av dem tar et særlig ansvar for skolebiblioteket (Fredwall, 2023). Ettersom det er opp til den enkelte kommunen, eller den enkelte rektoren å prioritere midler til skolebiblioteket og skolebibliotekarer, så vil forskjellene mellom kommunene og skolene kunne være store. Dette har også innvirkning på læreren, hvor det trolig vil være store forskjeller mellom ulike læreres arbeidsplasser og tilgang på ressurser. Disse forskjellene skaper også ulikheter i tilbudet til elevene, og om de har tilgang på engasjerte og betalte skolebibliotekarer.



Foto 1: Privat foto. (2024). Elevene som kommer løpende for å få tak i det nyeste utvalget av bøker til skolebiblioteket. Bibliotekarhjelperne fikk velge først.

Læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019) omtaler i flere omganger lesing som en del av norskfaget. Lesing er som kjent et viktig område for norskfaget, blant annet som leseopplæring. I tillegg har lesing fått tildelt samtidige funksjoner og oppgaver i læreplanen i norsk. Under norskfagets relevans og verdier står det at «[l]esing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Lesing skal altså skape både refleksjon og respekt hos elevene. I kjerneelementene står det for eksempel under *Tekst i kontekst* at eleven gjennom tekstlesing skal både oppleve, engasjeres, undres og oppnå innsikt i medmennesker, samt utforske, reflektere over, lese tekster på ulike språk, og koble tekstene til historisk og egen samtid (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Også gjennom alle de tre tverrfaglige temaene oppgir læreplanen at elevene

gjennom litteraturen skal bidra til utvikling av identitet og selvbylde, skape innsyn i andres livssituasjon og gi økt forståelse, og kritisk lese og delta i samtaler for å øke rom for ulike interesser og meningsmotsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3–4). I tillegg er lesing en av de fem grunnleggende ferdighetene. Her fremheves hva det innebærer «å kunne lese» og samtidig vektlegges det at norskfaget har ansvaret for denne opplæringen. For å oppnå alle disse målene i norskfaget som inkluderer lesing, så anser jeg det slik at tilgangen på litteratur til de ulike formålene er helt sentralt. Her mener jeg at skolebiblioteket står i en sentral posisjon til å levere relevant litteratur som kan bidra og hjelpe læreren til å oppnå disse overordnede målene.

Opplevelsen av å komme inn på et ryddig, oversiktlig bibliotek med et bokutvalg som elevene lengter etter å få fingrene, gjør det for meg som norsklærer enklere å drive norskundervisningen og leseopplæringen. Når skolebibliotekaren entusiastisk presenterer de nye bøkene som er kjøpt inn for hele mellomtrinnet og du hører elevene hviske «yes, endelig!», så gjør også dette noe med deg som norsklærer og hvordan du legger opp undervisningen. Når du får tak i høytlesningsboken du vil lese for klassen på skolebiblioteket, uten å måtte dra til hovedbiblioteket eller loppemarked, så former dette undervisningen din. Når skolebibliotekets utvalg og elevenes leseengasjement blir så stort at du må gjentatte ganger be elevene legge bort den boken de leser, så gjør også dette noe med deg som lærer.



Foto 2: Privat foto. (2024). Luftballonger med bokkarakterer på skolebiblioteket. Krossen skole

1.3 Problemstilling

Denne studien drøfter følgende problemstilling:

Hvilken status har skolebiblioteket hos grunnskolerektorene og i kommunale styring- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune?

For å undersøke hvilken status skolebiblioteket har hos grunnskolerektorene er det interessant å se på i hvor stor grad skolebiblioteket og dets tilbud er prioritert. Hvor store skolebibliotekarstillinger er det? I hvilken grad er økonomien en utfordring eller fordel for tilbudet? Er rektorene bekymret for skolebibliotekets tilbud i fremtiden? Samtidig ønsker jeg å se på hva Kristiansand kommune sine dokumenter sier som drift av skolebiblioteket. Hvordan stemmer dokumentenes innhold overens med det rektorene uttrykker? Gjenspeiler de realistiske forventninger? Hva er potensielle utfordringer?

For å undersøke hvilken status skolebiblioteket har hos rektorene i Kristiansand kommune har jeg gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse. For å kartlegge status i de kommunale dokumentene, er det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse. I kapittel 2 er det en kort innføring i Kristiansand kommunes struktur og bakgrunn for oppgaven, mens det teoretiske grunnlaget for studien blir presentert i kapittel 3. Den metodisk fremgangsmåte kommer frem i kapittel 4, hvor både den kvalitative og kvantitative metoden beskrives. Det empiriske materialet blir presentert i kapittel 5, og empirien blir drøftet i lys av teori og fortolkninger i kapittel 6. Kapittel 7 gir en oppsummering og en avslutning på studien.

2 Bakgrunn og kontekst

2.1 Kristiansand kommune

Jeg vil her kort gjøre rede for relevant struktur i Kristiansand kommune.

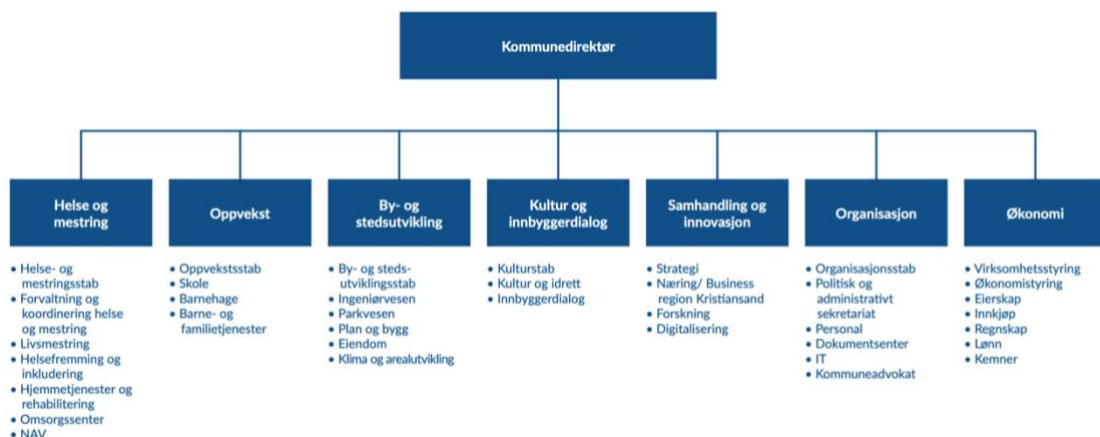
2.1.1 Organisering av Kristiansand kommune

Kristiansand kommune regnes både som by og kommune. I 2020 ble det gjennomført en kommunesammenslåing og dermed vokste kommunen betraktelig (Statistisk sentralbyrå, 2023). Kommunen er inndelt i sju tjenesteområder: Helse og mestring, oppvekst, by- og stedsutvikling, kultur og innbyggerdialog, samhandling og innovasjon, organisasjon og økonomi (Kristiansand kommune, 2024).



Figur 1.1: Inndeling av tjenesteområder i Kristiansand kommune (Kristiansand kommune, 2024).

Oppvekst er ett av disse syv områdene, og det området som for dette studie av mest relevans. Oppvekst er inndelt i oppvekststab, skole, barnehage og i barne- og familietjenester. Etter kommunesammenslåingen er det registret offentlige 43 grunnskoler i Kristiansand kommune. I tillegg kommer privatskolene (7), skole for voksenopplæring, Mottaksskolen og Kristiansand International School, samt 96 barnehager fordelt på private, kommunale og familiebarnehager (Kristiansand kommune, 2024a, 2024b). Det er de offentlige og private grunnskolene i kommunen som er av interesse for denne studien.



Figur 1.2: Inndeling av tjenesteområder i Kristiansand kommune med underkategorier. (Kristiansand kommune, 2024).

2.1.2 Kommunesammenslåing og kommuneoppsplitting

Det var underveis i masterskrivingen en periode med politisk uro i Kristiansand kommune koblet til kommuneoppsplitting. I 2020 ble det innført sammenslåing av tre kommuner til én større Kristiansand kommune. Etter uttrykk av misnøye for denne beslutningen, ble det i 2024 gjennomført folkeavstemning i de tidligere kommunene Søgne og Songdalen om de skulle forbli del av Kristiansand kommune. Dette kunne fått innvirkning på oppgaven ettersom jeg ønsket å kartlegge Kristiansand kommune sine skoler. Folkeavstemningen endte med at begge de tidligere kommunen forble i Kristiansand kommune, og påvirket derfor ikke studiens geografiske avgrensning.

2.2 Leseresultater

Leseresultatene har de siste årene utviklet seg i negativ retning, noe som også er årsaken til en økende interesse i skolebiblioteket og lesefremmende arbeid. Jeg vil nå se på noen av de undersøkelsene som er gjort blant barns leseferdigheter- og vaner.

2.2.1 PISA 2022

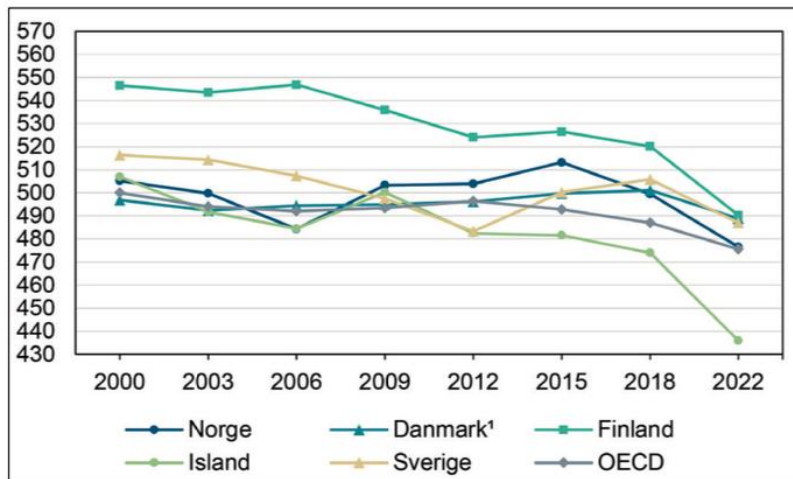
Rapporten til Jensen et al. (2023) *PISA 2022: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing* presenterer resultatene og kobling mellom resultater fra PISA 2022, og sammenligner tidligere PISA-resultater. PISA (Program for International Student Assessment) er en internasjonal kartlegging som måler 15-åringers ferdigheter og kompetanse innenfor ferdighetene lesing, regning og naturfag. I tillegg kartlegges det holdninger, meninger, elevenes bakgrunn og læringsmiljø (s. 1). Denne spesifikke gjennomføringen av PISA 2022 skulle i utgangspunktet vært avholdt i 2021, men ble utsatt grunnet Covid-19. Deltakerne av PISA 2022 fikk en tilleggsundersøkelse om økonomi, og disse resultatene kommer i juni 2024, etter at denne oppgaven er levert, og vil derfor ikke kommenteres ytterligere her (Jensen et al., 2023).

PISA-undersøkelsen definerer lesekompetansen etter Weyergang & Magnusson (2020) sine avgrensninger.

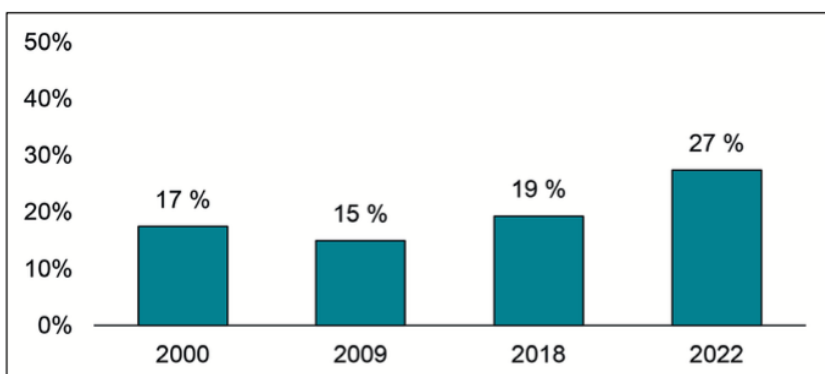
Lesekompetanse (reading literacy) er i PISA definert som at elever skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (Weyergang & Magnusson, 2020). Å lese med forståelse innebærer tre kognitive prosesser med nær forbindelse: å finne

fram til informasjon, å tolke informasjon og å vurdere og reflektere over informasjon.
(Jensen et al., 2023, s. 2).

Ifølge Jensen et. al viser resultatene fra PISA 2022 at det har vært en tilbakegang fra 2018 både i matematikk, naturfag og lesing. OECD-gjennomsnittet har sunket på de tre områdene, men det er store forskjeller mellom de ulike medlemslandene (2023, s. 1). Den største tilbakegangen er i matematikk og lesing, og det er en betraktelig økt andel som presterer på det laveste nivået. Det kommer også frem at elevene selv opplever at digitale enheter er en distraksjon. I tillegg trekker det frem at sosioøkonomisk bakgrunn i stor grad påvirker resultatene, men at dette er mindre til stede i Norge sammenlignet med andre deltakende land. Også kjønnsforskjeller kommer tydelig frem i spesielt leseresultatene (Jensen et al., 2023, s. 1).



Figur 2.1: Gjennomsnittresultater i lesing for de nordiske landene og OECD i PISA 2000–2022. Figur 19 fra Jensen et. al., 2023. s. 12.



Figur 2.2: Prosentandel norske elever som presterer på lavt mestringsnivå (under nivå 2) i lesing. Resultatene for PISA 2022 er signifikant forskjellig fra 2000, 2009 og 2018. Figur 20 fra Jensen et al., 2023, s. 12. PISA 2022.

Alle resultatene fra PISA registreres på en skala hvor gjennomsnittresultater er 500 poeng. Jensen et al. skriver at andelen elever på lavt presterende nivå i lesing er på 27 prosent i nyeste kartlegging. For lesing er gjennomsnittet basert på den første gjennomføring av PISA-undersøkelse i lesing, altså i år 2000. Det regnes også med et standardavvik på 100, som innebærer at 2/3 av resultatene fra elevene i deltakerlandene lå mellom 400 og 600 skalapoeng. Disse skalapoengene muliggjør undersøkelser av endringer og tendenser over tid. Det antas at dette skyldes at de allerede lavt presterende elevene gjorde det enda dårligere enn tidligere år, og dermed har forskjellene mellom elevenes resultater økt sammenlignet med PISA 2018, se diagram 1.1 og 1.2 (Jensen et al., 2023, s. 4). Gjennomsnittresultatene for Norge er, ifølge Jensen et al., det laveste resultatet siden første undersøkelse i 2000, med unntak av 2006 hvor resultatet var like, med en tilbakegang på 23 poeng siden 2018. Det poengteres at andre nordiske land i snitt også har hatt tilbakegang, og dermed en generell tilbakegang for OECD-gjennomsnittet (s. 5). Pandemien trekkes frem som en påvirkningsfaktor for tilbakegangen, men det er uvisst i hvor stor grad, og uvisst hvilke andre faktorer som har påvirket resultatene (Jensen et al., 2023, s. 5).

Ifølge Jensen et al, er mestringsnivå 2 en grense for hva som anses som nødvendig kompetanse i lesing for kommende arbeid og utdanning. Resultatene viser at over en fjerdedel av norsk skoleelever presterer under mestringsnivå 2, samt en nedgang i høytpresterende elever. Fra 2018 er dette en økning på 8 % for lavt presterende elever og en nedgang på 11 % for høytpresterende elever. Denne forskjeller øker dersom vi deler resultatene inn etter kjønn som variabel og kun ser på guttene. Hver tredje gutt vil da prestere på laveste nivå (Jensen et al, 2023, s. 12–13). Dette er en bekymringsverdig utvikling, og en grunn til å se på lesefremmende tiltak.

2.2.2 PIRLS

Sammen med en rekke andre land, gjennomfører norske elever leseundersøkelser for å kartlegge nivået og utviklingen av ferdigheter. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) er en av disse undersøkelsene. PIRLS er en internasjonal undersøkelse som har som mål å kartlegge tiåringers leseforståelse, samt ytterlige faktorer som påvirker elevenes leseresultater (Wagner et al., 2023, s. 11). Wagner et al. trekker gjennom sin rapport frem noen hovedfunn i PIRLS 2021 og sammenligner resultatene med andre land og over tid (2023). Et av funnene som trekkes frem er at Norge presterer dårligere enn både Sverige og Finland, og likt med Danmark dersom vi ser på de skandinaviske landene (Wagner et al.,

2023, s. 25). Wagner et al. skriver at et godt resultat er forventet ettersom Norge bruker store ressurser på utdanning (2023, s. 25). Samtidig rettes det oppmerksomhet mot nedgangen i elevenes leseresultater for flertallet av deltakerlandene, og Covid-19 som en mulig årsaksforklaring. Ifølge Wagner et al., hadde alle de nordiske landene dårligere resultater sammenlignet med 2016 (2023). Uavhengig av årsaken, så presterte de norske elevene dårligere.

Også i PIRLS 2021 får Norge utslag på sosioøkonomisk status og leseprestasjoner. Det skiller 70 poeng mellom elevene fra familier med høy og lav sosioøkonomisk status (Wagner et al., 2023, s. 37). Wagner et al. poengterer at dette er et stort sprik ettersom 40 poeng er tilnærmet ett skoleår (2023, s. 37). Minoritetsspråklige elever blir også trukket frem som en sentral faktor i leseprestasjonene. Elevene som aldri eller kun i noen tilfeller snakker norsk i hjemmet, presterer påfallende dårligere, og dette gjelder for alle de nordiske landene. Dette blir sett i sammenheng med sosioøkonomisk status ettersom det er en tydelig sammenheng mellom lav sosioøkonomisk status og minoritetsspråklige elever (Wagner et al., 2023, s. 38).

PIRLS 2021 kartlegger også elevenes holdninger og lesevaner. Wagner et al. trekker frem nedgangen fra 2021 til 2016. Den viser en økning på 5 %, fra 58 til 63 % av elevene som leser mindre enn 30 frivillige minutter daglig. Grunnen til at dette er av interesse er at resultatene fra PISA og frivillig lesing ses i sammenheng i undersøkelsen. Elevene som anvender fritiden til å lese, presterte høyere i PIRLS 2021 (Wagner et al., 2023). Dette stemmer også overens med funnene i PISA 2021 (Jensen et al., 2019, s. 17). Sammenlignet med alle PIRLS-landene, rapporterer norske elever at de i liten grad liker å lese. Til sammenligning fra det internasjonale resultatet fra PIRLS-kartlegging av leseforståelse, er det 42 % av elevene som gir uttrykk for at de veldig godt liker å lese, mens det kun er 13 % for norske elever (Wagner et al., 2023, s. 43). Wagner et al. trekker frem den tydelige sammenhengen mellom leseglede og gode prestasjoner, og at det derfor er bekymringsverdig med de lave norske tallene (2023, s. 43–44). Også foresattes holdninger til lesing og deres leseglede kartlegges. Det trekkes her paralleller mellom elever av foresatte som har positive holdninger til lesing og bedriver fritidslesing, og betydelig bedre prestasjoner hos deres barn enn hos barn av foresatte som har mindre interesse i lesing (Wagner et al., 2023, s. 45).

2.2.3 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver 5.trinn

Utdanningsdirektoratet avholder årlig nasjonale prøver for å kartlegge elevenes ferdigheter innenfor lesing, regning og engelsk. Dette fungerer som en kvalitetsutvikling og et kontrollorgan for skolesystemet. På 5.trinn deles elevene inn i tre mestringsnivåer basert på deres resultater (Utdanningsdirektoratet, 2023b). I 2022 ble innholdet i prøvene noe endret for å tilpasse seg de nye læreplanene, og dette påvirker da sammenligningsmulighetene til tidligere års resultater. Det ble også i 2023 tatt i bruk nye metoder for å måle utviklingen som strekker seg over tid for å sammenligne tidligere og kommende resultater. Nasjonalt sett var det små endringer fra året 2022, likevel noe dårligere resultater for lesing (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Om denne svingningen er en trend, trengs det minst tre år med resultater, og derfor er det per nå uvisst ut ifra disse resultatene.

Resultatene fra nasjonale prøver som Utdanningsdirektoratet fremstiller, viser også hvordan den enkelte kommune og skole presterer. I Kristiansand kommune er gjennomsnittet i lesing på de nasjonale prøvene for 5.trinn parallelt med det nasjonal gjennomsnittet på 49 skalapoeng, men har store svingninger internt. Skille mellom øverste og nederste skole varierer med 12 skalapoeng, fra 43 gjennomsnittlige poeng på Rossland skole til 55 poeng på Torridal skole (Utdanningsdirektoratet, 2023d). Dette utgjør store prestasjonsforskjeller mellom skolene i kommunene innenfor leseferdighetene.

Nasjonale prøver 8. og 9.trinn

For ungdomsskolen gjøres den samme nasjonale prøven for 8. og 9.trinn, og dette skaper dermed muligheten for å sammenligne ferdighetene deres. Utdanningsdirektoratet (2023c) poengterer her at antallet elever som presterer på høyeste nivå er doblet på 9.trinn sammenlignet med 8.trinn, som viser at elevene utvikler sine leseferdigheter. Det er derimot betydelig forskjell mellom landsdelene. I Oslo presterer 17% på høyeste mestringsnivå på lesetesten, mens det nasjonalt ligger mellom 6 og 9 % (Utdanningsdirektoratet, 2023c).

Nasjonale prøver gjennomført på ungdomsskolen for skoleåret 2023/2024 viser at Kristiansand kommune presterer noe dårligere i lesing enn landsgjennomsnittet både for 8. og 9.klassinger (Utdanningsdirektoratet, 2023c). For 8.trinn var det nasjonale gjennomsnittet følgelig på 49 skalapoeng, og for Kristiansand kommune 48 skalapoeng. For 9.klassingene befant det nasjonale gjennomsnittet seg på 53 skalapoeng i lesing, og gjennomsnittlig 52

skalapoeng i Kristiansand kommune (Utdanningsdirektoratet, 2023e). Også for 8. og 9. trinn finner vi store forskjeller i prestasjoner mellom skolene regionalt. På 8.trinn skiller det 11 skalapoeng mellom øverste og nederste skolen. For 9.trinn i Kristiansand kommune utgjør differansen 12 skalapoeng (Utdanningsdirektoratet, 2023e).

Nasjonale prøver viser at Kristiansand kommunes skoler generelt har dårligere resultater en landsgjennomsnittet i lesing. Det viser også at forskjellene mellom skolene er betydelige. Utdanningsdirektoratet (2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e) viser gjennom sine rapporter noen av de samme tendensene som i PIRLS 2021 (Wagner et al., 2023) og PISA 2022 (Jensen et al., 2023), at leseprestasjonene er noe svakere sammenlignet med tidligere år, samt at andel elever på de laveste mestringsnivåene har økt og jenter presterer bedre i lesing enn gutter (s. 1, 3). Ifølge Utdanningsdirektoratet har det også vært en økning fra 32 % til 40 % av gutter som presterer på de to laveste mestringsnivåene i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2023a; 2023b, s. 6), som også ble poengtert av Jensen et al. gjennom PISA-undersøkelsen Jensen et al. (2023).

2.3 Evaluering av tilskudd til skolebibliotek

Oxford Research la i 2021, ved prosjektleder Elisabeth Hauge, sjefanalytiker Kristian R. Boysen & senioranalytiker Vegard Solhjem Knutsen frem en rapport som evaluerte en tilskuddsordning til skolebibliotekene. Evalueringen bygger på datamateriale fra 95 prosent av mottakerne av tilskudd i årene 2018 og 2019. Rapporten svarer på følgende: 1. «Har tilskuddsordningen bidratt til å styrke bibliotekenes arbeid med lesestimulering?», 2. «Hva beskriver mangfoldet av prosjekter som er støttet av ordningen?», 3. «Har tilskuddene gitt elevene bedre tilgang til skolebiblioteket?» og 4. «Har tilskuddsordningen bidratt til bedre utnyttelse av skolebiblioteket for elever?» (Hauge et al., 2021, s. 2–3).

Rapporten konkluderer med at tilskuddet har bidratt positivt til leseglede og lesestimulering, gjennom at elevene leser mer, flere elever leser, og økt bruk av skolebiblioteket. Det har samlet sett løftet skolebibliotekets rolle i skolen (Hauge et al., 2021, s. 2). På spørsmålet om prosjekt mangfold og økt tilgang, viser rapporten at det er et stort mangfold. Samtidig viser rapportering fra respondenter at det fysiske tilskuddet hovedsakelig ble brukt til å øke bemanningen for å utvide tilbudet og åpningstidene med kompetent personell. På spørsmålet om tilskuddet har bidratt til bedre utnyttelse av skolebiblioteket for elever, poengterer Hauge

et al. at det er nær sammenheng med elevenes tilgang til skolebiblioteket og skriver følgende «[e]valueringen viser at tilskuddsmidlene ser ut til å utløse aktiviteter som bidrar til at elevene får bedre tilgang til skolebiblioteket og at skolebibliotekene i forlengelse at det, utnyttes mer og på nye måter» (Hauge et al, 2021, s. 3). Muligheten for i økt grad å kunne match «rett bok til rett barn» kan skolebibliotekar og lærer bidra til økt stimuli av leseglede, og dermed bedre utbytte av skolebiblioteket (2021, s. 3).

Hauge et al. fremhever gjennom rapporten viktigheten av å rekruttere nye kommuner inn i ordningen, men det krever at mottakeren etablere en skolebibliotekplan. Dette er viktig for å «mobilisere skoleeiere, skoleledere og lærere» i prosessen (2021, s. 4–5). Hauge et al. trekk derfor frem fordelene med å forenkle denne planen til fordel for fremtidige kommuners søknadsprosess. Samtidig stilles det spørsmål til minimumskravet om 30 prosent kommunal medfinansiering. Det vil forplikte kommunene, men kan samtidig skape skjevfordeling blant kommunene (2021). Hauge et al. poengterer at det derfor bør føres en diskusjon rundt dette prinsippet og andre muligheter for kommunalt bidrag dersom kommunen mangler økonomiske midler (Hauge et al, 2021, s. 5).

Rapporten om tilskudd til skolebiblioteket viser tydelig at det er effekt av å bevilge økonomiske midler. Det er mulig å stille spørsmål til hvor målbare enhetene for kartleggingen er, men dersom vi tar utgangspunkt i at de er målbare, gir det tydelig effekt på flere områder. Økt tilgang og bedre utnyttelse av skolebiblioteket, samt styrking av lesestimulerende arbeid bidrar til å kunne utvikle elevenes leseferdigheter og øke leseglede.

2.4 Begrenset forskningslitteratur

Hilde Moore (2023) har laget en oversikt over skolebiblioteket i fag- og forskningslitteratur 2016–2021, og det samme har Cecilia Gärdén (2017) gjort for årene 2010–2015. Moore trekker frem at de har begge konkluderte med at det er lite endringer i forskningen fra tidligere, og at gjennomgående temaer er lærernes manglende skolebibliotekkunnskap, samarbeid og skolebibliotekarens kompetanse som et fremtredende område (Moore, 2023, s. 61). Gärdén (2017) skriver blant annet «Översikten gör inga anspråk på att täcka all forskning om skol- bibliotek. Ur ett internationellt perspektiv finns en slagsida åt anglo-saxiska studier i materialet. Det beror på att en stor del av skolbiblioteksforskningen kommer från USA, Kanada, Australien eller England. När det gäller det svenska materialet består den största

mængden tekster om skolebibliotek av oppsatser» (s. 9–10). Her bekrefter Gärdén (2017) det Moore poengterer med at det er begrenset svensk og nordisk forskningslitteratur på feltet (2023). Samtidig viser Gärdén til at det finnes en del håndbøker om skolebiblioteket på svensk, som ikke er forskningslitteratur, men som er skrevet av aktive bibliotekarer, hvorav et utvalg er inkludert i Gärdéns forsknings- og kunnskapsoversikt (2017).

Ifølge Moore er det lite fagfelleverdert materiale om skolebiblioteket på de skandinaviske språkene (2023, s. 61), noe jeg selv også har erfart gjennom arbeidet med masteroppgaven. Videre belyser Moore at søkeordene hun hadde brukt som *skolebibliotek*, *skolebibliotekar* og tilsvarende engelske ord, gjorde at flere treff ble ekskludert, ettersom det på de skandinaviske språkene eksisterer lite forskning om skolebibliotek og skolebibliotekaren som temaer (2023, 61–63). Dette gjorde at jeg ble bevisst på å utvide søket, og brukte både inspirasjon fra kildelister i fagfelleverderte artikler i bøker som *Rom for lesing og utforsking: Skolebibliotekets muligheter* (Bøyum & Tveit, 2023) og *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforsking og opplevelse* (Fredwall & Bergan, 2023) for å omfavne emnet forskning i større grad. Moore trekker frem at det i økende grad de siste årene har vært et fokus på skolebibliotekarens kompetanse og status i skolen (2023, s. 62).

2.5 Oppsummering

Som kartleggingen av norske elevers leseferdigheter de siste årene har vist (PIRLS, PISA, Nasjonale prøver) er resultatene nedadgående. Dette gjelder både internasjonalt og regionalt i Kristiansand kommune. Antallet lavpresterende elever er økende, og skillet mellom elevene sosioøkonomisk er økende. Lesegleden har aldri vært målt lavere. Hva som skaper denne nedgangen, er derimot noe usikkert. Skolebiblioteket blir til en viss grad satset på, men dette varierer i stor grad mellom kommuner, skoler og rektorer. Rapporter viser derimot at det er god effekt for elevenes tilgang til litteratur og lesestimulerende arbeid når det bevilges midler til å satse på skolebiblioteket. I neste kapittel vil jeg ta for meg den teoretiske tilnærmingen til oppgaven og forsøke å belyse ulike vinklinger på skole biblioteket.

3.0 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante teoretiske tilnærminger til studiens problemstilling. Innledningsvis vil jeg løfte frem sentrale begreper som skolebibliotek, skolebibliotekar og leseglede, samt forskningen på feltene. Deretter vil jeg se på teori koblet til skolebiblioteket som læringsarena, sosioøkonomiske forskjeller i PIRLS, og leseglede som et sosioøkonomisk utjevneende middel. Til slutt vil jeg se på skolebiblioteket i lys av sosiokulturell literacy teori.

3.1 Begrepsavklaring

Jeg vil her avklare noen utvalgte begreper relevant for studien, og gå inn på hva som ligger i disse begrepene, og deres forskningsfelt. Begrepene *skolebibliotek*, *skolebibliotekar* og *leseglede* vil bli løftet frem.

3.1.1 Skolebibliotek

Det er ingen entydig definisjon for skolebibliotek, noe som kan skape utfordringer ved forskning på skolebibliotekets status. NOU 1981:7 er den eneste norske offentlige utredningen vi har om skolebiblioteket, og her defineres skolebiblioteket etter *rom*, *samling* og *funksjon*. Elisabeth Rafste (2001) beskrev i sin doktorgradsavhandling *Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket* dette som en klassisk definisjon, og mener at denne fortsatt er aktuell. Rafste forklarer *rom* som «[r]om står for det fysiske rommet hvor samlingen er organisert for gjenfinning, gjerne med to arbeidsarealer for elevene: ett der materialet er samlet, basisbiblioteket, og ett for stille aktivitet, lesesal» (2001, s. 10). *Samlinger* henviser Rafste til alt av trykte medier, AV-medier og elektroniske medier, samt teknisk utstyr til bruk av materiellet (2001). *Funksjon* henvises til *pedagogisk funksjon* som læremidler, arbeidssted, metodisk hjelpemiddel, utlånsfunksjon og trivselsfunksjon (NOU 1981: 7 92). Dette er en definisjon som legger noen føringer for skolebiblioteket, men slik jeg tolker det, likevel muligheter for stor varierende grad av skolebibliotektilbudet.

Ingeborg Fredwall (2023) trekker i «Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen» frem Sveriges nyere offentlige utredning fra 2021, med forslag om en definisjon til den svenske skoleloven: «skolebibliotek ska vara en gemensam och ordnad resurs med et utbud av digitala och analoga medier som ska prälas av allsidighet och kvalitet och ställas till elevernas och läranas förfogande. Skolebibliotekets syfte ska vara att främja elevernas lärande och medie och

informationskunnighet» (SOU 2021: 3, s. 60). Fredwall belyser at den svenske definisjonen har en dobbel definisjon som både viser til skolebibliotekets formål, og hva det skal være (2023). I motsetning til det norske opplæringslovutvalget som i 2019 foreslo å endre *skolebibliotek* til *bibliotek*, altså gi kommunene mer valgfrihet i utforming og plassering, av biblioteket, så vektlegger den svenske utredningen at skolebiblioteket skal gi elevene daglig tilgang for å stimulere lesing. Utredninger trekker også frem viktigheten av skolebibliotekarens kontakt med pedagoger og elever. «Utredningen foreslår at det ska framgå av skollagen at skolbibliotek ska vara bemannade [...] Det underlättar samarbetet med lärarna och det ger goda förutsättningar för skolbibliotekarien att bygga relationer med eleverna och att på olika sätt bidra till skolornas värdegrunds och trygghetsarbete» (SOU: 2021:3, s. 16). Nærheten til skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning i arbeidet vektlegges sterkt.

Hilde Moore trekker i norsk sammenheng frem LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og skolebibliotekmanifestet fra The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA, 2021) som viktigste publikasjonsbidrag de siste årene. Manifestet fra 2021 er en videreutvikling fra 1999, og vektlegger i enda større grad kvalifisering av skolebibliotekaren og deres viktige bidrag inn i skolens psykososiale og pedagogiske arbeid (2023, s. 64). IFLA betegner skolebiblioteket som “en skoles fysiske og digitale læringsrom hvor lesing, undersøkelse, forskning, tenkning, fantasi og kreativitet er sentrale i elevenes reise fra informasjon til kunnskap og i deres personlig, sosiale og kulturelle utvikling” (IFLA, 2015, s. 17). Skolebibliotekets rolle i skolen trekkes av IFLA også frem som et «undervisnings- og læringssenter» som elevene kan møte et aktivt undervisningsopplegg. Det vektlegges her utvalgte kunnskaper og evner: ressursbasert kunnskap, tankebasert kunnskap, forskningsbasert kunnskap, leseevner og leseferdigheter, personlig og mellommenneskelig forståelse, og kunnskap om organisering av egen læring (2015, s. 18–19). Moore anser, slik jeg forstår det, manifestet som et kompromiss mellom det vi kan forvente å oppnå og hva vi ønsker å oppnå, samt at det som en internasjonal organisasjon gir grunnlag for arbeid og utvikling av skolebiblioteket (2023, s. 63). Dette er jeg enig i når jeg selv leser manifestet, ettersom den både refererer til det fysiske læringsrommet og funksjonen det har for elevene. Det er også tillagt et par nye punkter i som vektlegger elevenes tilgang på læremidler uansett bakgrunn, og engasjement for å utvikle skolebibliotekets mål.

Moore's fremheving av LK20 er også av betydning. Ifølge læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019) skal norskfaget blant annet følgende «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (s. 2). Også fagets kjerneelementer i samband med de tverrfaglige temaene trekker frem utvalgte kunnskapene og ferdighetene. Å oppnå dette, er slik å forstå en del av norsklæreren sitt integrerte arbeid. Ut fra dette vil jeg si at IFLA og læreplanen uttrykker flere av de samme målene for norskfaget og for skolebiblioteket. Gjennom et slikt manifest, kan altså skolebiblioteket opptre som et virkemiddel for å nå målene i læreplanen.

3.1.2 Skolebibliotekaren

Det er flere måter å se på skolebibliotekarene og deres roller i skolen. IFLA skriver at foruten skolebibliotekaren, er skolebiblioteket kun et rom fylt av bøker, som i stor grad er preget av tilgangen på ressurser (2021). IFLA skriver følgende

Forskning har vist den mest kritiske faktoren for et effektivt skolebibliotekprogram er tilgang til kvalifiserte skolebibliotekpersonale. Et skolebibliotek uten pedagogisk opplegg (det vil si planlagte og omfattende undervisningstilbud og læringsaktiviteter) vil ikke være i stand til å den slags innvirkning på undervisning og læring som forskningen viser er mulig» (IFLA, 2015, s. 19).

Et slikt perspektiv påvirker oppfatningen av skolebibliotekarens funksjon i skolen. Rafste poengterer at det er mulig å se på skolebibliotekaren som en veileder og organisator, eller som en pedagogisk funksjon, hvor skolebibliotekarens sentrale rolle ved å fremme læring, lesing og informasjonskompetanse kommer frem (2008). Hvilken status skolebibliotekaren derimot har, varierer. Moore formulerer det som følgende: «*Skolebibliotekarens* roller og status har gjerne sammenheng med *skolebibliotekets* status. Status henger ofte sammen med bevilgninger og økonomiske prioriteringer» (2023, s. 67). Moore poengterer at skolebiblioteket ikke er øverst i budsjettprioriteringer verken på skoler eller i kommuner, og at små bibliotekarstillinger sjeldent dekker det faktiske behovet (2023). Skolebibliotekarens status er avhengig av økonomiske midler for å ikke forsvinne og oppleves ubetydelig. Pamela Schultz Nybacka skriver i sin rapport fra 2019, *Värdet av skolbiblioteket: En verksamhet för hållbar utbildning och bildning* at svenske barn i stor grad har mangel på bemannet

skolebibliotek, og dette på tross av at den svenske skoleloven konstaterer at elevene skal ha tilgang på skolebibliotek. Moore argumenterer for at det samme gjelder for den norske skolen (2023).

Bibliotekforsker Carol Kuhlthau beskriver skolebibliotekaren gjennom fem *nivåer*; organisator, foreleser, instruktør, veileder og rådgiver. Organisatoren strukturer og finner relevant litteratur for lærere og elever. Foreleseren skaper oversikt i alle ressursene på skolebiblioteket, og veilederen hjelper elevene å finne riktige ressurser. Instruktøren gir opplæring i bruk av relevante verktøy, og rådgiveren blir en samarbeidspartner for lærere. Bibliotekarer med tilstrekkelig stillingsprosent og tid til biblioteket, vil kunne arbeide på alle disse nivåene (Kuhlthau, 2007, s. 120–126). Fredwalls (2023) syn på Kuhlthaus fremstilling understreker at målet til skolebibliotekarene er å være rådgivere, og tett på elevoppfølging. Slik som Kuhlthau, konkluderer også Moore med at skolebibliotekaren har flere omfattende funksjoner, og en sentral rolle for å innlemme skolebiblioteket som en del av skolens daglige virksomhet (2023, s. 44).

IFLA poengterer at skolebibliotekaren har en sentral rolle i å tilrettelegge for elevers ferdighetsutvikling, og argumenter for at skolebibliotekets viktigste ressurs er en godt kvalifisert skolebibliotekar, som i samarbeid med lærere arbeider for å gi elevene et godt læringsutbytte. Arbeidet skal kompenseres for og stillingsprosent skal stå i samsvar med arbeidsmengde. Det vektlegges at skolebibliotekarens sentrale posisjon i skolebiblioteket og arbeidet som foregår på denne delen av skolen, og som en utvidelse av klasserommet (IFLA, 2015, s. 28). IFLA påstår at skolebibliotekarens hovedoppgave er å hjelpe å nå skolens mål og oppdrag. Som nevnt tidligere, legger opplæringsloven (1998), overordnet del (2017) og fagenes læreplan føringer for hvordan pedagogene skal undervise og drive sin praksis. Dette innebærer leseferdigheter, tverrfaglige temaer som gjennom litteratur kan skape en inngangsport, identitetsutvikling og muligheten til å lese bøker som elevene kan identifisere seg med og få forståelse for andre. Læreplanen i norsk trekker frem disse elementene, og i fagets relevans og verdier kommer det også frem: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Gjennom lesing skal elevene både reflektere over verdier og moral, og øke sin respekt for andre mennesker og naturen. En omfattende oppgave for litteraturen, og for å få tilgang på litteratur som i første omgang kan plassere elevene situasjonene hvor det blir aktuelt å

reflektere, kreves det at tilrettelegging for slike opplevelser gjennom tilgang på og veiledning av bøker. Slik jeg ser det, krever dette samarbeid, både i form av økonomiske midler og tid.

Hilde Moore (2023) poengterer i *fag- og forskningslitteratur 2016-2022* at nyere forskning trekker frem samarbeid mellom skolebibliotekar og lærere som sentrale spørsmål, og henviser blant annet til Thomas Eri (2018). Eri (2018) konkluderer i sin doktoravhandling *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities* med at dette samarbeidet trenger strategidokumenter og en skoleledelse som fokuserer på tematikken rundt skolebibliotekarer. Moore trekker også frem samarbeids-tematikken, hvor forskningen poengterer at på tross av at lærere og skolebibliotekarer arbeidet mot samme mål, prioriteres likevel ikke samarbeidet i skolen (Eri & Pihl, 2017). Moore henviser til Centerwall (2019) som skriver at skolebibliotekarene kan oppleve en manglende anerkjennelse for arbeidet sitt (Moore, 2023, s. 70–71). Margaret K. Merga rapporterte i sin artikkel *Collaborating with teacher librarians to support adolescents' literacy and literature learning* fra 2019, at et sterkt samarbeid mellom skolebibliotekar og pedagoger ikke er normen i den australske skolen. Slik å forstå, løfter både Centerwall (2019), Eri & Pihl (2017), Merga (2019) frem problematikken rundt samarbeidet med skolebibliotekaren og et uoppnådd potensial grunnet et dårlig samarbeid. Moore trekker frem Helgesens teori (2017) om hvorfor skolebibliotekarer må kjempe for å synliggjøre viktigheten av sitt arbeid og samarbeid, ettersom lærerne ikke har skolebiblioteket som konkret del av eget pensum under utdanning og skolebibliotekaren kan derfor ikke erstattes av lærere (2023, s. 78). Dersom det ifølge Helgesen skal skje endring, må enten utdanningsløpet endres, eller skolebibliotekarens status i løftes opp på de enkelte skolene.

3.1.3 Lesing, leseglede og leselyst

Joronn Phil (2023) trekker frem forskjellen mellom estetisk lesing og efferent lesing, og henter sin forklaring fra Rosenblatts *On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process* (1981). Pihl forklarer estetisk lesing som: «En estetisk leseopplevelse engasjerer leserens sanser, følelser og intellekt med utgangspunkt i kunstneriske litterære og visuelle virkemidler (Phil, 2023, s. 206). *Efferent lesing* søker derimot å samle informasjon eller besvare spørsmål. Slik jeg forstår Pihls tolkning av Rosenblatts inndeling, forenkler kartleggingen leseformene i skolen, hvor efferent lesing kommer frem som den mest dominerende leseformen i norsk skole (Pihl, 2023, s. 206). Rosenblatt argumenterer samtidig for i *The reader, the text and the Poem: the transactional theory of the literary work* at leseren

tar med seg sine egne erfaringer inn i teksten, og at dette gjør at det skapes mening og en ny tekst i møtet mellom teksten og leseren (Rosenblatt 1994, s. 12). Mark A. Pike baserer mye av sin forståelse av lesing på Rosenblatt, men stiller seg samtidig kritisk til nyskapelsen av tekster hos leseren. Pike kommenterer at dette er avhengig av hvilken type leser du har med å gjøre, og at enkelte lesetyper ikke vil kunne erfare slik estetisk lesing (2003, s.66).

Dersom vi tar utgangspunkt i Rosenblatts forståelse av lesing (1981), er det en stor forskjell i lesingens formål. Uavhengig av lærerens bevisste eller ubevisste valg av leseform, besitter læreren stor påvirkningskraft. Dette ser vi gjennom Pihls undersøkelser, som viser at norske elever i hovedsak leser efferent (2023). Fraværet vil fra dette perspektivet, og i sett i lys av forskning om leseglede og leselyst som utdypes lengre nede, kunne påvirke elevens leseglede og leseferdigheter i negativ forstand.

I *Lystlesingens betydning* undersøker Joron Pihl om estetisk lesing og dens betydning for læring og egenverdi (2023). Pihl løfter frem begreper fra internasjonal forskningslitteratur, «reading for pleasure», «reading engagement», «independent reading», «free voluntary reading» og «reading motivation», hvorav samlebetegnelsen omhandler frivillig lesing av selvvalgte bøker (2023, s. 201). Stine R. Hansen, Thomas I. Hansen & Morten Pettersson skiller i sin artikkel *Børn og unges læsning 2021* mellom leseglede og leselyst. Leseglede defineres her som følgende: «Et erfaringsbaseret begreb om, hvordan lyst, fornøjelse og smags- utvikling skaber en mere varig glæde ved læsning og sans for læsestoffet i sig selv» (Hansen et al., 2022, s. 149), og referer altså til leseglede som den konkrete erfaringen som oppstår. Leselyst derimot, er et mer individorientert begrep som omhandler individets drivkrefter, og forbindes med lesenyttelse i øyeblikket (Hansen et al., 2022). Hansen et al. anbefaler at vi anvender det utvidede vokabularet om *leselyst*, *leseglede* og *leseinteresse* ettersom barn ikke alltid har *lyst* å lese. Likevel er det da viktig å arbeide med leselyst, men i et bredere omfang hvor leselyst kun er et av flere elementer (2022). Fredwall & Bergan skriver at dette handler om å se på leselyst i en mer omfattende sammenheng, hvor både utvikling av leseinteresse, leseengasjement og motivasjon er sentrale elementer. En slik forståelse forskyver også ansvaret for å skape leselyst hos barn fra enkeltindividet til miljøet rundt individet, og løfter frem leselyst gjennom et kollektivt perspektiv. Slik sett innebærer leselyst å være deltaker i en lesekultur, og skolens besitter da et større ansvar for å skape et lesestimulerende miljø og en kultur for lesing (Fredwall & Bergan, 2023).

Som presentert ovenfor er det flere måter å se på begrepet leseglede (Hansen et al., 2022; Pihl, 2023). Med en bakgrunnsforståelse om at leseglede også innebærer et kollektivt perspektiv, vil jeg i hovedsak benytte begrepet leseglede, men der det i teorien blir brukt begrepet *lystlesing*, vil jeg anvende dette. Jeg anser begrepet *leseglede* aktuelt å trekke inn ettersom det opptrer i flere målinger som blant annet PISA og PIRLS, hvor elevenes *leseglede* blir undersøkt (Utdanningsdirektoratet, 2023).

3.1.4 Teoretisk kritikk

Moore (2023) skriver som nevnt om skolebiblioteket i forskningslitteratur, men viser samtidig til forskning som kritisk vurderer skolebibliotekets målbare effekt (s. 66). Stefl-Mabry et al. påpeker i at det ofte er behov for å vise til konkrete gode resultater for å oppnå ressurser og økonomisk bevilgninger, og dermed letes det etter en positiv sammenheng og negative resultater blir ikke publisert (2019). Resultatene til Stefl-Mabry indikerer en mangel på konsistent effekt av skolebibliotekarer i engelsk/lesing, til tross for tidligere antagelser i forskningsfeltet (2019, s. 6). Videre argumenterer Stefl-Mabry for forskningen ofte deskriptiv og basert på korrelasjonsanalyser. Og at forskning på skolebibliotek lenge har lidd under mangel på tydelige, reproduksjonsgyldige undersøkelser som etablerer overbevisende bevis på skolebibliotekarenes effekt på studentenes læring (2019, s. 7). Dette perspektivet utfordrer forskningen om skolebibliotekets og skolebibliotekarens effekt som jeg nå videre vil presentere.

3.2. Biblioteket som læringsarena

Moore & Gården poengterer at det er lite nordisk forskningslitteratur om skolebiblioteket, likevel trekker Elisabeth Tallaksen Rafste frem i «Skolebiblioteket som læringsarena» en tydelig sammenheng mellom læring og skolebibliotek (2008). Raste løfter frem sosiokulturell læringsteori hvor samspill i de sosiale omgivelsene regnes som viktig, og hvor *situert læring* er et sentralt begrep. Situert læring innebærer en interaksjon mellom den lærende og omgivelsene, og det sosiale og fysiske anses som integert del av individets kognitive aktiviteter. Dette innebærer at det er viktig at aktiviteter som skoler praktiserer er nært autentiske aktivitetene elevene vil få bruk for utenfor skolen (Rafste, 2008). Hvorfor er så da skolebiblioteket viktig dersom vi tar et slikt læringssyn i betraktning? Raste argumenterer for at skolebiblioteket er et *porøst* rom og som innehar en fleksibilitet vi ikke finner i de tradisjonelle klasserommene. I tillegg er det flere sosiale rom som endrer seg avhengig av

hvem som er i rommet og hva som gjøres der. Den åpne strukturen av rommet gjør det lettere å skape relasjoner og dialoger (Rafste, 2008). Rommet innebærer altså en mer autentisk mulighet for læring, som vi ikke finner i klasserommet, nærmer bestemt situert læring. Tekstmengden elevene møter på skolebiblioteket er variert, bred og tilgjengelig, og dermed blir skolebiblioteket et godt arbeidsrom for selvregulert læring (Rafste, 2008).

Rafste belyser til slutt skolebibliotekets pedagogiske funksjon, og løfter frem noen ulike tolkninger. Gloppe (1992) anser skolebibliotekarens funksjon som veiledende i søk etter materiell, og tilgjengelighet til samlingen (Rafste, 2008). Denne tolkningen kan kanskje fungere på et folkebibliotek, men her anser jeg den som for smal for en skolebibliotekar som også omfatter mye pedagogisk arbeid. Raste argumenterer for at det også er mulig å se den pedagogiske funksjonen i et sosiokulturelt perspektiv. Dette innebærer *stillasbygging* og *modellering*, altså opptre som en støtte i elevenes læringsprosesser og modellere slik at elevene enklere kan imitere handlingene. Ved at skolebiblioteket aktivt er en del av læringsprosessen, kan elevene selv lære hvordan beherske informasjonskompetanse (Rafste, 2008). Skolebibliotekets er verdifullt i den betydning av det gir tilgang til boklån for alle barn. Når det derimot argumenteres for å anvende skolebiblioteket som en læringsarena i alle fag, utfordres måtene og innholdet i undervisningen, og læringssynet på elever som aktive deltakere og ressurser blir sentralt (Rafste, 2008).

Noe som Rafste løfter frem og som jeg opplever sentralt å drøfte i forbindelse med denne studien, er vanskeligheten med å måle læringseffekten av skolebiblioteket (2008). Likevel er det noen elementer som kan gi oss en forståelse av hvilken effekt eller hvilke begrensninger som foreligger. Barstad m.fl undersøkte hvordan skolebiblioteket og skolebibliotekarressursene ble brukt i undervisning. Tallene viste at grunnskoler som hadde flere enn 300 elever, i snitt hadde 11,6 timer i uken. Mangelen på tid var en av faktorene som stoppet lærerne fra å ta i bruk skolebiblioteket, og ingen av deltakerne hadde integrert skolebiblioteket i deres faste undervisning. Lærerne anså ikke biblioteket som en del av deres arbeidsoppgave, og skolebibliotekaren, som de ikke samarbeidet med, som en hjelp for elevene (2007, i Rafste, 2008). En slik måling gir en innsikt i timeomfang og utfordringer knyttet til faktisk bruk og prioritering av skolebiblioteket blant lærere, men sier ikke noe direkte om læringsutbytte av skolebiblioteket.

Monica G. Mitchell har også forsket på skolebiblioteket. I sin doktorgradsavhandling *Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse. Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn* (2018), undersøker hun hvordan litterær kompetanse kan oppstå i et lese møte på skolebiblioteket. Studiens funn konkluderte med at slike lese møter tilrettela for engasjement, glede og lese motivasjon, deltakelse i litterære praksiser og et rom for å øke leseferdighetene sine. Skolebiblioteket ble også brukt som et utvalgt rom i for lese møtene. Mitchell løfter frem flere aspekter rundt dette valget. Første årsaken var behovet for plass til lese møtene, og behovet for behagelige sitteplasser. For det andre var det ikke behov for klasseromspulter til formålet. Den tredje årsaken var at skolebiblioteket var egnet til formålet og en ramme for de litterære opplevelsene som ble skapt. Studien viste at elevene satt pris på skolebiblioteket og at det hadde påvirkning på elevenes lese møter (Mitchell, 2018).

Bergan & Fredwall argumenterer for at skolebiblioteket har en sentral rolle når det gjelder å utvikle elevenes språk- og lesekompetanse. Skolebibliotekets mulighet for å tilrettelegge for å tilpasse opplæring, et mangfoldig, differensiert og tilpasset litteraturutvalg, er stor og bør utnyttes til det fulle. Regelmessige lesetider og besøk til skolebiblioteket trekkes frem som viktig for å utvikle lese kulturen (Bergan & Fredwall, 2023). Bergan & Fredwall vektlegger samtidig at for å oppnå ønsket resultat av bibliotekstimene, krever det en viss struktur dersom de ikke skal bli *fritimer*. I tillegg bør skolen ha mange muligheter til å skape gode leseopplevelser, og ettersom skolebiblioteket er et mellomrom mellom klasserommet og verden, så er det her mange muligheter til å skape hyggelig atmosfære og gode rammer (Bergan & Fredwall, 2023)

Dersom vi ser til forskning om skolebiblioteket som læringsarena (Bergan & Fredwall, 2023; Mitchell, 2018; Rafste, 2008), ser vi at det er store muligheter for å bruke skolebiblioteket som en god læringsarena, og at det per i dag på mange skoler er en uutnyttet læringsarena. Hvor stort utbytte elevene og lærerne derimot får av å bruke skolebiblioteket kan derimot være vanskelig å måle ettersom dersom kjent er mange variabler som spiller inn på elevenes læring.

3.3 PIRLS og sosioøkonomiske forskjeller

3.3.1 Leseforståelse i PIRLS 2021

Åse Kari H. Wagner & Hildegunn Støle kom i 2024 ut med *Tid for lesing! Norsk tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*. De skriver som kjent om norske elevers resultater i PIRLS, og kortrapporten som nevnt innledningsvis presenterer i korte trekke også disse funnene. Jeg vil derfor ikke ytterligere presentere funnene, men i forlengelsen av dette se hva forskningen sier om årsaken til resultatene.

Hildegunn Støle og Olaug Strand skriver om *Elevane sine holdninger til lesing og lesevaner på fritida* (2024). Støle og Olaug rekker frem PIRLS-resultatene om den nedadgående leseglede, og undersøker hvordan elevenes holdninger til lesing og lesevaner påvirker resultatene (Støle & Strand, 2024). PIRLS 2021 inkluderer spørsmål om leseglede og lesevaner for å sammenligne endringer over tid, og med andre land. Elevenes *holdninger* refererer til den indre motivasjonen for å lese, og innebærer blant annet selvtillit som leser, leseglede, og hvor mye de liker å lese. Her presterer norsk elever, sammenlignet med andre land, svært lavt. Blant norske elever i PIRLS 2021 svarer kun 13 % og 14 % at de svært godt liker å lese, og under halvparten uttrykker at de har høy selvtillit når det kommer til høytlesing. Lesevanene har også endret seg i retning av at elevene generelt sett leser mindre (Støle & Strand, 2024, s. 56). Funnen til Støle & Strand viser at leseholdninger, -vaner og prestasjoner ikke er likestilt. Det understrekes samtidig at resultatene må tolkes med varsomhet ettersom uvalgte spørsmål som leseglede og selvtillit ikke er noe som kan direkte observeres. Hvordan ulike kulturer og kjønn selvrapporterte egne lesevaner og leseglede, kan variere mellom deltakerland (2024s, s. 70).

Støle og Strand argumenterer for at fritidslesing kan ha sammenheng med hvilken grad elevene har tilgang på relevant lesestoff hjemme, og at hjemmebakgrunnen påvirker utvikling av leseferdigheter. Årsaken er at barn med et bokrikt hjemmemiljø i større grad har tilgang på variert litteratur, lettere vil utvikle leseglede, og dermed også ha et fortrinn i utvikling av sentrale leseferdigheter. Som Støle & Strand påpeker, er det vanskelig å påvirke elevenes hjemmemiljø, men skolen kan gi elevene likere mulighet til å utvikle positive holdninger til lesing og gode lesevaner (2024, s. 56). Her viser også studier at den norske skolen har et ufullbyrdet potensial når det kommer til å veilede elevene til å finne engasjerende bøker og

oppmuntre til fritidslesing (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 45, henvist i Støle & Strand, 2024).

Støle & Strand fremhever at nedgangen i både leseglede og -vaner har komplekse kontekstuelle årsaker som har pågått over tid, også utenfor skolekulturen (2024, s. 70). På samme tid, argumenterer Strand og Støle for at den lave leseglede er bekymringsverdig ettersom leseglede, lesevaner og god leseforståelse har tett sammenheng (2024, s. 70). De endrede lesevanene ses i sammenheng med økt tidsbruken på nettbaserte aktiviteter. Selv om de digitale mediene inneholder tekst, viser forskning at barn som leser fiksjon i større grad utvikler vokabularet sitt, som også legger grunnlaget for vokabularet som voksen (Jerrim & Moss, 2019). Elevene har likevel fortsatt høy lesestiltit. Selvtilliten korrelerer godt med prestasjonene til elevene, og det er mye som indikerer at elevene etablerer selvtillit i sammenheng med egne akademiske ferdigheter relativt raskt i møte med skolen. Det Støle & Strand trekker frem som sentralt er at elevene raskt må bli trygge lesere, og etter grunnleggende avkodning, få lese store mengder for å øke ordgjenkjenningsferdighetene (2024, s. 71). Å ha tilgang på god litteratur som både kan skape leseglede og samtidig bidra til å øke vokabularet vil derfor være viktig. Det er vanskelig å styre tilgangen på bøker hjemme, men skolen kan utjevne disse forskjellene ved å tilby et bredt utvalg av litteratur og litterære opplevelser på skolen. Løftet som bør gjøres for å øke leseglede, må derfor gjøres i skolen, men også i hjemmet om mulig.

3.3.2 Betydningen av hjemmemiljø for elevenes leseresultater

Strand & Wagner (2024) undersøker i «Betydning av hjemmemiljø for elevenes leseresultater», elevers leseprestasjoner i forbindelse med sosioøkonomiske forhold. Prinsippene om *enhetsskolen* og elevenes mangfoldige utgangspunkt, har gjort det til et statlig anliggende å utjevne sosioøkonomiske forskjeller. Utdanningssektoren er en viktig spillebrikke i denne prosessen (Strand & Wagner, 2024, s. 77–78). De store forskjellene mellom ulike sosioøkonomiske lag har vært fremtredende i alle PIRLS-gjennomføringene. Strand & Wagner trekker frem særlig to elementer ved elevenes hjem som ser ut til å være betydningsfulle når det gjelder utvikling av leseferdigheter: *hjemmets læringsmiljø* og *hjemmets vekt på literacy*. *Hjemmets læringsmiljø* innebærer faktorer koblet til sosioøkonomisk status, som sosiale, kulturelle og økonomiske faktorer, hjemmespråk, og foresattes leseglede, og lesing for barnet. *Hjemmets vekt på literacy* relateres til lese- og skriveferdigheter ved elevens skolestart, foresattes forventninger til barnas prestasjon i

forhold til utdanning og barnets tidlige språk- og lesestimulerende aktiviteter (Strand & Wagner, 2024, s. 78–81).

Ved bruk av regresjonsanalyse av bakgrunnsvariablene for hjemmemiljøet, har Støle & Wagner gjort en prediksjon av elevenes leseprestasjoner. *Hjemmets læringsmiljø* kommer frem som statistisk signifikante for elevenes prestasjoner i lesing. De barna som oftere pratet opplæringspråket hjemme, hadde i gjennomsnitt betydelig bedre resultater. Foresattes egen leseglede og holdninger kunne også påvirke barnas motivasjon og ferdigheter (Strand & Wagner, 2024, s. 87). Ved undersøkelse av *hjemmets vekt på literacy*, hadde elevenes skrive- og leseferdigheter ved skolestart, samt foresattes utdanningsforventninger, betydelig påvirkning. Språk- og lesestimulerende aktiviteter i tidlig alder var derimot ikke av signifikant betydning (Strand & Wagner, 2024). Funnene viste økte resultatforskjeller mellom elevene på lavest og høyest del av skalaen for sosioøkonomisk status. Hjemmets praksiser kan derfor sies å være av stor betydning for elevenes leseprestasjon i tiårsalderen, og desto viktigere blir å da å tilrettelegge for utjevning, og unngå at skolen systematisk viderefører disse forskjellene.

3.4 Leseglede og utjevning av sosioøkonomiske forskjeller

Gjennom Joron Pihls undersøkelse av *Lystlesingens betydning* om estetisk lesing og dens betydning for læring og egenverdi, så fremhever Pihl følgende: «[s]ore internasjonale vitenskapelige studier dokumenterer positive forbindelser mellom lystlesing, leseforståelse og læring. Lystlesing fører til at lystlesere vet mer, forstår mer og tenker og reflekterer mer enn elever som leser lite eller ingenting» (2023, s. 207), og henviser blant annet til Jerrim & Moss, 2019; Roe & Taube, 2009; Sullivan & Brown, 2015. Pihl trekker frem en kobling mellom lystlesing og leseferdigheter. Koblingen mellom ferdigheter skolen skal hjelpe elevene å utvikle og argumentasjon for å fremme lystlesing, står sterkt hos Pihl.

Skjønnlitteratur, leseglede og økt vokabular

John Jerrim & Gemma Moss (2019) legger i artikkelen *The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study* frem deres funn koblet til sammenhengen mellom leseresultater og skjønnlitterær lesing. Med analysemateriale fra mer enn 250 000 tenåringer i 35 ulike land, fant de funn som indikerte at ungdom som hyppig leser *skjønnlitteratur*, har betraktelig bedre leseferdigheter enn deres jevnaldrende som ikke leser slik litteratur. Jerrim & Moss poengterer at dette er et viktig spørsmål både for politikere og aktuelle praksiser, og at det fremfor å gi offentlig generiske

retningslinjer om viktigheten av lesing, kan det gi mer spesifikk veiledning med hensyn til hvor mye tid barn og unge bør bruke på å lese ulike typer tekster (Jerrim & Moss, 2019, s. 181–182, 196–198).

Alice Sullivan & Matt Browns artikkel *Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics* fra *British Educational Research Journal* (2015a) er tydelig på lystlesings essensiell påvirkning av barns ordforråd, og om noe svakere forbindelse, til matematiske prestasjoner. «Reading is most strongly linked to progress in vocabulary, with a weaker, but still substantial link to progress in mathematics» (Sullivan & Brown, 2015a, s. 971).

Sullivan & Browns funn om lystlesings sterke effekt, er også interessant: «[s]trikingly, reading for pleasure is more strongly linked than parental education to cognitive progressing adolescence.» (2015a, s. 971). Slik jeg forstå dette, er at dersom skolens mål er å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, så kan lystlesing være en vei inn for å påvirke dette elementet. Roe & Taube trekker det samme frem gjennom elevresultater fra PISA. Elevene med lav sosioøkonomisk status som lystleste fikk bedre leseresultater enn elever med høy sosioøkonomisk status og med lav grad av lystlesing (2009). Pihl understreker at slike resultater kan forsvare lystlesings plass i klasserommet og i arbeidet for å utjevne sosioøkonomiske forskjeller (2023). Jeg forstår dette som et argument for økt plass og ressurser til skolebiblioteket dersom kommunene har som mål å utjevne sosioøkonomiske forskjeller og gi barn like muligheter.

Pihl poengterer, basert på disse forskningsfunnene, at desto mer barn og unge leser skjønnlitteratur, desto bedre leseforståelse får de. Lystlesings betydning når det kommer til leseforståelse og læring, er signifikant (2023, s. 210). Samtidig peker Roe (2020, s. 107) i sin artikkel *Elevenes lesevaner og holdninger til lesing* at lystlesingen hos norske elever er dalende og holdningene til lesing negative. 1/3 av norske elever svarte i 2000 at de ikke leste foruten om pålagt arbeid, i 2018 var dette økt til 1/2. Norske elever ligger også på bunn av PISA-resultatene når det gjelder positive holdninger til lesing (Roe, 2020, s. 107). Roe stiller spørsmål om det er «like muligheter for alle?» (2020, s. 130). Det trekkes her frem sosioøkonomisk bakgrunn og den nære sammenhengen til leseglede og leseprestasjoner, og at et økt leseglede kan opptre som en kompensasjon for lav sosioøkonomisk status. Roe uttrykker at målet bør være å gi alle elevene like god tilgang til bøker og hjelpen de trenger for å finne passende tekster, og at trekker skolebiblioteket frem som en viktig bidragsyter på

dette feltet. Dette gir muligheter for elevene å få tilgang på litteraturen og individuell veiledning fra fagpersonell, noe som er særlig viktig for elevene som ikke har tilgang på dette i eget hjem (2020, s. 131). Roe trekker frem iverksatte tiltak for å snu den negative utviklingen i leseengasjementet i Norge, for eksempel *Gi rom for lesing!*, som rapportere om vellykkede prosjekter. Samtidig argumenterer Roe for at disse tiltakene likevel har vært midlertidige og skapt en forbigående leseinteresse (2020, s. 131). Dette er en logisk konklusjon dersom vi tar leseresultatene i betraktning.

Pihl (2023, s. 210) henviser også til Sullivan & Browns artikkel “Vocabulary from adolescence to middle-age” (2015b) som undersøker betydningen av lystlesing i et livsløpsperspektiv. Studien undersøker ulike faktorer som påvirket vokabularutvikling fra ungdomstiden til midtlivet, med fokus på lesevaner, sosial opprinnelse, utdanningsnivå og voksnes lesevaner (Sullivan & Brown, 2015b, s. 185–186). Sullivan & Brown trekker frem flere faktorer. For det første fant studien at høyt utdannede personer hadde en tendens til å engasjere seg mer i høykulturelle sjangre som samtidslitterær fiksjon, noe som reflekterer en kobling mellom utdanning, kulturell deltakelse og stimulans. For det andre var det en vedvarende påvirkning av sosial opprinnelse, men på tross av dette medierte faktorer som barndommens lesevaner og utdanningsnivå denne påvirkningen. Lesevanene hadde en langvarig innvirkning på vokabularet, også i voksen alder. For det tredje ble utdanningsnivå og sosial klasse trukket frem, og dataen viste at eliten viste størst fremgang. For det fjerde påvirker deltakernes lesevaner og leseglede vokabularutviklingen (2015b). Det jeg finner interessant under dette punktet, er at det var forskjell på typen lesemateriale og vokabularutvikling. Mens seriøse aviser ble knyttet til økt vokabular fremgang, kunne tabloidaviser hemme vokabularutviklingen. Både lystlesing for barn og voksne blir koblet til vokabularutvikling etter 16 år, og dette kan indikere at utviklingen og læringen fortsette etter ungdomstiden (Sullivan & Brown, 2015b, s. 185–187).

Det Pihl trekker frem som signifikant fra Sullivans studier, er at lystlesing blant barn fikk en positiv effekt på leseforståelse og vokabular når barna ble voksne. Både lesemengde og type lesemateriale spilte her inn, hvorav barna som leste skjønnlitteratur og samtidslitteratur i størst grad utviklet sitt vokabular og sin leseforståelse (Pihl, 2023, s. 210–211). Pihl formulerer det slik «Sullivans konklusjon er, ikke overraskende, at det er sterk positiv sammenheng mellom god leseforståelse og lesing av litterær kvalitet og det Sullivan betegner som kompleks litteratur» (2023, s. 211). Slik å forstå, er det liten tvil om at skolebibliotekarens eller lærerens

kjennskap til litteratur og muligheten til å hjelpe elevene med å finne høykvalitets skjønnlitteratur som fenger elever, i høy grad kan påvirke elevenes leseforståelse og vokabular (Sullivan & Brown, 2015b). Foruten de forutsetningene elevene allerede har med seg sosialt, vil altså disse faktorene kunne få store utspill i elevenes liv dersom det dannes gode leseopplevelser og lesevaner hos elevene. Særlig høykulturell fiksjon blir trukket frem som sentralt lesemateriell, og skolen har rom for å skape arenaer hvor det kan tilrettelegges for slik litteraturlesing.

3.5 Sosiokulturell literacy teori

Literacy er et begrep som blir brukt om lesing. Cope & Kalantzis definerer literacy som «the heart of education» – hvor målet med skolegangen er å utvikle barn og unges tekstkompetanse (2009, s. 117). Begrepet omfatter mer enn det konkrete 'tekst'-begrepet, som kan skape en begrenset forståelse av skrift, tekst og lesing. Blikstad-Balas forklarer literacy som «å skape mening ved hjelp av ulike tegn i egen og andres tekster» (s. 2023, 18), samtidig innebærer det mer ren avkoding. UNESCO har en internasjonal definisjon som blir mye brukt, og lyder følgende:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13)

Definisjonen er vid ettersom den ramser opp konkrete ferdigheter, samt innebærer en kontinuerlig utvikling av individets læring, kunnskap og potensial. Siste del av definisjonen, om å delta i samfunnet, finner særlig interessant. Literacy, slik jeg tolker begrepet, inkluderer da også læring av kulturelle og sosiale praksiser som gir muligheten til å fullt ut delta i eget liv og i samfunnet. Blikstad-Balas trekker frem fire områder hvor literacy gjør seg gjeldende; literacy som kognitive ferdigheter, literacy som sosial praksis, literacy om tilgangskompetanse og samfunnsdeltakelse, og literacy som danning.

Literacy som kognitive ferdigheter

Literacy som kognitive ferdigheter handler ifølge Blikstad-Balas om hvordan mennesket psykologisk evner å anvende språket for å danne mening (2023, s. 19). Slik jeg forstår *literacy som kognitive ferdigheter*, innebærer dette altså hva som skjer kognitiv når vi leser og skriver, hvordan vi skaper mening og hvilke strategier som egner seg best til de ulike formålene med tekst. Cope & Kalantziz omtaler *multiliteracies* og om behovet for oppdatert forskning på literacy, ettersom samtidens tekster vi nå skal skape mening av, er endret (2009). Fra 2009 til 2024 har dette bildet endret seg i enda større grad grunnet den teknologiske utviklingen. De kognitive ferdighetene er noe alle barn må lære, bevisst eller ubevisst. Bevisstheten i prosessen gir barna et metaspråk om språket.

Literacy som sosial praksis

Literacy som sosial praksis omhandler bruken av tekst i ulike kontekster. Gjennom et sosiokulturelt syn på literacy vil tekster og språk alltid være en del av en sosial kontekst, og kan ikke isoleres (Blikstad-Balas, 2023, s. 20). Dette perspektivet ser også på barns utvikling av tekstkompetanse som sosiokulturelt betinget. Blikstad-Balas poengterer at på tross av at det bør være et etablert skille mellom kognitive og sosiokulturelle anvendelser til literacy, bør det samtidig «[i] en moderne forståelse av literacy være rom for at tekstkompetanse i utvidet forstand forutsetter både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive psykologiske prosesser» (Blikstad-Balas, 2023, s. 22). Sett fra dette perspektivet vil de kommunale dokumentene fra Kristiansand kommune som i denne studien skal analyseres, ikke kunne tas ut av sin kontekst som kommunale dokumenter. Slik sett er også literacy aldri statisk, og vil alltid påvirkes av den sosiale konteksten. Elevene har ulike forutsetninger for å forstå disse kulturelle praksisene, og er noe som elevene må læres opp i for å forstå tekstenes mangfoldige kontekster.

Literacy som tilgangskompetanse og samfunnsdeltakelse

Tilgangskompetanse omhandler mulighetene for å både forstå og tilpasse seg språklig sett i ulike kontekster (Blikstad-Balas, 2023, s. 22). En bred tilgangskompetanse innebærer å mestre de språklige spillereglene, og dermed oppnå muligheter for tilpasning i ulike sosiale kontekster. Dette kan medføre makt og tilgjengelig på bestemte områder. Noen tekster er skrevet slik at det kun er de som befinner seg innenfor det gitte språklige og kulturelle fellesskapet som har tilgang til meningsinnholdet i teksten, det kreves en bestemt tilgangskompetanse. Literacy er ikke statisk, og hvilke tekster som er viktig å ha tilgang til vil

varierte med tiden (Blikstad-Balas, 2023, s. 23–24). Å la elevene få tilgang på et stort utvalg av mangfoldig litteratur vil altså øke deres tilgangskompetanse. Her kan skolebiblioteket være en arena for dette mangfoldet, og veiledningen som trengs for å gi elevene noe som er innenfor deres kognitive evner, og samtidig utvikle seg til å tilegne seg tilgangskompetanse i fremtiden.

Literacy som danning

Følger vi den vide definisjonen av literacy til UNESCO (2004), inkluderer også denne et dannelsingsaspekt. Forståelse av danning innebærer at danning ikke alene kan oppnås i enkeltlitteratur, men krever bestemte måter å anvende språket på. Blikstad-Balas viser til Laila Aase (2003 s. 13) som definerer danning som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan ta del i vanlige, oppvurderte kulturformer» (2023, s. 27). Danning blir her definert som kulturelt betinget fenomen. Tekstkompetanse blir da nødvendig for å bli en del av kulturen, og tekstarbeid blir en del av prosessen med å forholde seg til andres meninger og tolkninger (Blikstad-Balas, 2023, s. 27). Samtidig påpeker Blikstad-Balas at enhver tekst, uavhengig av dens kvaliteter, krever at leseren sosialiseres inn i relevant lesemetode. Her skriver Blikstad-Balas noe jeg mener er viktig; «[d]ersom vi mener at skolen skal være sosialt utjevne og gi alle tilgang på for eksempel litterære verk med høy status i samfunnet, er det helt avgjørende at skolen rammer inn tekster på en måte som er med å [sic] på å tilgjengeliggjøre dem for alle elever. Lærerens innramming av innhold og den språklige samhandling mellom lærer og elev spiller en avgjørende rolle for elevers språklige utvikling» (2023, s. 28). Danningen som vi i dette tilfellet snakker om, kan ikke oppnås alene med litterære tekster, men må skapes i samspill med omgivelsene, noe skolen står i en særskilt posisjon til å gjøre.

Språklig sosialisering

Språklig sosialisering er en sosialt betinget prosess hvor språket læres og internaliseres, selv uten bevisst innsats. Blikstad-Balas skiller mellom tilegnelse og læring av språk, hvor læring krever en aktiv indre prosess med metaspråklig bevissthet (2023, s. 48). Hvordan bruker språket i en bestemt kulturell situasjon krever en metaspråklig bevissthet om at det eksisterer ulike sosiale språk som har ulik egnethetsgrad for forskjellige situasjoner (Blikstad-Balas, 2023, s. 48).

Forskning indikerer at barnas språklige bakgrunn fra hjemmemiljøet har en betydelig innvirkning på deres læring i skolen. Variasjoner i sosiale språk og tekstpraksiser skaper ulike forutsetninger for elevene når de møter skolens språkpraksiser (Blikstad-Balas, 2023). Barn fra ulike sosioøkonomiske bakgrunner kan ha ulik tilgang til og erfaring med språk og tekster, noe som påvirker deres skoleprestasjoner (Hwang & Connor, 2020). Skolen har en tendens til å favorisere språk- og tekstpraksiser som er typiske for middelklassen, noe som kan gi disse elevene en betydelig fordel (Blikstad-Balas, 2023). Årsaken som stadig blir mer vanlig å vende seg til, er den betydelige rollen de språklige forholdene har for sosial ulikhet (Blikstad-Balas, 2023, s. 48). Språklig bevissthet og tilrettelegging for ulike språk- og tekstpraksiser blir derfor essensielt for å sikre like muligheter for alle elever, en prosess skolen kan stå sentralt i.

Shirley Brice Heath og hennes bok "Ways with Words" (1983) utforsker hvordan språk og tekstpraksiser påvirker samfunn og klasserom. Heath viser hvordan barn fra ulike samfunnsklasser tilegner seg ulike måter å bruke språket på, og at disse forskjellene påvirker deres prestasjoner i skolen (Blikstad-Balas, 2023). Janne Penne (2006) skrev også i sin doktorgradsavhandling *Profesjonsfaget norsk en endringstid* om hvordan elever fra ulike sosiale lag leser de samme tekstene ulikt basert på bydeler. Forskjellene som utspilte seg størst mellom bydelene, ikke mellom de minoritetsspråklige og norskspråklige elevene. Penne vektlegger en sosiokulturell betinget årsaksforklaring. Andre forskere som Jin Kyoung Hwang og Carol McDonald Connor understreker betydningen av å forstå og imøtekomme individuelle kognitive forskjeller blant elever for å lukke disse prestasjonsforskjeller (Hwang & Connor, 2020). Det blir dermed tydelig at språklig sosialisering er en kompleks prosess som påvirker hvordan elever presterer i skolen. Tilgang til relevante språk og tekster, samt lærernes evne til å tilpasse undervisningen til individuelle forskjeller, spiller en avgjørende rolle i å sikre lik mulighet for læring for alle elever.

3.6 Oppsummering

Skolebiblioteket har begrenset plass i skolens dokumenter ifølge Fredwall (2023), og skolebibliotekarens rolle er ikke tydelig definert verken i opplæringsloven (1998) eller folkebibliotekloven (1985). Lystlesing og fiksjonslesing har vist seg å ha positiv innvirkning på elevers leseferdigheter, både i form av mengdelesing og typen tekster elevene leser (Pihl, 2023). Samtlige forskere som i dette kapitlet er lagt fram, argumenterer også sterkt for et økt fokus på fritidslesing og leseglede. Roe (2020) og Wagner & Støle (2024) peker på en

nedgang i leseleden som en sannsynlig årsak til nedgangen i leseferdighetene. Dette reiser spørsmål om hvor mye tid vi bør bruke på de ulike tekstformene og leseaktivitetene i undervisningen (Sullivan & Brown, 2015a).

Skolebiblioteket kan være en viktig arena for å utvide lesebegrepet til *literacy*, og veilede elevene i ulike tekstpraksiser (Pihl, 2023). Lesing kan forklares som literacy, og dermed utvides lesebegrepet til mer enn avkoding. Literacy kan utforskes gjennom skolebiblioteket som læringsarena, som også kan bidra til sosialisering av elevene inn i skolens tekstpraksiser og samfunnets sosiale praksiser (Sullivan & Brown, 2015). Språklig sosialisering skjer i stor grad hjemme og sosial literacy teori kan derfor være en forklaring på hvorfor enkelte barn systematisk mestrer møtet med skolens tekster i høyere grad enn andre (Blikstad-Balas, 2023). Det er derfor viktig at skolen og skolebiblioteket tilbyr et mangfold av litteratur og tilpasser undervisningen for å imøtekomme individuelle behov (Sullivan & Brown, 2015).

4 Metode

I den kommende delen vil jeg presentere metodene jeg har anvendt, og metodevalg jeg har tatt for å drive dette forskningsprosjektet fremover. I tillegg vil jeg begrunne nødvendige avgrensninger ved datamaterialet som ligger til grunn for utvelgelsen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskningens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske vurderinger.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Sigmund Grønmo beskriver vitenskapelige metoder og deres hensikt slik: «vitenskapelige metoder [utgjør] et sett med retningslinjer som skal sikre at vitenskapelig virksomhet er *faglig* forsvarlig. Generelt sett er en metode en planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (2004, s. 27). Metoden som velges, påvirker forskningen, både retning og innhold. Den setter rammer for hvordan oppgaven tilegner seg informasjon og begrenser hvilke framgangsmåter som bør anvendes i studien. Det er vanlig praksis å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, og valgene legger føringer for hvordan studiens forskning foregår. Karakteristisk for kvalitative metoder innebærer ifølge Tove Thagaard «at vi søker etter en forståelse av sosiale fenomener, enten ved nær kontakt eller med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer» (2018, s. 15). I denne studien er det gjennomført tekstanalyse for å forstå sosiale fenomener i samfunnet og i skolen. Thagaard løfter også frem at det er prosesser og meningsinnhold som ikke kan måles i frekvens og kvantitet (2018, s. 15).

Den kvalitative metoden anvendes i denne studien i forbindelse med dokumentanalyse. En kvalitativ tilnærming forklares ifølge May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsen i *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanninga*, som data som forsøker å forstå menneskets handlinger og meninger som del av deres kontekst (2018, s. 165). I forlengelsen av dette, er selv en tekst som ikke kommer direkte fra mennesker, likevel et uttrykk for menneskers handlinger og meninger, og disse kan analyseres. På den andre siden forklarer Thagaard kvantitative tilnærminger som metoder som involverer innsamling og analyse av numeriske data for å identifisere mønstre og sammenhenger. Her er det vekt på objektivitet og generaliserbarhet, og følgelig kan studiet omfatte større utvalg. Denne metoden innebærer også større avstand som forsker (Thagaard, 2018, s. 15–16). Den kvantitative metoden benyttes i denne studie i forbindelse med spørreundersøkelsen av kommunens rektorer.

Kvantitative og kvalitative metoder refererer, ifølge Grønmo, i først omgang til typen datamateriale – og ut fra materiale kan vi definere metoden. Ett og samme studerte fenomen kan derfor både ha kvalitative og kvantitative aspekter, og disse kan samles gjennom ulike metoder (2004, s. 123). Derfor argumenterer Grønmo for at det er mulig å forstå kvalitative og kvantitative metoder som *utfyllende*, og ikke konkurrerende tilnærminger. De to tilnærmingene kan ikke erstatte hverandre, men kan supplere hverandre med informasjon. Derfor er det mulig å kombinere ulike metoder, kalt metodetriangulering. Grønmo forklarer *metodetriangulering* «en bestemt undersøkelse er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder» (2004, s. 55). Dette innebærer å se problemstillingen i lys av flere ulike kilder som krever ulike metoder for å forstås. Dette er aktuelt i denne studien ettersom det anvendes både kvalitative og kvalitative metoder for å undersøke problemstillingen.

John W. Creswell (2009) skriver i *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* at bruk av både kvalitative og kvantitative tilnærminger gi et mer helhetlig bilde av tematikken som forskes på. De to tilnærmingene har ulike styrker og svakheter, og Creswell argumenterer for at bruk av ulike metoder kan utfylle hverandres svakheter. Creswell bruker begrepet *mixed methods* (2009). I denne studien ble de metodene kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitativ dokumentanalyse valgt for å besvare ulike vinklinger på problemstillingen, og samtidig gi utfyllende informasjon. En slik blandet tilnærming, legger også føringen for hvilke vitenskapeteoretiske paradigmer som gjør seg gjeldende. En slik metodetriangulering er tett knyttet til det pragmatiske paradigmet. Pragmatismen er ikke bundet til et bestemt filosofisk system eller virkelighetsoppfatning. Dette gjelder for *mixed methods*, hvor forskeren fritt trekker på både kvantitative og kvalitative antakelser gjennom utførelsen av forskningen sin. Dette innebærer en god del frihet i valg av metoder og teknikker (Creswell, 2009).

Jennifer C. Greene, Valerie J. Caracelli & Wendy F. Graham (1989) legger i “Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs” frem fem ulike begrunnelser for å anvende *mixed methods*, *triangulation*, *complementary*, *development*, *initiation* og *expansion* (1989, s. 255). Den første begrunnelsen er triangulering. Essensen av triangulering er å sammenligne og kryssreferere forskjellige tilnærminger for å få en mer helhetlig og pålitelig forståelse av et fenomen eller et forskningsspørsmål. Den andre årsaken er at metodene er komplementære. Metodene brukes for å utdype, illustrere og tydeliggjøre resultatene fra en metode gjennom resultater fra en annen. Den tredje begrunnelsen Greene et

al., trekker frem, er *development design*. Dette innebærer å først implementere en metode, og resultatene blir her brukt for å utforme designet på den metoden. I denne studien kunne jeg ha gjort dokumentanalysen først, og deretter anvendt disse svarene for å utforme spørreundersøkelsen, eller omvendt (Greene et al., 1989, s. 266–268). I mitt tilfelle er de ikke utformet på bakgrunn av hverandres resultater, men arbeidet med parallelt. Likevel er dokumentanalysen preget av min oppfatning av svarene fra spørreundersøkelsen. Den fjerde begrunnelsen er *initiation*. Denne begrunnelsen løfter frem det å oppdage paradokser og motsetninger som kan endre, moderer eller utvide problemstillingen. Den femte og siste begrunnelsen Greene et al. retter oppmerksomheten mot er *expansion*, den mest brukte årsaken til *mixed methods*. Dette innebærer at kvalitative, i tillegg til kvantitative, metoder anvendes for at evalueringen av forskningen kan vise et større bilde. Greene sier i denne sammenheng at studiene som blander metoder primært gjør dette for å utvide rekkevidden og omfanget på studiens og dens undersøkelseskomponenter (Greene, 1989, s. 268–269). For denne studien er det relevant å anvende *mixed methods* for å se den kvalitative dokumentanalysen og den kvalitative spørreundersøkelsen i lys av hverandre, finne sammenhenger og forklaringer mellom hva rektorene sier og hva de kommunale dokumentene sier om teamet. Samtidig opplevde jeg at studien trengte et bredere omfang, og valgte derfor to ulike metoder for å belyse problemstillingen. Dokumentene kan gi en forståelse for hvorfor svarene kommer frem, eller det kan oppstå motsetninger mellom spørreundersøkelsessvarene og det som forekommer i de kommunale dokumentene.

4.1.1 Induktiv, deduktiv og abduktiv

Postholm & Jacobsen skiller mellom induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming. De ulike tilnærmingene skiller seg fra hverandre basert på hvilken rekkefølge forskeren går frem i sine forhold med teori, hypotese, spørsmål og empiri. Ifølge Postholm & Jacobsen er *abduksjon* en kontinuerlig problemløsende prosess, og dette gjør tilnærmingen til en blanding av induksjon og deduksjon, hvor ingen av dem har forrang foran den andre. Det veksles mellom teori, forskerperspektiv og datamaterialet, og nye spørsmål oppstår underveis (2018, s. 102–103). Denne studien har en pragmatisk tilnærming, anvender *mixed methods*, og fremgangsmåten i denne studien ligger tett opp til abduksjon. Det er som Postholm og Jacobsen skriver det: «I en pragmatisk, abduktiv tilnærming leter man etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer». (2018, s. 103). En pragmatisk tilnærming vektlegger hvor åpen eller lukket datainnsamlingen er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I denne studien, hvor det er anvendt et spørreskjema, indikerer det en lukket tilnærming ettersom spørsmålene er forhåndsdefinert før

undersøkelsen og det krever større forhåndskunnskaper av forskeren om temaet.

Dokumentanalysen er derimot mer åpen ettersom den kan endres og justeres ettersom ny kunnskap og nye spørsmål oppstår underveis i forskningsprosessen.

For å besvare studiens problemstilling har jeg gjort en kvalitativ dokumentanalyse og en kvantitativ spørreundersøkelse, altså metodetriangulering. Den kvalitative dokumentanalysen er tatt i bruk for å finne ut hva Kristiansand kommune i sine styringsdokumenter har uttrykt om føringer for rektorer som skal drive skolebiblioteket. Den kvantitative spørreundersøkelsen er for å kartlegge hvordan rektorer selv opplever å drifte og prioritere skolebiblioteket. Disse to utgjør sammen analysedelen, hvor studiens problemstilling blir drøftet.

4.2 Kvantitativ spørreundersøkelse

For å finne svaret på hvilken status skolebiblioteket og skolebibliotekaren har hos rektorer, ble det i denne studien gjennomført en kvantitativ datainnsamlingsmetode, en spørreundersøkelse. En spørreundersøkelse er en kvantitativ metode ettersom den muliggjør å undersøke flere enheter og informasjonen som samles inn er lukket og predefinert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165).

4.2.1 Utvalg

I denne oppgaven har jeg avgrenset problemstillingen til å gjelde Kristiansand kommune. Dette avgrenser utvalget av respondenter, og legger føringer for studiens retning. En annen tilnærming til oppgaven kunne vært å sammenligne svar fra ulike kommuner. Dette kunne vært interessant for å se om holdningene blant rektorene er forskjellige i ulike kommuner, og om kommunens styringsdokumenter potensielt kan ha en innvirkning på disse holdningene, men i denne studien avgrenser jeg som nevnt til å undersøke Kristiansand kommune. Materialet fra spørreundersøkelsene kan i andre prosjekter brukes til å sammenligne med andre kommuner. Vinklingen i denne studien var blant annet å få en dypere forståelse av hvilken status skolebiblioteket har hos rektorene spesifikt i Kristiansand kommune. Oppgavens ordlyd om *rektorer* gjorde også at utvalget ble forhåndsbestemt og utvalgt – altså at skolens øverste leder ble kontakleddet. Dette innebar både rektorer på private og kommunale grunnskoler. Årsaken til at rektorene ble valgt ut, og ikke for eksempel skolebibliotekaren, var fordi jeg ønsket at studien skulle forsøke å resultere i hvordan

skolebiblioteket prioriteres av rektorene. Dette ville kunne gi en forståelse av hvordan rektorene samlet sett i Kristiansand prioriterer skolebiblioteket. Dokumentanalysene ville igjen gi en innsikt i hva som legger føringer i rektorenes valg.

På forhånd hadde jeg en viss forventning om at jeg antakelig vis ikke ville få inn svar fra alle rektorene, men for at undersøkelsen skulle bli mest mulig representativ, ønsket flest mulig svar. Derfor ble alle rektorene først kontaktet via mail, og de som var mulige å få tak i kontakten jeg også via telefon noen dager etter spørreundersøkelsen ble sendt ut. Dette gjorde at antallet respondenter økte betraktelig. Når spørreundersøkelsen ble avsluttet stod studien igjen med svar fra omtrent halvparten av grunnskolerektorene i kommunen.

4.2.2 Utforming

Spørreundersøkelsen bestod av 26 spørsmål med lukkede svaralternativ. På noen av spørsmålene hadde respondentene kun mulighet til å klikke på ett av alternativene, som f.eks. *Har skolen en skolebibliotekar? Ja/nei*. På andre spørsmål var det mulighet for å krysse av for flere alternativer, og dette gjaldt for eksempel ved spørsmål om hvordan den økonomiske situasjonen har påvirket skolebibliotekets kvalitet. Det var et åpent felt på slutten av spørreundersøkelsen hvor respondentene kunne skrive en kommentar om undersøkelsen ved behov eller spørsmål. Dette ble i lite grad tatt i bruk. Undersøkelsen tok omtrent 8 minutter å gjennomføre, og det faktum at det ikke var åpne spørsmål var en av årsakene til den raske gjennomføringen. Jeg hadde et inntrykk av at rektorene er travle i deres hverdag, og derfor var det viktig for meg å kunne si at undersøkelsen maksimalt tok 10 minutter. Dette opplevde jeg også som viktig når jeg pratet med flere av rektorene på telefonen. Fraværet av åpne spørsmål gjorde også at det ble en kvantitativ metode hvor formålet var å standardisere svarene og bruke dem kvantitativt, samtidig som det ville gi en innsikt i hvilke utfordringer rektorene selv opplever rundt tematikken.

4.2.3 Gjennomføring

Pilotundersøkelse

Jeg gjennomførte først en pilot-undersøkelse av spørreskjemaet. Vedkommende fikk da tilsendt spørreskjemaet, gjennomførte undersøkelsen, tok tiden og ga et par tilbakemeldinger på det som var uklart og som kunne forbedres. Deretter redigerte jeg utvalgte spørsmål for å

finjustere språket og oppklare spørsmålene og svaralternativene, innholdet forble i stor grad det samme.

Spørreundersøkelsen

Etter pilotundersøkelsen sendte jeg ut spørreundersøkelsen på mail til alle rektorene i Kristiansand kommune. Dette medførte at jeg fikk en noe begrenset svardeltakelse. Derfor ringte jeg derfor rundt til rektorene for å spørre om de kunne tenke seg å delta. Dette økte svardeltakelsen betraktelig. Spørsmålene var inndelt etter kategoriene: skolebiblioteket og skolebibliotekaren, skolebiblioteket og aktivitetsnivå, finansiell støtte og økonomi, og lesing, leseglede og resultater. Ut fra resultatene i spørreundersøkelsen ønsket jeg å si noe om hvilken status skolebiblioteket har hos grunnskolerektorene i kommunen, og hvilke utfordringer rektorene opplever i forbindelse med skolebiblioteket.

Spørsmålene fra undersøkelsen er ikke hentet fra tidligere undersøkelser, men formulert på egenhånd til studien. Dette gjør at det ikke er et direkte sammenligningsgrunnlag med andre studier gjort på feltet tidligere. Utfordringen med å sende ut spørreundersøkelsen i et slikt tidlig stadig i studien, er at etter hvert som studien pågår kan enkelte av undersøkelsen spørsmål oppleves irrelevante og nye relevante spørsmål oppstå. Ettersom spørreundersøkelse er en kvantitativ metode hvor predefinert informasjon som samles inn, kunne jeg ikke i etterkant redigere eller justere undersøkelsen og dens spørsmål. Postholm & Jacobsen poengterer at spørreundersøkelser krever en meget spesifikk problemstilling for at spørsmålene skal gi svar på problemstillingen (2018). Den økende kunnskapen om temaet, gjorde at operasjonaliseringsprosessen fortsatte også etter spørreundersøkelsen var sendt ut, som ledet til at enkelte av spørsmålene kunne vært utelatt og andre inkludert.

4.2.4 Metodekritikk

Alle metoder har sine styrker og svakheter, dette gjelder også ved bruk av spørreundersøkelser. Grønmo belyser at frafallet fra det opprinnelige utvalget, samt upålitelighet svar er noen av svakhetene med spørreundersøkelser (2016). Påvirkningene av datamaterialet kobles, ifølge Grønmo, til tre vanlige problemer som fort kan oppstå under innsamlingen av data. Den første er respondentenes svarvilje. Den andre årsaken er respondentens *evne* til å svare, altså at respondenten svarer på tross av manglende forutsetninger til å svare på spørsmålene. Den tredje problemet Grønmo trekker frem er hvordan respondenten forstår spørsmålene, og risikoen for at misforståelser kan skape

upålitelige svar (2016). Jeg vil nå se presentere utfordringene i forhold til min egen studie, samt et par andre utfordringer jeg opplevde underveis.

Utforming

En av ulempene Grønmo trekker frem, er at spørreundersøkelser ofte har lukkede svar (2016). I denne studiens tilfelle var det kun lukkede spørsmål med avkrysning uten mulighet for utdypende svar foruten om en åpen kommentarlinje på slutten av undersøkelsen. Dette innebærer at en kan samle inn store datamengder, samtidig mister jeg som forskeren mulighet til å forstå hvorfor respondenten har valgt å svare slik. Ved avkrysningsspørsmål er det også en risiko for at respondenten ikke finner et alternativ som passer hundre prosent, og dermed velger det som er tilnærmet korrekt. Uten et sted å uttrykke at kategoriene ikke passer, vil svaret bli stående i statistikken som fullt gjeldende. Ved bruk av lukkede svaralternativer får jeg ikke vite hvordan respondenten har oppfattet spørsmålet, og heller ikke innsikt i respondentens tankegang som kunne vært interessant i en tolkning av skolebibliotekets status hos grunnskolerektorene.

Ved spørreundersøkelser vil heller ikke respondenten kunne stille oppklarende spørsmål dersom vedkommende lurer på noe angående undersøkelsen. Feil tolkninger av respondenten eller manglende kunnskap om tematikken, kan gjøre at respondenten svarer på en måte slik at det utilsiktet blir et misvisende svar. Uten mulighet for oppklarende spørsmål og svar, kan det påvirke svarene. Det er alltid en risiko for at respondenten ikke har forstått spørsmålet ordentlig, og dermed krysser feil.

Gjennomføring

Gjennomføringen av undersøkelsen ble gjort hos hver enkelt rektor når det passet best for dem. De hadde tilgang til spørreskjemaet på e-post, og mulighet til å gjennomføre når det selv passet best. Denne fleksibiliteten opplevde jeg at gjorde det lettere for rektorene å få tatt undersøkelsen. Slik som Grønmo og Postholm & Jacobsen poengterer, er det største problemet med web-baserte undersøkelser representativitet (2016; 2018). Mange rektorer mottar mange invitasjoner til deltakelse i undersøkelser og liknende, og dette kan oppleves overveldende for mange. Gjennom den første mailen jeg sendte, var det som i samsvar med Postholm & Jacobsens poeng, få respondenter. Ved telefonintervju er det høyere deltakelse enn ved web-baserte undersøkelser (Grønmo, 2016, s. 209–110). Da jeg ringte direkte til rektorene og spurte om de kunne delta i undersøkelsen, økte deltakelse i samsvar med

Postholm og Jacobsens antakelser. Jeg opplevde det likevel krevende målgruppe å få tak i ettersom det etter min oppfatning er en travel målgruppe med mye møtevirksomhet og lite kontortid.

I spørreundersøkelser kan en aldri vite om respondentene har svart slik situasjonen faktisk er, eller om de har svart det de tror er sosialt akseptert eller det de tror undersøkelsen vil at de skal svare. Det kan være at respondenten ikke ønsker å vise sin manglende kompetanse på feltet og derfor svarer det de oppfatter som fornuftig å svare, eller at respondenten egentlig har manglende kompetanse til å besvare spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 209–110). I telefonsamtaler med rektorene, oppga enkelte at de var konstituert rektor, og at de selv var usikre på egen kompetanse til å svare på alle spørsmålene. Manglende kjennskap til tidligere rektorenes prioriteringer kan også påvirke svarene. Ettersom jeg heller ikke var til stede under spørreundersøkelsene, og da ikke fikk oppklart eventuelle usikkerheter rundt spørsmål og svar, gjenstår det alltid en risiko for at spørsmålene er tolket ulikt av ulike respondenter.

Tolking

Svarene fra spørreundersøkelsen gir et grunnlag for kunne se sammenhenger mellom svarene og få en oversikt over hva respondentene som gruppe svarte. Dette gjør at studien blir mer generaliserende enn ved en kvalitativ metode. Selv om jeg ikke direkte kan endre svarene, kan min tolkning derimot ha feilslutninger. Det kan også være et sprik mellom min oppfatning av svarene til respondentene og deres egen tolkning av spørsmålene og hva de har svart på. Det er alltid en risiko for en avstand mellom forskerens tiltenkte betydning og respondentens faktiske tolkning.

Ved å anvende svarene som variabler, og se dem i sammenheng, kan det oppstå feil i både prosessen og i tolkningen. Enkelte av diagrammene består av respondentenes svar sammenlignet med andre variabler fra undersøkelsen. Dette innebærer en risiko for feil ved prosessering av datamaterialet. Min tolkning av disse kombinasjonen kan anses som en risiko ettersom det er forskeren selv som har satt opp og hentet ut egenvalgte variabler og trukket konklusjoner derfra. Slik isolering og kombinerings av svar gir risiko for at koblinger som ellers ikke har sammenheng, kan tolkes som sammenhengende.

4.3 Kvalitativ dokumentanalyse

Den andre metoden som benyttes i oppgaven for å belyse problemstillinger, er kvalitativ metode, nærmere bestemt kvalitativ dokumentanalyse. Thagaard (2018) viser til at dokumentanalyser har lang tradisjon i kvalitativ forskning, og at betegnelsen *dokument* er noe vi benytter om alle typer skriftlige kilder. Kristin Asdal & Hilde Reinertsen anvende definisjonen av *dokument* til Suzanna Briet og har oversatt den til følgende, «ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). I lys av tolkningen til Asdal & Reinertsen ligger en bred definisjon til grunn for forståelsen av begrepet, slik tolker også jeg begrepet i denne oppgaven.

Grønmo (2004) benytter synonymet *innholdsanalyse*, og skiller mellom kvalitativ innholdsanalyse og kvantitativ innholdsanalyse. En kvalitativ innholdsanalyse som i denne studien benyttes bygger, ifølge Grønmo, på systematisk gjennomgang av dokumenter hvor formålet er å kategorisere og registrere datamaterialet som oppleves relevant for studiens problemstilling (2004, s. 187). Forskeren er altså på jakt etter relevante dokumenter som kan kaste lys på problemstillingen. Thagaard (2018) trekker også frem at et kvalitativt metodeopplegg er fleksibelt, og kan endres underveis i arbeidet når nye erfaringer eller utfordringer oppstår. Datainnsamlingen foregår samtidig med dataanalysen, og etter hvert som tekster studeres, blir problemstillingen bedre belyst, og dette påvirker forståelse av hvilke andre dokumenter som er relevante for analysen. Dette kan gjøre datainnsamlingen noe uforutsigbar (Thagaard, 2018, s. 16).

Det er også flere fordeler med en slik dokumentanalyse. I følge Postholm & Jacobsen fungerer kvalitative dokumentanalyser godt dersom en skal undersøke skriftlige dokumenter eller tekster. Dette kan inkludere både trykte offentlige dokumenter og mer private tekster (2018, s. 163). Det kvalitative muliggjør å forstå hva som ligger bak et enkelt svar, og kan forklare menneskers handlinger.

4.3.1 Utvalg av datamateriale

Etter det som originalt skulle vært et intervju med en respondent i kommunen om kommunens prioriteringer av skolebiblioteket, som i stedet ble omformet til et informasjonsmøte, fikk jeg tildelt de kommunale dokumentene i papirform jeg i denne masteroppgaven har valgt å

analysere. I tillegg sjekket jeg Kristiansand kommune sin hjemmeside for å se hvilke dokumenter de la frem som sine styringsdokumenter. Flesteparten av de utdelt dokumentene er tilgjengelig via Kristiansand kommunes hjemmeside, foruten *Skolebibliotekstandard for Kristiansand*. Jeg utelukker ikke at den er tilgjengelig i kommunens arkiver eller nettside, men jeg har selv ikke klart å finne den i digitalt format. *Skolebibliotekstandard* er ikke et styringsdokument på nivå med de andre dokumentene, men er underlagt og utarbeidet i samsvar med styringsdokumentene og gir en innsikt i hvordan kommunene arbeider.

Jeg fikk også innsyn i andre mindre tilgjengelige kommunale dokumenter som hjalp meg å skape en forståelse av den totalt kommunale situasjonen, som ikke ligger ute med åpen tilgang ettersom de kun var en del av kommunens eget arbeid og undersøkelser. Dette var for eksempel kommunens egne kartlegginger av skolebiblioteket og satsninger på leseprosjekter. Denne begrensede tilgangen gjorde at utvalgte som analyseres i denne studien kun inkluderer de offentlige dokumenter fysisk tildelt i dette møtet.

4.3.2 Utforming

Metoden jeg har valgt bruke for å belyse én del av studiens problemstilling er kvalitativ dokumentanalyse. krever både undersøkelser av datamaterialet og tolkninger av meningsinnhold for at man deretter kan skape nye empirisk kunnskap (s. 27). I denne studien var det kommunale dokumenter som skulle analyseres. Grunnet de mange medieformene og dokumentenes allsidige innhold, poengterer Bowen at det er viktig å skille ut dokumentenes relevante informasjon for studien som gjennomføres (2009, s. 28). Bowen påpeker at dokumentanalyser ofte blir tatt i bruk i samspill med andre kvalitative forskningsmetoder, altså at det foregår en triangulering. I denne studien gjøres det som nevnt en kvalitativ dokumentanalyse i kombinasjon med en kvantitativ spørreundersøkelse. Dette er for å speile analysen av de kommunale dokumentene med rektorenes egne erfaringer og svar. Dette er altså en *mixed-methods studie*, eller blandet metodestudie. Som Merriam (1998) poengterer; 'Documents of all types can help the researcher uncover meaning, develop understanding, and discover insights relevant to the research problem' (p. 118, sitert i Bowen, 2009). En dokumentanalyse kan altså uavhengig av metodekombinasjonen gi en økt forståelse for forskningsproblematikken. I dette tilfellet kan dokumentanalysen gi en økt innsikt i hvorfor rektorene handler og svarer slik de gjør på spørreundersøkelsen, ettersom de er underlagt kommunen og deres føringer og prioriteringer. Hvorvidt rektorenes opplevelse av

kommunens faktiske satsningsområder gjenspeiles i disse dokumentene belyst i drøftingsdelen.

4.3.3 Gjennomføring og analyse

Dokumentene ble analysert og tolket individuelt, samtidig og sett i lys av hverandre. En slik kvalitativ dokumentanalyse tillater å se dokumentene i samspill med hverandre og omverden. Jeg startet med å kritisk vurdere dokumentene jeg hadde fått utdelt som individuelle kilder. Jeg så da på elementer som opphav, forfatter, troverdighet, og kildekritiske elementer, for å etablere en kildekritisk vurdering. Grønmo understreker at det i kvalitativt innholdsanalyser er viktig å foreta kildekritiske og kontekstuelle vurderinger av tekstene, og dette er en del av å sjekke tekstenes relevans for studien. Grønmo forklarer hensikten med en kvalitativ dokumentanalyse som følgende: «innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres» (2016, s. 175). Derfor leste jeg gjennom dokumentene og fremhevet det jeg oppfattet som relevant for studiens problemstilling. Det varierte i hvor stor grad dokumentet hadde enkeltelementer som kunne være av betydning, eller hele dokumentet. Deretter kommenterte jeg hvordan de ulike elementene kunne bli sett i lys av skolebibliotekets status, utfordringer og graderinger av relevans. Grønmo poengterer også at datainnsamlingen delvis foregår parallelt med dataanalysen, og det samme gjelder for utvalg av tekster. Desto flere tekster som analyseres, desto bedre blir problemstillingen belyst og min forståelse som forsker øker (Grønmo, 2016, s. 175).

Å måle frekvensen av ord inngikk som en del av dokumentanalysen. Dette innebar å telle antall av et forhåndsbestemt utvalg av ord koblet til problemstillingen. Det samme utvalget av ord gjaldt for alle dokumentene. Dette innebærer i utgangspunktet en kvantitativ innholdsanalyse, hvor tekstinnholdet kodes og registrert (Grønmo, 2016, s. 213). Omfanget var derimot begrenset og ble brukt for å gi bedre oversikt over innholdet og betydningen av innholdet. Det er mulig å se på dokumentanalysen som en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode, men dette får såpass lite plass at jeg ikke vil vektlegge dette ytterligere.

4.3.4 Metodekritikk dokumentanalyse

Slik som alt datamateriale, må også dokumenter tolkes. Østbye et al. skriver «[a]lle kilder må tolkes. Beretninger varierer med hensyn til hvor klare og forståelige tekstene er, men

muligheten for ulike fortolkninger må alltid vurderes» (2023, s. 46). Østbye et al. skiller også mellom *intendert* og *mottatt* betydning (2023). Selv om jeg opplever at jeg er en del av mottakergruppen til dokumentene, som både kommende lærer og innbygger i kommunen, er det utfordrende å se hvordan andre mottaksgrupper vil tolke dokumentet. Det er fullt mulig at en rektor med en annen innsikt i skolens struktur eller en kommunalt ansatt som arbeider med dokumentene forstå dem annerledes.

Dokumentanalysen har også styrker og svakheter. Bowen poengterer at det er en kostnadseffektiv og effektiv metode ettersom forskningen tar for seg allerede eksisterende materiale (2009, s. 31). Kostnadseffektiviteten er i dette tilfelles ikke av betydning, men tidseffektiviteten påvirker dermed i større grad ettersom masterprosjektet har sine begrensninger. Bowen fremhever også at en slik kvalitativ dokumentanalyse ikke nødvendigvis vil gi den nødvendige informasjonen til å besvare et fullstendig forskningsspørsmål, de kan både mangle sentrale detaljer og være ufullstendige samlinger. Noen dokumenter kan også være utilgjengelig eller ha begrenset tilgjengelighet (Bowen, 2009, s. 31), slik som Skolebibliotekstandarden til Kristiansand kommune. Samtidig løfter Bowen frem at dokumentene er ikke-reaktive, altså at de ikke påvirkes av forskningsprosessen slik som et intervjuobjekt påvirkes. Derfor motvirker dokumentanalyse bekymringene knyttet til refleksivitet (eller mangelen på det) som er iboende i andre kvalitative forskningsmetoder. Dette påvirker også stabiliteten, ettersom dokumentene er «ikke-reaktive» på forskerens innblanding, opptrer de som stabile. Nøyaktigheten i en del dokumenter, eksakte detaljer, er også en fordel i forskningsprosessen. I tillegg kan dokumenter dekke et bredt spekter, over lengre tidsperioder, flere hendelser og miljøer (Bowen, 2009, s. 31–32). Disse dokumentene dekker kommunens overordnede styrings- og satsningsdokumenter. De strekker seg ikke over særlig lang tid, men det er heller ikke intensjonen. Intensjonen er å få innblikk i situasjonen her og nå, og hvordan dokumentene legger føringer for skolebiblioteket.

Grønmo løfter frem noen utfordringer som er typiske for kvalitative *innholdsanalyser* (2004). Selv om dokumentene ikke påvirkes av den direkte datainnsamlingen, kan de likevel bli utsatt for reaktivitet dersom forskeren ber om at tekstene produseres (2004). I denne studien er ikke det tilfellet, og derfor unngås dilemmaet om reaktivitet. Et problem som derimot kan oppstå er at forskerens perspektiv kan påvirke utvalget og tolkningen av dokumentene (2004). Dersom jeg har et begrenset perspektiv eller mangelfull forståelse, kan det gjøre at relevante

dokumenter blir utelatt. De kommunale dokumentene er stort sett tilgjengelige, men kan være vanskelige å finne grunnet byråkatiets komplekse struktur. Derfor har jeg forholdt meg til dokumentene jeg fikk utdelt etter et informasjonsmøte med kommunen om hvordan de arbeider med skolebiblioteket i Kristiansand kommune. Jeg utelukker ikke at det her kan være mangler i datainnsamlingen og andre relevante dokumenter som burde vært del av datamaterialet.

Et annet problem Grønmo løfter frem er hvordan en begrenset kildekritisk forståelse kan påvirke hvordan forskeren tolker tekstene. Dersom forskeren har manglende kunnskap om kildekritikk, kan et dårlig utvalg av tekster føre til feilaktige slutninger (2004). Grønmo poengterer at dette kan forebygges ved at tekstene vurderes i forhold til hverandre og sammenlignes (2004). Jeg har hele veien sett de kommunale dokumentene i samspill, og sett hvilke dokumenter tekstene refererer til. Det siste problemet Grønmo trekker frem er at en begrenset kontekstuell forståelse også kan påvirke tolkningsretningen av dokumentene. Det er ifølge Grønmo derfor viktig at forskeren forsøke å tolke tekstenes meningsinnhold i lys av dokumentets utforming og formidling og forfatterens antatte intensjoner (Grønmo, 2004, s. 187–193). I denne sammenheng har jeg forsøkt å sette meg inn i tematikken, og her var samtalen med en ansatt fra kommunen relevant for å forstå den totale sammenhengen. En slik samtalen vil likevel ha kunne påvirket mitt syn på dokumentene, i retning av en bestemt oppfatning.

Ettersom det i den kvalitative dokumentanalysen anvendes en form for kvantitativt ordsøk, så kan dette også ha medføre visse utfordringer. Selve teksten er ikke kodet, men enkelte ord blir det. Grønmo løfter frem at en begrenset kontekstuell forståelse kan påvirke forskerens vurdering av ord og uttrykk (2004). Min begrensede forståelse kan altså gjøre at det er ord og uttrykk som burde vært inkludert, men som jeg har oversett. Dette kan jeg ikke utelukke. Grønmo argumenterer også for at en slik tilnærming kan påvirke tolkningen av innholdet i teksten (2004). Ved at jeg så at begreper som *skolebibliotek*, kunne altså dette påvirket min tolkning og forståelse. For å unngå dette, valgte jeg derfor å søke etter ordenes frekvens etter den kvalitative dokumentanalysen, slik unngikk jeg at jeg ble forutinntatt av ordenes frekvens.

4.4 Relabilitet og validitet

Grønmo viser til at kvalitet på vitenskapelig data ikke kan vurderes på generell måte, men må sees i sammenheng med hvilket formål datamaterialet skal brukes til. Datamaterialets hensikt er å belyse problemstillingen, og derfor kan ikke datamaterialet vurderes foruten dets formål. Derfor blir også kvaliteten på dette materialet høyere desto bedre det belyser problemstillingen. Vi skiller mellom reliabilitet og validitet. Reliabilitet henviser til datamaterialets pålitelighet, mens validitet refererer til datamaterialets gyldighet overfor problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 240–241).

Validitet og reliabilitet

Validiteten måler i hvor stor grad spørsmålene gir svar på det studien ønsker å måle, altså studiens problemstilling (Grønmo, 2016). Validiteten til spørreundersøkelsen ble derfor i stor grad påvirket av arbeidet som i forkant var gjort for å finne svar på skolebibliotekets status hos rektorer. Jeg opplevde at de fleste av spørsmålene var relevante for problemstillingen. Jeg ser likevel at jeg kunne hatt fordel av å holde igjen spørreundersøkelsen litt lengre for å ha satt meg enda bedre inn i tematikken. Dette kunne gjort at spørsmålene ble enda mer presise, og at jeg med sikkerhet visste hva jeg så etter. Omstendighetene rundt et intervjuobjekt ble også endret underveis, og dette gjorde den ene delen av studien gikk fra intervju til dokumentanalyse. Spørsmålene fra undersøkelsens respondenter var allerede besvart, og på tross av endringer i oppgavens utforming, forble spørsmålene og svarene de samme. Dette gjorde at enkelte spørsmål opplevdes som noe irrelevant for studiens problemstilling.

Reliabiliteten indikerer hvor pålitelige svarene fra respondentene er. Dette påvirkes av blant annet hvor entydige spørsmål og svaralternativene opptrer. I denne studien står hvert spørsmål i stor grad står for seg selv, og er skrevet spesifikt til studien. Det ville vært krevende å gjøre test-retest for å sammenligne resultatene i en masterstudie. Jeg har tiltro til rektorene som respondentgruppe, samtidig har jeg ingen garanti for at det var akkurat rektorene som gjennomførte undersøkelsen. Det er alltid en risiko for at de har distribuert oppgaven til en annen.

I denne studien ble det gjennomført en pilot-undersøkelse. Denne ga for det første indikasjoner på tidsbruk, som gjorde at jeg kunne justere antall spørsmål etter tidsbruk. Det var viktig at spørreskjemaet ikke var for langt for å oppnå flest mulig respondenter grunnet den begrensede målgruppen. Dette var for å få en kontroll av undersøkelsens spørsmål. Dette

var viktig å bruke en grunnskolerektor for å skape en mest mulig autentisk situasjon. Dette var for å øke reliabiliteten ettersom jeg fikk kartlagt uklarheter i enkelte spørsmål og rettet opp i dette før undersøkelsen ble distribuert.

4.5 Etiske vurdering

Postholm & Jacobsen (2018) løfter frem et par etiske prinsipper for forskning. Kants formulering sier at vi aldri skal bruke mennesket kun som et middel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Likevel vil en absolutt etterfølgelse av dette prinsippet begrenset svært mye forskning. Nyere forskning inkluderer derimot Kants grunnleggende humanetiske perspektiv som Postholm og Jacobsen forklarer som «man skal ikke skade andre, eller ville dem vondt – men praktiske, etiske avveininger underkastes i større grad det som kan kalles en konsekvenslogikk» (2018, s. 247). Dette innebærer at forskeren alltid må vurdere respondentenes problemer opp mot forskningens utbytte. Ifølge norsk forskningsetikk, er det følgelig tre krav: informert samtykke, krav til privatliv og krav om riktig presentasjon av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Informert samtykke

I dette studiet er det gjennomført en spørreundersøkelse blant rektorene i Kristiansand-skolene og en dokumentanalyse. Det var helt frivillig å delta for rektorene, og alle fikk tilsendt et skriv om hva det ville si å delta i studien. De ble også informert om at det til enhver tid var mulig å trekke seg. Risikoen for at respondentene ville trekke seg opplevdes derimot mindre risikofylt enn ved en studie som baserer seg på intervjuobjekter. For at en respondent fritt skal kunne velge om de ønsker å delta i en spørreundersøkelse, kreves det at de også blir informert om alle fordeler og ulemper undersøkelsen potensielt kan ha (Postholm & Jacobsen, 2018). Respondentene ble informert om hvilket formål studien hadde og en forespeiling av hvordan studien ville gjennomføres, så langt det lot seg planlegge. Det har blitt gjort noen justeringer underveis, ettersom det er en pragmatisk tilnærming, og dermed var det ikke alle forhold som var mulige å informere om. Dette gjør også at utformingen av selve studien har endret seg noe. Spørreundersøkelsen har derimot forblitt uendret, samme har formålet om å kartlegge skolebibliotekets status hos rektorer og skoler i Kristiansand. Derfor anser jeg ikke dette som en etisk brutt norm. For de kommunale dokumentene vil ikke dette punktet være gjeldende.

Krav på privatliv

Postholm & Jacobsen trekker også frem krav på privatliv som et viktig etisk prinsipp. Informasjonen som i denne studien samles inn regnes ikke som sensitiv, og anses ikke som «privat» for enkeltindividet. Lov om personopplysninger trer derfor heller ikke inn. Etersom respondentene tilhører omtrent halvparten av alle skolene i Kristiansand kommune vil det derfor også være vanskelig å identifisere enkeltpersoners svar. Studien gir ikke enkeltskolers fulle svarrekke, og svarene kobles ikke til enkeltskoler. Likevel vil jeg ikke kunne stille garanti for at en slik nettbasert spørreundersøkelse er umulig å spore tilbake til enkeltindividet. Derfor fikk respondentene også tilbud om å svare på undersøkelsen i papirform, dette var det få som benyttet seg av. Dette punktet vil ikke være en etisk utfordring for dokumentanalysen ettersom dokumentene er offentlige og ikke av sensitivt innhold.

Korrekt presentasjon av datamaterialet

Postholm & Jacobsen (2018) fremhever til slutt viktigheten av korrekt presentasjon av data og riktig gjengivelse av respondentene. Studien inneholder ikke intervju, og derfor er ikke korrekturlesing relevant. Svarene som respondentene fra spørreundersøkelsen svarte på, fikk de selv muligheten til å se gjennom før den ble sendt inn. Samtidig er dette en prosess hvor forskeren ikke er delaktig, og derfor ikke kan tolke utsagn i en annen retning enn respondenten. Svarene blir gjort om til statistikk, og det er først i tolkningsprosessen av svar i og respondentenes forståelse av spørsmålene at det kan oppstå misforståelser. Jeg har ikke forfalsket datamaterialet, samtidig kan jeg ikke påstå med sikkerhet at det ikke er begått feil i analysen av datamaterialet. Det er større mengder data, og både analyseprogrammet og jeg kan ha analysert og feiltolket resultatene. Jeg har derimot forsøkt å presentere all dataen som gjennom spørreundersøkelsen og dokumentanalysene kom frem for å være i takt med de etiske forskningsmessige prinsippene.

Når det gjelder dokumentanalysen, er det også her viktig med korrekt prestasjon av datamaterialet. Dette er en analyse, og selv om datamaterialet ikke påvirkes av innsamlingen i seg selv, skal all tolkning deretter gjøres av meg som forsker. Dette medfører at forskerens mulige manglende ferdigheter og kunnskap om analyse og den aktuelle tematikken påvirker analysen og tolkningene som blir gjort. I denne studien er det analysert innholdet i de offentlige dokumentene, og jeg kan ikke utelate den faktoren at det kan eksistere elementer som er oversett eller feiltolket.

5 Empirisk materiale

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere de empiriske funnene fra studien. Først presenteres funnen fra den kvantitative spørreundersøkelsen. Her vil resultatene presenteres som diagrammer og grafer, hvor enkelte variabler også er ses i sammenheng med hverandre. Deretter presenteres de empiriske funnene fra den kvalitative dokumentanalysen. Her er resultatene systematisert, enkeltord blir frekvensmålt, og til slutt blir innholdet tolket.

5.1 Empirisk materiale spørreundersøkelse

Her presenteres de empiriske funnene fra spørreundersøkelsen til grunnskolerektorene. Det er de funnene jeg anser som sentrale for oppgavens problemstilling og som senere vil drøftes, som her blir lagt frem.

5.1.1 Respondenter

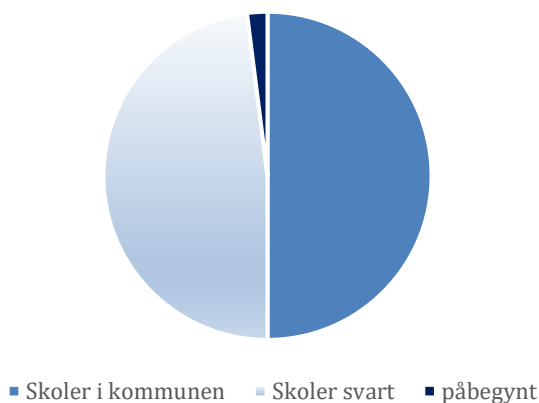


Diagram 1: Antall respondenter

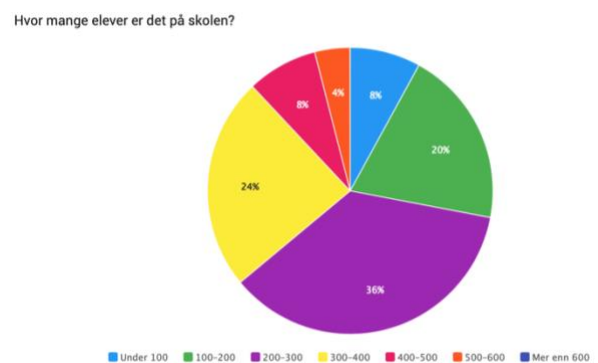


Diagram 2: Antall elever på skolene

Av Kristiansand kommunes grunnskoler, ble 50 rektorer tilsendt spørreundersøkelsen. Av disse svarte 24 av rektorene på undersøkelsen. Alle rektorene ble kontaktet på e-post, og de som var tilgjengelige ble også kontaktet via telefon. Ikke alle rektorene var tilgjengelig på mail eller telefon, og dette påvirket antallet svar. Spørreundersøkelsen er dermed basert på omtrentlig halvparten av Kristiansand kommunes grunnskoler. Dette vil forhåpentligvis være med på å skape en gjenspeiling av hvordan situasjonen rundt skolebibliotekstilbudet er i Kristiansandskolene. Som det er mulig å se av diagram 2: *Antall elever på skolene*, så oppgir 36 % av de har 200-300 elever, 24 % som oppgir 300-400 elever og 20 % som oppgir 100-200 elever, 8 % oppgir 400-500 elever, 4 % har under 100 elever og 4 % har 500-600 elever. De tre førstnevnte er de største gruppene. Ingen av respondentene oppga at de hadde mer enn

600 elever. Selv om det hadde vært ønskelig å ha alle de ulike størrelsesskolene respondert, gjelder denne gruppen få av skolene i Kristiansand.

5.1.2 Skolebibliotek og skolebibliotekar

Skolebiblioteket ble i undersøkelsen forklart som «egnet rom med bøker og mulighet for å sette seg ned og lese». Elevene har ifølge opplæringslova § 9–2 *Rådgivning og skolebibliotek* (1998) krav på et skolebibliotek, «Elevene skal ha tilgang til skolebibliotek. Dette er et juridisk krav som skolene skal følge. Departementet kan gi nærmere forskrifter (opplæringslova, 1998, § 9–2). Det er altså krav om tilgang til et skolebibliotek, men ingen juridiske krav om utforming eller bemanning.

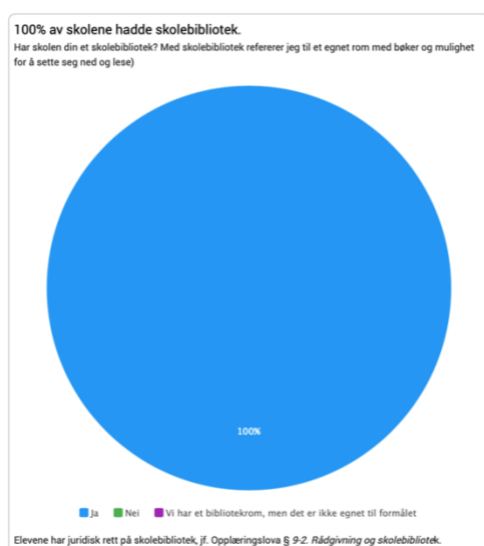


Diagram 3: Tilgjengelig skolebibliotek

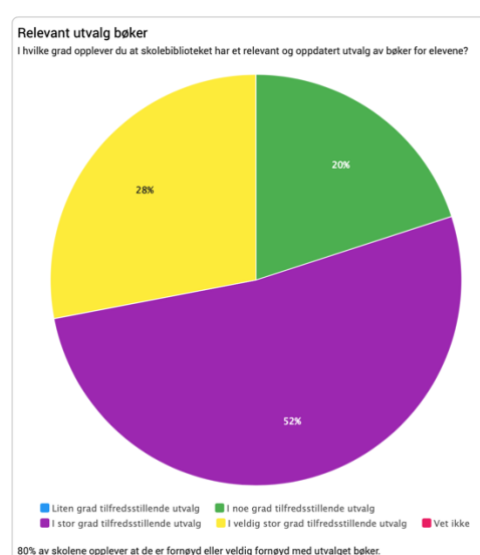


Diagram 4: Relevant og oppdatert utvalg bøker

Forskrift til opplæringsloven, § 21-1 Tilgang til skolebibliotek, poengterer følgende: «Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevene i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen.» Dette gjør at skolene som har tilgjengelig bibliotek utenom skolebygget, også oppfyller det juridiske kravet. De skolene i Kristiansand som svarte på undersøkelsen mener de oppfyller kravet. Alle respondentene oppgir også at de i noen grad, i stor grad eller veldig stor grad har et tilfredsstillende utvalg av relevant og oppdaterte bøker for elevene, se diagram 4.

5.1.3 Skolebibliotekarens stillingsprosent

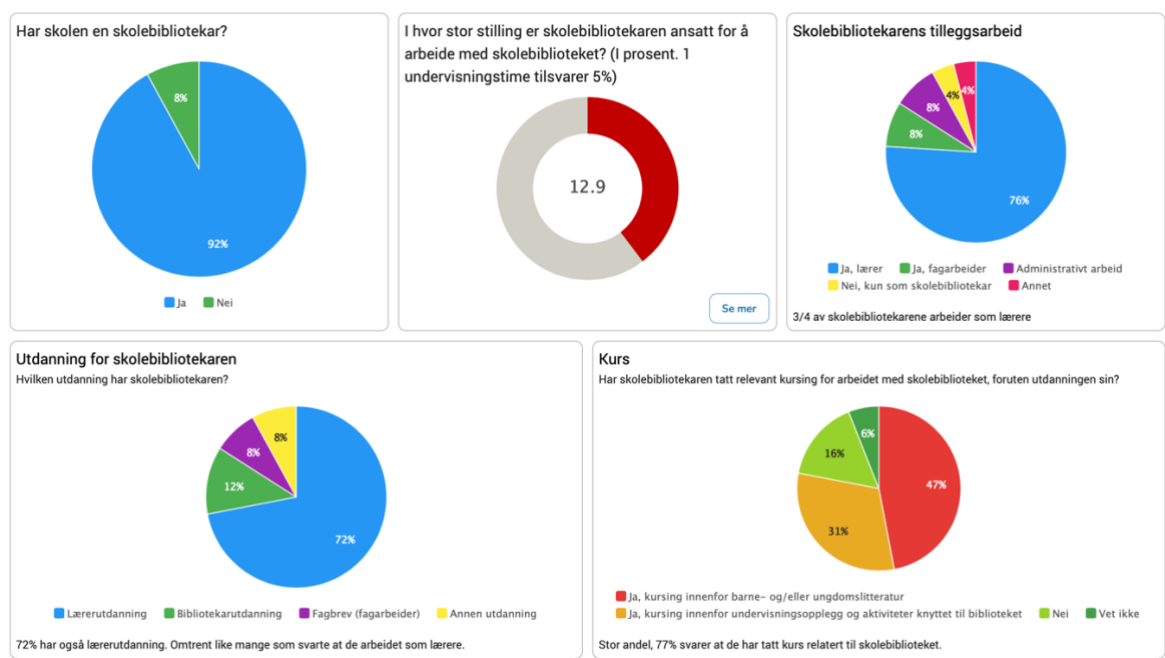


Diagram 5: Tilgang på skolebibliotekar, diagram 6: Stillingsprosent skolebibliotekar, diagram 7: Skolebibliotekarens tilleggsarbeid, diagram 8: Skolebibliotekarens utdanning og diagram 9: Skolebibliotekarens relevante kursing.

Diagrammene ovenfor viser hva rektorene har svart når det gjelder skolebibliotekaren, deres stillinger og utdanning. En stor andel, 92%, svarer at skolen har en skolebibliotekar. Gjennomsnittet på disse stillingene er derimot kun 12,9 prosent. 76 prosent av skolebibliotekarene arbeider som lærere i tillegg til skolebibliotekstillingen. Dette stemmer også overens med at skolebibliotekarene i 72 prosent av tilfellene har lærerutdanning. 77 prosent oppgir at skolebibliotekaren har fått kurs utenom utdanningen sin for å drive med bibliotekarbeidet. På tross av manglende utdanning innenfor bibliotek- og informasjonsvitenskap, så har en del fått noen kompenserende kurs innenfor feltene barne- og ungdomslitteratur og aktiviteter for skolebiblioteket. Det er derimot uvisst hvor omfattende disse kursene har vært.

I hvor stor stilling er skolebibliotekaren ansatt for å arbeide med skolebiblioteket? (I prosent. 1 undervisningstime tilsvarer 5%)

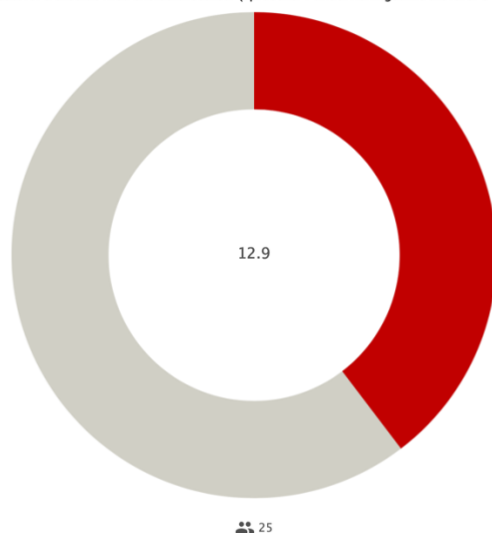


Diagram 6: Gjennomsnittlig stillingsprosent for skolebibliotekarene

Den gjennomsnittlige stillingsprosenten til skolebibliotekarene samlet sett havnet på 12,9%. Dette utgjør omtrentlig rett over 2 undervisningstimer i uken. Svarene som den enkelte skole oppga varierte fra 0% til 31%, hvorav enkelte skoler ikke hadde skolebibliotekar. Denne stillingsprosenten utgjør en liten del av elevenes skolehverdag som består av betraktelig flere timer.

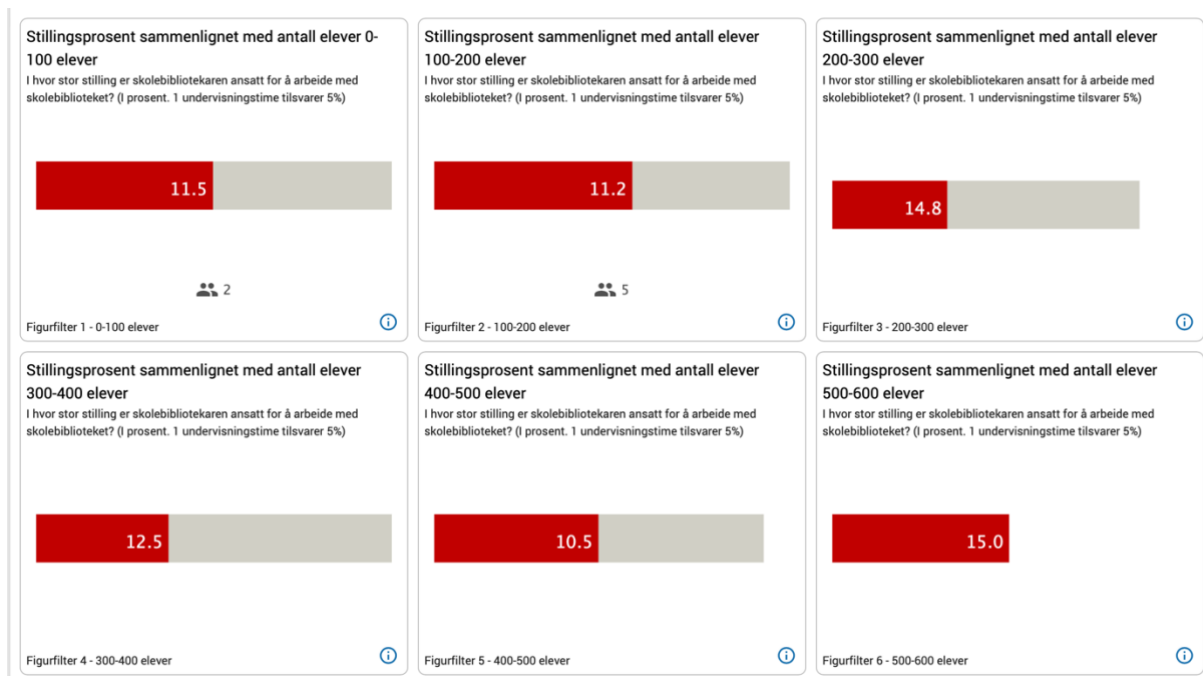


Diagram 6.1 - Sammenheng mellom skolebibliotekarstillinger og antallet elever.

Tabellene ovenfor har sammenlignet skolebibliotekarens stillingsprosent med skolens størrelse. Svaralternativene var inndelt i hundrebolker, og gikk fra bolker på 0-100, 100-200, opp til «mer enn 600» elever. Ingen av respondentene hadde mer enn 600 elever, og derfor er

ikke dette svaret sammenlignet med skolebibliotekarstilling. Som vi kan se ut fra tabellene er det lite variasjon mellom antall elever og hvor store skolebibliotekarstillingene er i snitt. Ser du på tabellen nedenfor vil en derimot kunne se at det er større variasjon mellom enkeltskolene og deres skolebibliotekarstillinger. Som det er mulig å se i tabellen med 0-100 elever, har rektorene svart 8 og 15 prosent. Dette, som vi kan se av figuren, viser en større gjennomsnittlig stillingsgrad på skolene med 0-100 elever i motsetning til 400-500 elever. Det er en skole som har svart på 500-600 elever, og dermed blir snittet kun basert på dette ene svaret. Her hadde det vært ønskelig med flere svar for å få bedre innsyn i nyansene skolene imellom. Diagram 6.2 viser eksakt hvilke svar skolene oppga i stillingsprosent som havnet inn under inndelingen etter størrelse.

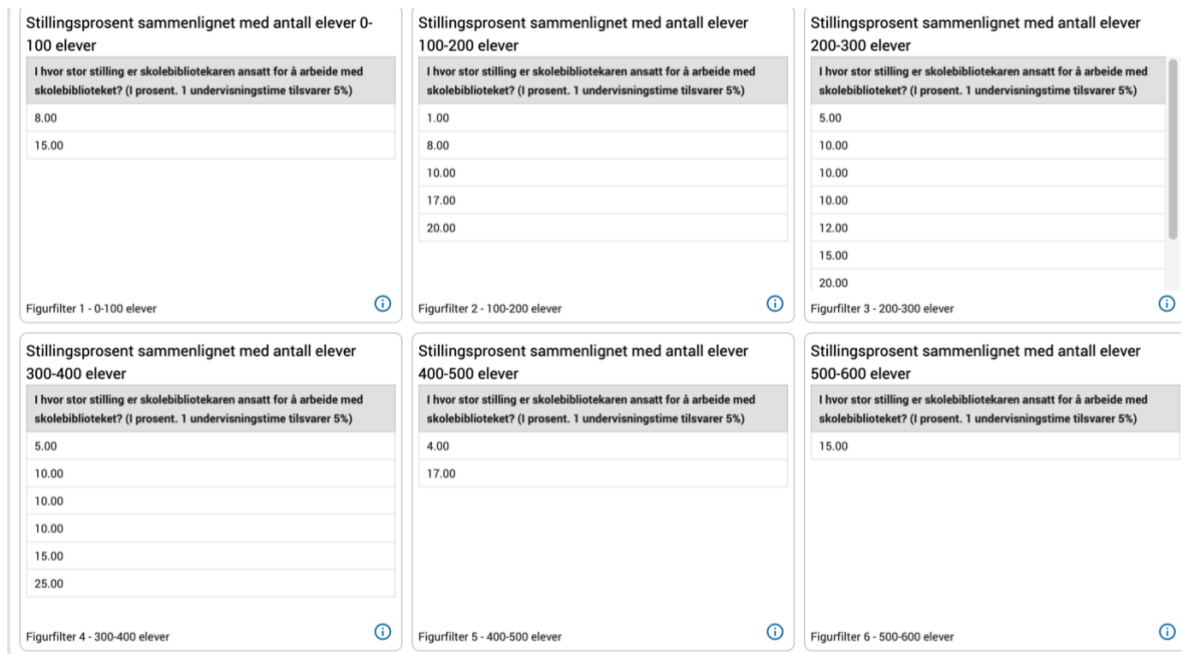


Diagram 6.2 - Enkelt svar fordelt på antall elever sammenlignet med stillingsprosent. * se fullstendig utsnitt av nr. 3 under.



Diagram 6.3 – Fullstendig utsnitt av nr. 3 "Stillingsprosent sammenlignet med antall elever 200-300 elever»

Det er altså, dersom vi sammenligner rektorenes svar, ingen store utslag i skolebibliotekarstillingene i Kristiansand kommune når vi ser dem opp mot skolen elevstørrelse. Ser vi på diagram 6.3 har en rektor her oppgitt at de har en stilling på 31 %, som

er den høyeste stillingsprosenten oppgitt – og dette på en skole med *kun* 200-300 elever. Regner vi også ut gjennomsnittet i samme avgrensning, får man en stillingsprosent på 14,8 prosent. Ser en derimot på stillingsprosenten sammenlignet med 300-400 elever og 400-500 elever, så vi prosentmessig 12,5 % og 10,5 %. Dette tilsvarer altså en lavere gjennomsnittlig prosentstilling enn skolene med 200-300 elever.

Det er henholdsvis, ifølge denne statistikken, ingen direkte sammenheng mellom størrelse på skole (antall elever) og størrelse på skolebibliotekarstillingen. De gjennomsnittlige utslagene er minimale, og den største forskjellen finner vi skolene imellom. Slik sett vil selv de skolene med få elever kunne få større utbytte av en mindre prosentstilling enn de skolene med et stort antall elever, ettersom det da vil være prosentvis mindre tid til oppfølging av hver enkelt klasse, lærere og elev. Jeg finner det derimot interessant at det er slike store forskjeller innad i en og samme kommune når det kommer til prioritering av skolebibliotekarstillinger. På tross av at det ikke er lovpålagt, vil det likevel kunne påvirke elevenes tilgang til og tilbud rundt skolebiblioteket.

GSI

Det er mulig å sammenligne funnene om stillingsprosent fra spørreundersøkelsen med Grunnskolens informasjonssystem (GSI) sine tall (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Stillingene er oppgitt i årsverk, hvorav 100 = 1 stilling, og Kristiansand kommune får tallet 54. Dette viser altså at det i hele kommunen er mindre enn én, nærmere tilnærmet en halv, stilling fordelt på alle grunnskolene.

Årsverk utført av annet personale, i stillingsprosent (1 årsverk = 100)		
		Årsverk i stillingsprosent
29	Skolebibliotekarer	GK 54
30	Kontorteknisk personale	GK 3 728

Figur 3.1: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2023-2024.

Til sammenligning har Oslo, som tatt i betraktning er en betraktelig større kommune og fylke, 6 019 årsverk i stillingsprosent. Oslo har i 2023-2024 69 627 elever i grunnskolen, mens Agder har 39 495 grunnskoleelever. Agder fylkeskommune har et totalt stillingsårsverk på 1 682 for skolebibliotekarer. Fylket har altså i overkant halvparten mengden elevene som Oslo, antall skolebibliotekarstillinger er derimot langt mindre enn halvparten, og ligger på omtrent 25 % i forhold til Oslo. Ser vi isolert på Kristiansand alene som har 13 439

grunnskoleelever og et skolebibliotekarårsverk på 54, er dette tallet betraktelig lavere per elev sammenlignet med Oslo (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

Går en tilbake i tid ser en også at i løpet av det siste tiår har gått nedover med skolebibliotekarstillingene i Kristiansand kommune. Mens vi i skoleåret 2011/12 hadde et årsverk i stillingsprosent på 708, er kommunen nede på 54 i skoleåret 2023/24. Nedgangen har vært stor, og det på tross av at kommunen de siste årene har vokst (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Sammenlignes det med Oslo, hadde Oslo kommune i 2011/12 et årsverk i stillingsprosent på 4344, og i 2023/24 et årsverk i stillingsprosent på 5599. Det har altså i Oslo vært en økning i skolebibliotekarstillingene, samtidig som Kristiansand kommune har hatt en nedgang. På tross av at mine funn ikke er fullstendige i den forstand at ikke alle rektorene i kommunen har svar på undersøkelsen, gir disse resultatene fra GSI et enda grundigere innblikk i situasjonen rundt skolebibliotekarstillingene.

Årsverk utført av annet personale, i stillingsprosent (1 årsverk = 100)			Årsverk i stillingsprosent
29	Skolebibliotekarer	GK	74
30	Kontorteknisk personale	GK	3 945
31	Annet personale i elevrettet arbeid	GK	535

Figur 3.2: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2022-2023.

Årsverk utført av annet personale, i stillingsprosent (1 årsverk = 100)			Årsverk i stillingsprosent
29	Skolebibliotekarer	GK	708
30	Kontorteknisk personale	GK	3 320

Figur 3.3: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2011-2012.

5.1.4 Skolebibliotekarens tilstedeværelse og samarbeid med lærerne

Funnene koblet til skolebibliotekarens tilstedeværelse og samarbeid med lærerne henger tett sammen med funnene på skolebibliotekarenes små eller ikke-eksisterende stillinger. Ved å se på diagrammene kan vi få informasjon om skolebibliotekarenes tilstedeværelse, samarbeid mellom norsklærere og skolebibliotekarer, og lærernes kjennskap til skolebibliotekarens tilstedeværelse på skolebiblioteket.

Er skolebibliotekaren til stede på biblioteket når elevene er der?

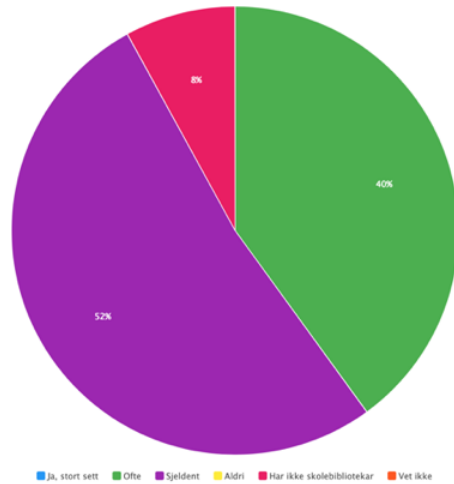


Diagram 10 - Skolebibliotekarens tilstedeværelse samtidig med elevene.

Diagram 10 stiller spørsmål om skolebibliotekarens tilstedeværelse på skolebiblioteket samtidig med elevene. Legger vi samme de skolene som ikke har skolebibliotekar og de som oppgir at skolebibliotekaren sjeldent er til stede, utgjør dette 60 %. Elevene på disse skolene får sjeldent eller aldri oppfølging og veiledning av skolebibliotekaren når de befinner seg på skolebiblioteket. Dette legger ansvaret over på lærerne og elevene når de skal orientere seg i litteraturen som finnes på biblioteket. Det krever et oversiktlig bibliotek og god kjennskap til bibliotekets struktur dersom elevene og lærerne skal finne frem til nødvendig litteratur på egen hånd.

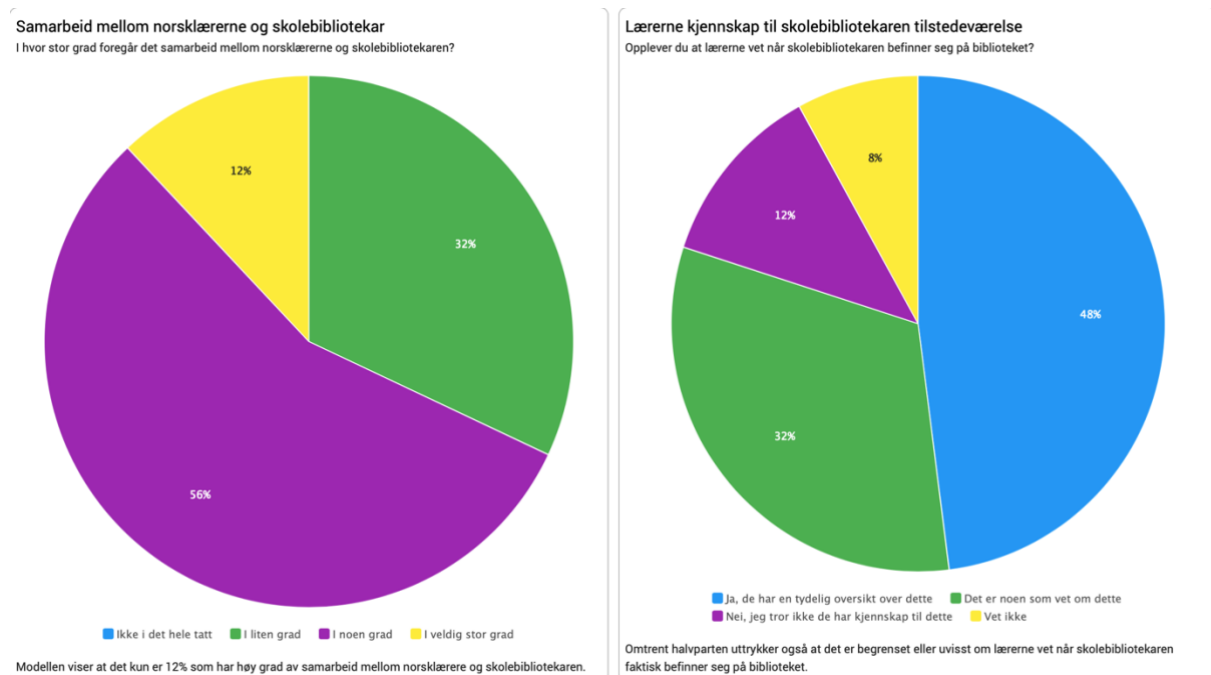


Diagram 11: Diagrammer om samarbeid mellom skolebibliotekarer. Diagram 12: lærere og kjennskap til skolebibliotekarens tilstedeværelse.

Diagram 11 presenterer svarene til spørsmålet «I hvor stor grad er det samarbeid mellom norsklæreren og skolebibliotekaren?». I 56 % av tilfellene gir rektorene uttrykk for at det *i noen grad* er samarbeid mellom dem, og kun 12% oppgir at det *i veldig stor grad* foregår samarbeid mellom skolebibliotekar og norsklærere. En tredjedel oppgir at det *i liten grad* foregår samarbeid. Få rektorer uttrykker at det er et stort samarbeid mellom skolebibliotekaren og norsklærerne. Det kan være ulike grunner til dette, og en av dem kan være de begrensede bibliotekarstillingene skolene besitter, se diagram 6. Det er viktig å merke seg at dette er rektorenes svar og deres oppfatning av hvordan dette samarbeidet fungerer, og ikke lærerne eller skolebibliotekarenes egne svar og opplevelser av samarbeidet. Dette kan derfor avvike noe fra faktisk praksis.

Avvikende for diagram 11 er sammenhengen mellom svarene til dem som tidligere har svart at de ikke har skolebibliotekar og at ingen har svart at *ikke i det hele tatt*. Her burde det vært et svaralternativ med «har ikke skolebibliotekar». Om respondenten i sine svar har siktet til eksterne skolebibliotekarer, bibliotekassistenter eller lignende, er uvisst ut fra de lukkede svaralternativene.

Diagram 12 viser i hvor stor grad rektorene mener lærerne har kjennskap til når skolebibliotekaren befinner seg på skolebiblioteket. Omtrent halvparten uttrykker at det finnes en tydelig oversikt over dette. Samtidig uttrykker 32 % at det kun er noen som vet når skolebibliotekaren befinner seg på biblioteket, og 12 % som oppgir at de ikke tror lærerne vet dette. Svaret indikerer at det foregår samarbeid mellom lærerne og skolebibliotekaren, i midlertidig belyses spørsmålet om elevenes mulighet til å få hjelp på et bemannet skolebiblioteket. Som det er mulig å se av [diagram 10](#) oppga 52 prosent at skolebibliotekaren sjeldent var til stede, samt 8 prosent som oppga at de ikke hadde skolebibliotekar. For dem som uttrykker at det er mangel på kjennskap til når skolebibliotekaren er på skolebiblioteket eller at vedkomne ikke er til stede i det hele tatt, blir det vanskeligere for elevene å få oppfølging av skolebibliotekaren når de skal finne bøker til lesing og kilder til annet arbeid.

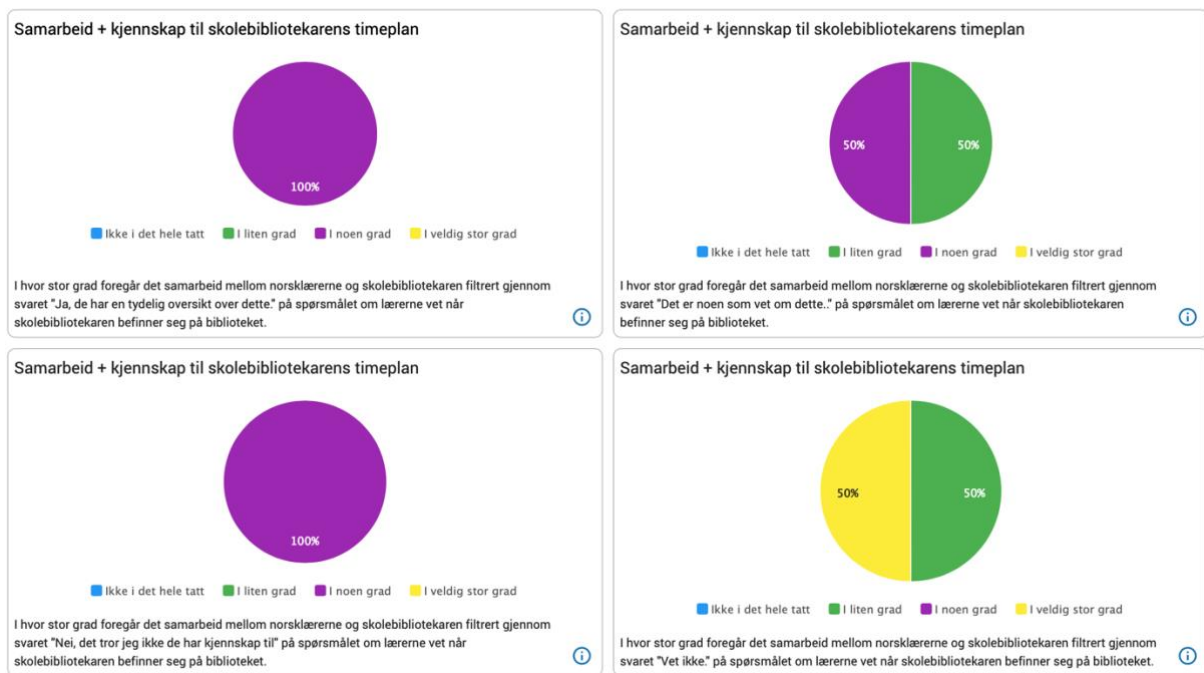


Diagram 11.1: Samarbeid med norsklærer og tydelig kjennskap til skolebibliotekarens timeplan. Diagram 11.2: Samarbeid med norsklærer og delvis kjennskap til skolebibliotekarens timeplan. Diagram 11.3: Samarbeid med norsklærer og ikke kjennskap til skolebibliotekarens timeplan. Diagram 11.4: Samarbeid med norsklærer og «vet ikke» om lærerne har kjennskap til skolebibliotekarens timeplan.

Statistikken fra diagrammene 11.1–11.4 omhandler spørsmålet «i hvor stor grad foregår det samarbeid mellom norsklærerne og skolebibliotekaren?», og er filtrert gjennom svaralternativene til om respondentene opplever at lærerne har god kjennskap til når skolebibliotekaren befinner seg på skolebiblioteket. Her kan vi se at det ikke nødvendigvis er avhengig at norsklærerne vet når skolebibliotekaren befinner seg på skolebiblioteket for at det skal foregå et godt samarbeid. Både de som uttrykker at lærerne vet og de som uttrykker at de ikke tror lærerne deres vet når skolebibliotekaren befinner seg på skolebiblioteket, gir samtidig uttrykk for at de i noen grad er samarbeid mellom norsklærerne og skolebibliotekaren. Sett i etterkant, kunne det her vært stilt spørsmål til hvordan dette samarbeidet foregår på skolene, og om det er avsatt planfestet tid til slik arbeid.

5.1.5 Skolens uttalte mål, opplevelse av å være til stede på skolebiblioteket og aktiviteter utenom skoletid

Diagram 13 viser om skolene har uttalte mål som omhandler at skolebiblioteket skal være en integrert del av norskundervisningen. 76 prosent oppgir at de har et tydelig mål eller et mål som lærerne delvis kjenner til. 24 prosent uttrykker derimot at de ikke har noen tydelig mål for dette. Hva rektorene legger i «tydelige mål» er noe uvisst, og innebærer en del tolkningsfrihet. Flere av skolene ser derimot ut til å ha et bevisst forhold mellom

sammenhengen mellom norskundervisning og skolebiblioteket. Hvordan denne sammenhengen utartes gir ikke undersøkelsen svar på.

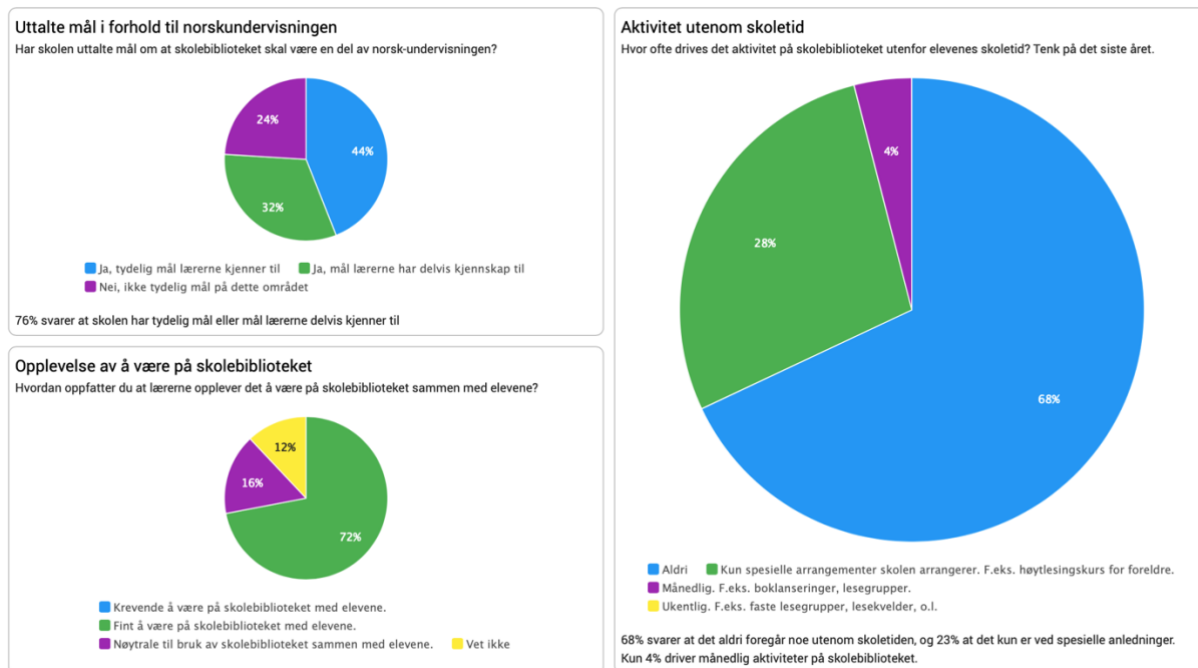


Diagram 13: Uttalte mål om at skolebiblioteket skal være del av norskundervisningen. Diagram 14: Opplevelsen av å være på skolebiblioteket med elevene. Diagram 15: Aktivitet på skolebiblioteket utenom skoletid.

Spørreundersøkelsen forhører seg også om hvordan rektorene tror lærerne opplever det å være på skolebiblioteket sammen med elevene sine. Her er det 72 % som oppgir at de tror det er fint å befinne seg der, 12 % vet ikke og 16 % krysser av for at lærerne deres er nøytrale til bruk av skolebiblioteket. Ingen har krysset av for at det er krevende å være på skolebiblioteket med elevene. En sammenligning med et utvalg læreres svar hadde her vært interessant for å se om det ville stemt overens med rektorenes svar.

Når det gjelder aktivitet utover skoletid, oppgir to tredjedeler at det aldri foregår aktiviteter utover skoletiden. 23 % har hatt spesielle arrangementer utover skoletiden, og kun 4 % har faste månedlige aktiviteter. Ingen oppgir at de har ukentlige skolebibliotekdrevne arrangementer. Ses dette i sammenheng med skolebibliotekarstillingene med et gjennomsnittet på 12,9 prosent og økonomisk finansiering under, så ser jeg på dette som et naturlig resultat og følge av rektorenes prioriteringer.

5.1.6 Økonomisk finansiering og prioritering

Tre av spørsmålene omhandler finansielle tilskudd til skolebiblioteket. Som diagrammene 16, 17 og 18 under viser, svarer 56% av rektorene at de i løpet av de siste 5 årene har søkt om

finansielle midler til skolebiblioteket. Når undersøkelsen stiller spørsmål om hvem som har søkt om disse midlene svarer i midlertidig bare 34% at de ikke har søkt om midler, det er altså her en uoverensstemmelse mellom de to svarene. Ser vi på om skolene faktisk har fått utdelt midler, svarer 44% ja og 4% vet ikke. Under halvparten av skolene har de siste fem årene fått tildelt finansielle midler til skolebiblioteket. Dette stemmer relativt godt overens med antallet som har søkt. Hvorfor enkelte har søkt og ikke fått tildelt økonomiske midler er derimot uvisst.

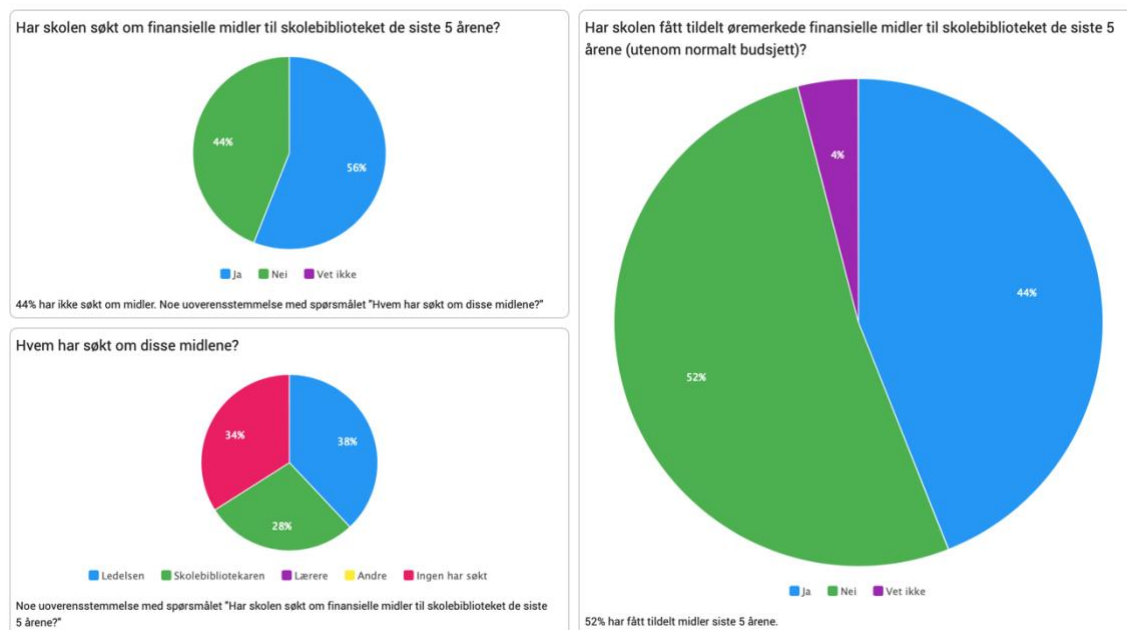


Diagram 16, 17 og 18. Økonomisk finansiering. Diagram 16: Om skolen har søkt om finansielle midler. Diagram 17: Hvem som har søkt om finansiell støtte. Diagram 18: Om skolen har fått tildelt økonomiske midler til skolebiblioteket.

Spørreundersøkelsen stilte også et par spørsmål angående nedskjæringer i budsjett, konsekvensen av skolens økonomi, samt skolebibliotekets fremtid. Som diagram 15 viser, svarer 64 prosent av de har kuttet i budsjettet til skolebiblioteket de siste 3 årene. Av disse 64 prosent oppgir 8 prosent at de i stor grad har måtte kutte i budsjettet. Hvordan rektorene oppfatter «i stor grad» eller «i noen grad» har vært individuelle tolkninger, og vil derfor være en noe usikker variabel, men det gir samtidig en indikasjon på hvordan rektorene har opplevd den økonomiske situasjonen og de økonomiske prioriteringene. Hvor omfattende disse nedskjæringene har vært er uvisst og kommer ikke frem av denne spørreundersøkelsen. Ettersom skolene har ulike økonomi og ulikt antall elever, ville summen på nedskjæringene heller ikke vært hensiktsmessig å spørre etter. Slike svar ville videre vært vanskelig å analysere og generalisere grunnet skolenes ulike økonomiske forutsetninger.

Har dere som skole måttet kutte i budsjetteringen til skolebiblioteket og/eller skolebibliotekar-stilling(er) de siste tre årene?

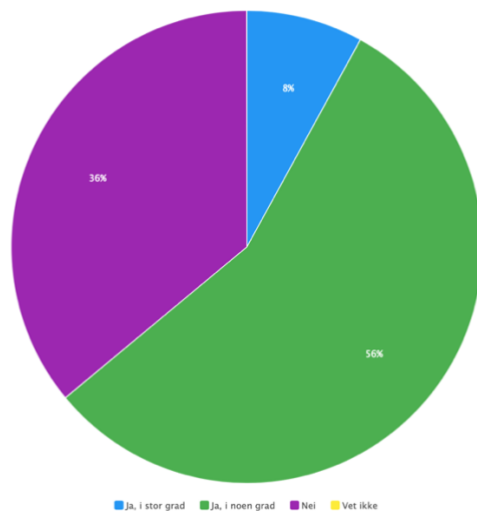


Diagram 19: Kutt i skolebibliotekbudsjettet siste 3 årene.

Frykter dere å måtte gjøre kutte i skolebibliotekaren og skolebibliotekets budsjett de neste 5 årene?

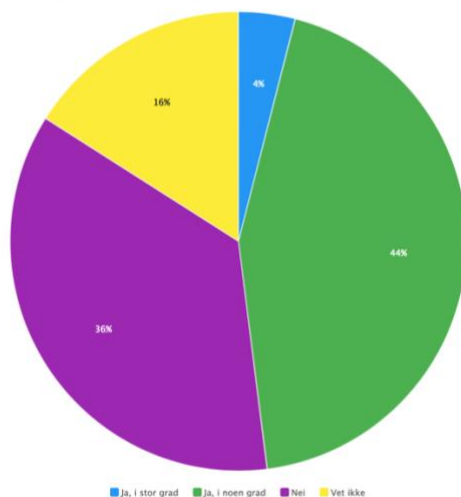


Diagram 20: Frykt for å kutte kommende kutt i budsjettet til skolebiblioteket de neste fem årene.

Videre viser diagram 20 at omtrent halvparten av rektorene også uttrykker en frykt for å måtte kutte i budsjetteringen til skolebiblioteket de neste fem årene. Dersom vi sammenligner og filtrerer svarene fra både spørsmålet om skolene har kuttet i budsjettet og om de frykter å gjøre det de neste tre årene, får vi svarene i diagram 20.1. Diagram 20.3 viser at de som allerede *i noen grad* har kuttet i budsjettene i størst grad frykter å måtte nedskjære ytterligere i de kommende fem årene (se diagram til høyre med størst grønn skive under). De som derimot ikke har kuttet i budsjettet for skolebiblioteket, frykter i minst grad å måtte kutte i fremtiden. Dette synes jeg er et noe interessant funn. Det hadde her vært interessant å gå dypere inn i å forstå hvorfor skolene som ikke har kuttet i budsjettet på posten ikke er bekymret for å måtte kutte i fremtiden. Er det fordi økonomien er god? Fordi de ønsker å prioritere skolebiblioteket og dens ansattstillinger i høyeste grad? Eller fordi skolen ikke har et tilbud i nedskjære,

ettersom det er et minstekrav å ha bibliotek? Diagram 20.2 viser at de som *i stor grad* allerede har kuttet i budsjettet uttrykker en blanding av usikkerhet og at de i noen grad må kutte i budsjettet også de neste fem årene. Tallene bak akkurat dette diagrammet er derimot noe begrenset til få respondenter, og utslagene per svar blir derfor større øvrige sammenligninger.

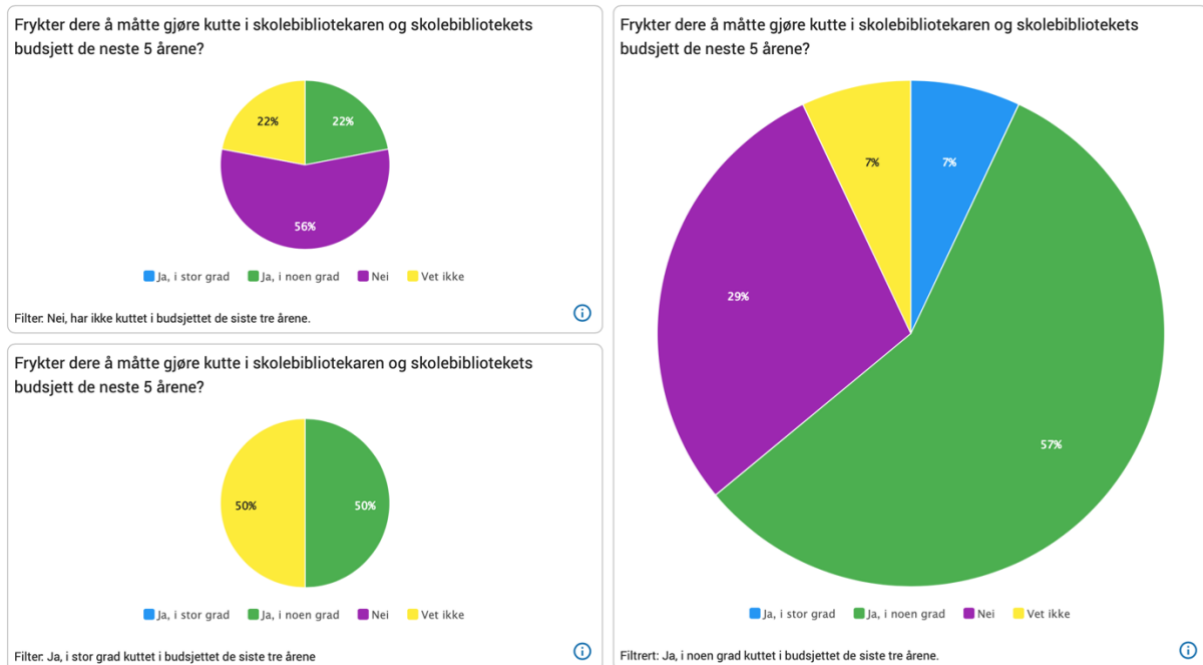


Diagram 20.1, 20.2 og 20.3: Sammenligning av om de har kuttet i budsjettet de siste tre årene og om de frykter å gjøre det de neste årene. Diagram 20.1: Sammenligning om de frykter budsjettkutt og de som «Nei, har ikke kuttet i budsjettet de siste tre årene». Diagram 20.2: Sammenligning om de frykter budsjettkutt og de som «ja, i stor grad har kuttet i budsjettet de siste årene». Diagram 20.3: Sammenligning om de frykter budsjettkutt og «ja i noen grad kuttet i budsjettet de siste tre årene».

På tross av at undersøkelsen ikke kan fastslå hvorfor enkelte rektorer i større grad frykter nedskjæringer i elevenes tilbud knyttet til skolebiblioteket, så kan undersøkelsen likevel gi en innsikt i hvordan rektorene opplever situasjonen og hva de frykter slike nedskjæringer kan gå på bekostning av. 60 prosent oppgir også at skolens økonomi har påvirket tilbudet til skolebiblioteket negativt. I tillegg svarer 8 prosent *vet ikke* på spørsmålet, og er enten ukjent med hvordan skolen har prioritert økonomien eller hvordan den har påvirket innskuddene til skolebiblioteket. Dette datamaterialet viser at 60 prosent av skolene altså har redusert sitt tilbud sammenlignet med tidligere, og samtlige frykter også ytterligere kutt og konsekvensene som medfølger for elevene.

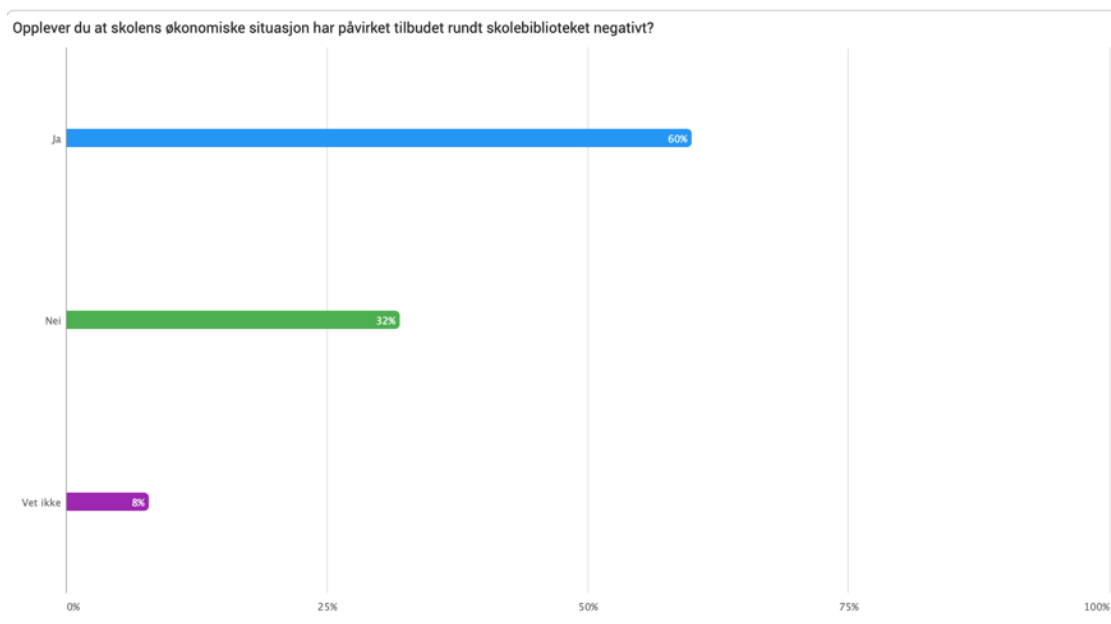


Diagram 21: Økonomiens påvirkning på skolebiblioteket.

På hvilke måte disse nedskjæringene har påvirket skolene og deres tilbud kommer frem gjennom spørsmålet om «På hvilken måte har du frem til nå opplevd at den økonomiske situasjonen påvirker skolebibliotektilbudet?», med følgende åpne svaralternativer 1.

Begrenset innkjøp av nye etterspurte bøker, 2. Begrenset stillingen til skolebibliotekaren, 3. Redusert aktivitetstilbudet til skolebiblioteket, 4. Andre begrensninger, og 5. Opplever ikke at det har begrenset noe. På tross av at 32 % svarer at de ikke opplever at den økonomiske situasjon har påvirket skolebibliotektilbudet i negativ, svarer likevel bare 16 prosent at de ikke opplever at økonomien har begrenset skolebiblioteket negativt. Hele 72 prosent uttrykker at det har begrenset deres mulighet til innkjøp av bøker og 56 prosent uttrykker at det har begrenset mulighetene i forhold til skolebibliotekarstillinger. Basert på disse funnene, er det utvilsomt, uavhengig av budsjettering og budsjettkutt, at skolens økonomi i stor grad setter rammene for skolens bibliotektilbud.

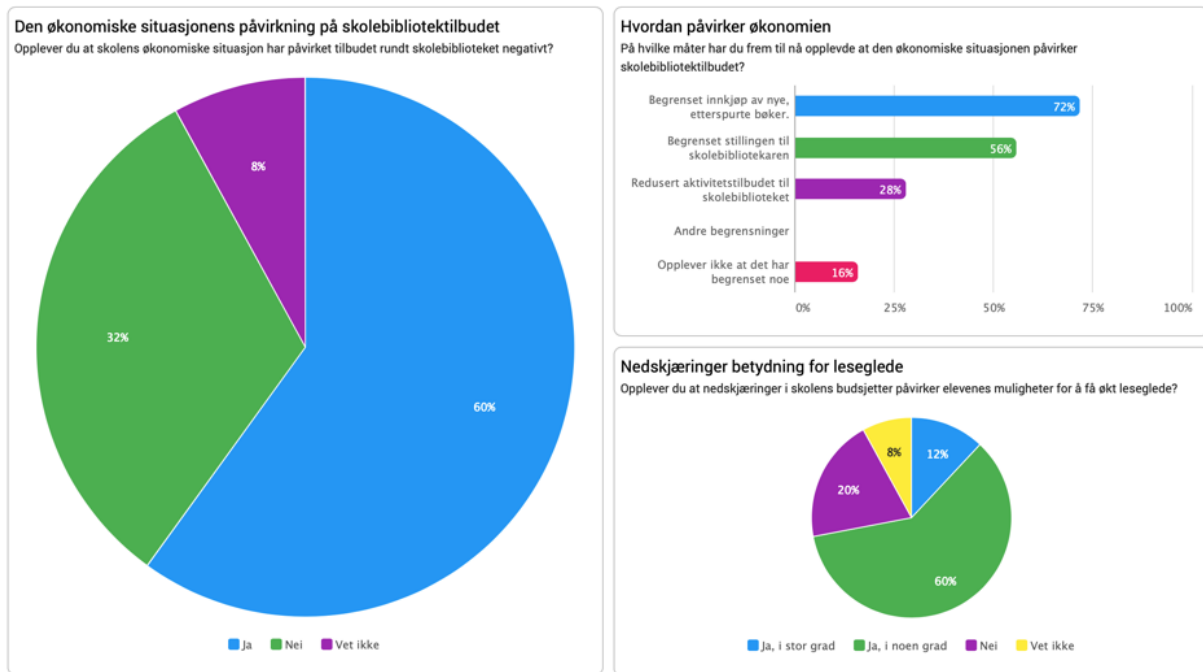


Diagram 22, 23 og 24. Nedskjæring i økonomien og dens påvirkning på skolebiblioteket og leseglede. Diagram 22: Om skolens økonomiske situasjon påvirker skolebibliotekstilbudet. Diagram 23: Hvordan den økonomiske situasjonen påvirker skolebibliotekstilbudet. Diagram 24: Den økonomiske situasjonens betydning for leseglede.

5.1.7 Sosioøkonomiske forskjeller og leseglede

Spørreundersøkelsen stiller også spørsmål om rektorene opplever at skolens nedskjæringer i budsjettet har påvirket elevenes mulighet til å få økt leseglede. Dette svarer 72 prosent *ja* på, enten i stor grad, eller i noen grad. Kun 8 prosent oppgir vet ikke og 20 prosent *nei*. Nesten tre fjerdedeler av respondentene uttrykker altså at deres nedskjæringer har gått ut over elevenes muligheter til å få økt leseglede, og dette i en tid hvor Norge har resultater på bunnen av skalaen på de internasjonale prøvene se f.eks. PISA 2022 og PIRLS 2021 (Jensen et al., 2023; Wagner et al., 2023). Ifølge denne statistikken mener rektorene selv at nedskjæringene i skolen har negativ effekt på elevenes leseglede.

Spørreundersøkelsen har også et spørsmål om ledelsen har et forhold til leseglede og utjevning av sosioøkonomiske forskjeller. Som en kan se ut fra diagram 25 så har 44 % svart at de *ja, har forståelse for dette og arbeidet med dette på skolen*, og 48 % har svar *ja, har underliggende forståelse for dette, men arbeider lite målrettet med dette på skolen*. Dette viser at de fleste skolene har kjennskap til noe forskning på feltet, men at det er ulik praksis på om dette skal integreres som del av arbeid i skolen og undervisning.

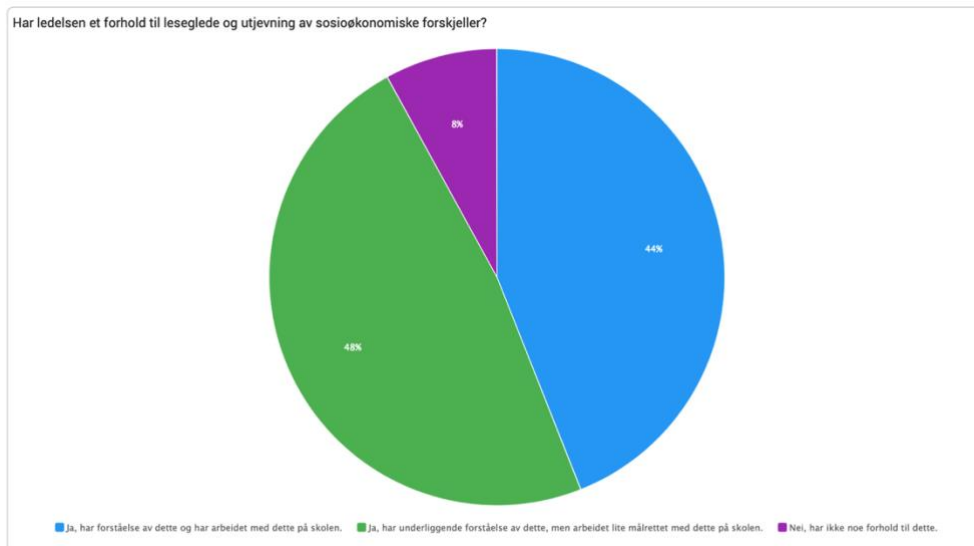


Diagram 25: Ledelsens forhold til leseglede og muligheten for utjevning av sosioøkonomiske forskjeller.

Under gjennomføring av pilotundersøkelsen, fikk jeg en kommentar på dette spørsmålet. Kommentarer lød som følgende «sier forskning at leseglede utjevner og sos.øk. forskjeller?». Slik jeg forstår denne kommentarer virket det som denne rektoren ikke hadde hørt om dette før. Dette betyr selvsagt ikke at skolen ikke arbeider med det, men indikerer likevel at ledelsen ikke hadde et bevisst forhold til hva forskningen sier om mulighetene leseglede medfører. Sett i etterkant av undersøkelsen, skulle jeg her gjerne hatt et par utdypende spørsmål om hvordan skolene og rektorene arbeider med denne tematikken, leseglede og sosioøkonomisk utjevning, på skolene. Samtidig opplevde jeg det som vanskelig å formulere slike spørsmål til en avkrysningsundersøkelse, samt å unngå en for omfattende undersøkelse som ville kunne begrense sverdeltakelsen, og dermed også relabiliteten.

5.2 Empirisk materiale dokumentanalyse

I denne delen vil jeg presentere den kvalitative dokumentanalysen. Først beskrives det innsamlede materialet. Her presenterer jeg hvert enkelt dokument, og deretter en kildekritisk vurdering av dokumentene. Det gjøres da en vurdering av informasjonskilden, målgruppen, formålet med dokumentene, metoden benyttet for å produsere det, alder, troverdighet og representativitet. Deretter systemiseres innholdet. Ettersom det er en kvalitativ dokumentanalyse, vil meningsinnholdet være i fokus. Dette innebærer å trekke frem det som er relevant for studiens problemstilling. Det vil i tillegg blir gjennomført et søk av et utvalg frekvensord i alle dokumentene for å øke innsikten i dokumentenes innhold. Til slutt tolkes det fremhevede innholdet, og ses i sammenheng med hvordan dokumentinnholdet kan kaste lys på skolebibliotekets status i Kristiansand kommune. Slik vil fremgangen være i alle aktuelle dokumentene.

Opplæringslova

Skolebiblioteket har, som tidligere poengtert, egen plass i opplæringsloven. Jeg kommer derimot ikke til å gjøre en dokumentanalyse av opplæringsloven (1998) ettersom det er et nasjonalt styringsdokument, men jeg vil likevel trekke det frem ettersom det legger føringer for kommunens og skolens opplæring. Den ligger som et bakteppe for kommunens forskrifter, og kan forklare hvorfor kommunen og skolene prioriterer slik de gjør. Dersom det ikke er lovpålagt fra statlig hold, kreves det heller ikke at kommunene overholder det. Eksempel på dette, er at i § 9-2 blir det konstatert at elevene har rett på skolebibliotek. Dette må altså kommunen forholde seg til i planlegging av skolebygg og elevenes tilgang. På den andre siden oppgir ikke loven noe om bemanning, utforming eller kvalitet. Dette står derfor kommunen og skolene fritt til å utforme. Dersom skolebibliotekets bøker ikke blir oppdatert eller skolebibliotekarstillingene nedprioritert, så skjer det ingen ting formelt sett. Lovens vaghet gjør også at skolene i praksis ikke trenger å bruke penger på skolebiblioteket. De punktene som derimot er lovpålagt, slik som § 5-1 spesialundervisning, vil også derfor bli prioritert før skolebiblioteket.

5.2.1 Dokument 1: Kristiansand kommunes strategiplan: Sterkere sammen – Kristiansand mot 2023

Beskrivelse av materialet

Kristiansand kommunes plan *Sterke sammen – Kristiansand mot 2030: Kommuneplanens samfunnsdel 2020–2030* setter retningen for nåværende og fremtidig utvikling av kommunen (Kristiansand kommune, 2020a). Kommunen definerer dokumentet som en *masterplan*, og som kommunens viktigste overordnede plan. Planen konkretiserer kommunens ulike utfordringer og hvordan de tenker å møte disse utfordringene.

Dokumentet er utgitt av Kristiansand kommune, og er i forordet undertegnet av tidligere ordfører Jan Oddvar Skisland. Kristiansand kommune er den offisielle institusjonelle avsender. Tittelen på dokumentet er *Sterke sammen – Kristiansand mot 2030* med undertittel «Kommuneplanens samfunnsdel 2020–2030». Planen er inndelt i en arealdel og en samfunnsdel. Kommunens samfunnsdel som inkluderer en overordnet arealstrategi ble vedtatt i bystyret 23. september 2020, og dette er dokumentet som her blir analysert. Arealdelen av planen ble vedtatt 24. feb 2024, og er ikke en del av den forstående dokumentanalysen. Dokumentet er publisert i både i en PDF-fil og i en nettsjøsjon på kommunens hjemmeside, og er der lett tilgjengelig. Det er et åpent og publisert dokument, og gir alle full tilgang. Hvem som er målgruppen står ikke oppgitt, likevel er det mulig å gjøre noen antakelser her at den er til innbyggerne i kommunen. På grunn av enkel, appellerende utforming og et forord som henviser til et felles «vi», for eksempel «[v]i skal håndtere samfunnsutfordringene vi møter» og «[s]ammen skal vi gjøre Kristiansand til en foregangskommune». Fravær av et svært avansert byråkratisk språk forsterker også denne slutningen.

Dokumentet opptrer som troverdig av flere årsaker. Kommunevåpenet, ordførerens underskrift, dokumentet har en vedtatt dato og viser til tabeller med forskningsstatistikk, som for eksempel befolkningssammensetning og utslipp av klimagasser i Kristiansand (Kristiansand kommune, 2020a, s. 7–8). Dette er elementer som er mulig å sjekke opp i om ønskelige. Samtidig som dokumentet er troverdig, er ikke uten videre upartisk. Det er en tydelig politisk visjon om at kommunen står sterkere sammen. Det er både uttrykt at det er ønske om utvikling og endring (se f.eks. s. 4). Den kontekstuelle og historiske rammen er heller ikke uten betydning. Etter nylige kommunesammenslåinger er samhold og utvikling en viktig faktor. «Byen og lokalsamfunnene skal utvikles med utgangspunkt i de tre tidligere

kommunenes styrker og særegenheter [...] Ressursene prioriteres inn mot felles utfordringer lokalt og regional.» (2020a, s. 4). Målet om at en storkommune er sterke sammen enn småkommuner blir altså en tydelig agenda og budskap i dokumentet, og en viktig kontekstuell og historisk ramme. Et annet element som kan sies å være en del av den kontekstuelle rammen, som også blir uttrykt i dokumentet, er forholdene i kommunen. «Kommunene står overfor utfordringer knyttet til økonomiske rammebetingelser, klimaendringer, økte levekårsforskjeller, og at mange står utenfor samfunnet» (Kristiansand kommune, 2020, s. 3). Dette viser noe en side av den kontekstuelle rammen som kommunen forholder seg til og arbeider ut ifra.

Systematisering av innhold

Jeg har her lett etter innhold i dokumentet som kan kobles til skolesektoren. Søken etter tematikk og begreper som her blir inkludert er utjevning av levekår, sosioøkonomiske forhold, skole, skolebiblioteket og rektorene. Planene beskriver ulike utfordringer og satsningsområder i Kristiansand kommune. Følgende står skrevet: «For å møte de viktigste utfordringene fram mot 2030 satser Kristiansand på tre områder; kommunen skal bli mer attraktiv og miljøvennlig, inkluderende og mangfoldig, og skapende og kompetent» (Kristiansand kommune, 2020a, s. 3). Jeg vil ta for meg et område av gangen. Det trekkes kun frem det som kan være av relevans for problemstillingen om skolebibliotekets status i dokumentet. Oversikt over innholdet i dokumentet er presentert i tabellen under.

Oversikt innhold <i>Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030</i>
Forord
Visjon og hovedgrep
Globale endringer og utvikling
Satsningsområder
Attraktiv og miljøvennlig
Inkluderende og mangfoldig
Skapende og kompetent
Overordnet arealstrategi
Forutsetninger for å lykkes
Oppfølging

Tabell 1: Oversikt innhold - *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*

Relevant innhold

Trender i kommunen: Globale endring og bærekraftig utvikling

- *Sosial bærekraft* (s. 6–9)
- Utenforskap fra arbeids- og samfunnslivet øker

Satsningsområde 1: Attraktiv og miljøvennlig

- ikke noe av relevans

Satsningsområde 2: Inkludering og mangfold

- Likeverdige muligheter til å delta i samfunnet (s. 9)
- Reduserte levekårsforskjeller (s. 9)
- Tidlig forebygging mot utenforskap
- Satsningsområder inkludering og mangfold (Kristiansand kommune, 2020 s. 12):
 - «Sikre målrettet arbeid for høyere deltakelse i utdanning og arbeidsliv.»
 - Skape sammenheng i læringsløp, individuelle forutsetninger – «Sikre at alle får et sammenhengende læringsløp og aktivitet ut fra egne forutsetninger.»
 - Øke deltakelse i utdanning og arbeidsliv – «Sikre målrettet arbeid for høyere deltakelse i utdanning og arbeidsliv.»
 - «Samarbeide systematisk og koordinert med næringslivet og utdanningsinstitusjoner om kompetansebehov.»

Under satsningsområdet som angår «Kristiansand er en helse- fremmende by med reduserte levekårs- forskjeller» (Kristiansand kommune, 2020, s. 13) er det elementer som omhandler sosioøkonomiske forskjeller som kan være av relevans:

- «Arbeide aktivt for å forbedre områder med store levekårsutfordringer.
- «Gi koordinerte tjenester av høy kvalitet som sikrer gode levekår for barnefamilier med særlige utfordringer»
- «Stimulere til gode levevaner i kommunens institusjoner.»

Satsningsområde 3: Skapende og kompetent:

- God utdanning, en av flere faktorer for å være kompetanseby.
- Satsningsområder skapende og kompetent:
 - «Bidra til at flere fullfører videregående opplæring og høyere utdanning i samsvar med egne forutsetninger, for å møte framtidens kompetansebehov.» (s. 14)
 - «Sikre høy kvalitet i barnehage og skole og legge til rette for et mangfold av deltakelse og tilbud på fritidsarenaer.» (s. 14)

- «Legge til rette for livslang læring og mestring med høye forventninger til utvikling.» (s. 14)

Ordfrekvens

Det er også foretatt en enkel kvantitativ undersøkelse av dokumentet for å sjekke frekvensen av et lite utvalg ord koblet til tematikken i studien. Som tabellen her viser, inneholder dokumentet kun ett ord som er relevant, *sosial(e) ulikhet/forskjell*. Ordet er sentralt i forbindelse med Kristiansand kommunes utviklingstrekk, og det står følgende: «Økende sosial ulikhet øker risikoen for polarisering og svakere samhold i samfunnet» (Kristiansand kommune, 2020a, s. 7).

Ord	Frekvens
Bibliotek	0
Skolebibliotek	0
Skolebibliotekar	0
Les* (-e, -ing)	0
Leseglede/leselyst	0
Sosioøkono*	0
Sosial(e) ulikhet/forskjell	1

Tabell 2: Ordfrekvens *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*

Tolkning av innhold

Dokumentet *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*: Kommuneplanens samfunnsdel 2020–2030 er Kristiansand kommunes overordnede plan. Planen nevner ingen ting direkte om skolebiblioteket. Dokumentets fokus på å gi alle innbyggerne like muligheter til å delta i samfunnet, kan i denne sammenheng med denne studien ses som sentralt. Skolen er en viktig faktor i å utdanne og danne fremtidens og nåværende innbyggerne, og er en nøkkelfaktor i å utjevne sosioøkonomiske forskjeller, altså å gi elevene like muligheter. Som nevnt i teoridelen av studien, kan leseglede være med på å utjevne noen av disse sosioøkonomiske forskjellene. Det står ikke nevnt i dokumentet hvordan eller hvilke satsningsområder kommunen har for å disse utjevne forskjellene.

Under *Globale endringer og bærekraftig utvikling* står det skrevet om globale bærekraftsmål og utviklingstrekkene til Kristiansand. Av det som er relevant for problemstillingen, nevnes

sosial bærekraft som blant annet handler om å gi alle innbyggerne i kommunen like muligheter til å delta i samfunnet og i utdanningsløpet (Kristiansand kommune, 2020a, s. 6–9). Det kommer også frem at antallet utenfor arbeids- og samfunnslivet i Kristiansand øker, og antallet barn i lavinntekts- og lavutdannede familier som legger et dårligere grunnlag for barnas helse, levekår og vaner, øker. Det står ikke noe om hvordan Kristiansand akter å gi alle innbyggerne de samme mulighetene til å delta i samfunnet. En kan derimot anta, at ettersom grunnskolen er en del av kommunens institusjoner, så vil dette være en naturlig del å legge deler av ansvaret over her. Skolen er en utdannings- og danningsinstitusjon, som skal gi elevene kompetanse til å delta i samfunnslivet. Å utjevne og gi elevene like muligheter er en del av dette mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998).

Det første av de tre satsningsområdene, *attraktiv og miljøvennlig*, omhandler klimatiltak, men ikke noe som jeg anser å være av relevans for studiens problemstilling. På området inkludering og mangfold, ønsker jeg derimot å trekke frem noen områder som dokumentet nevner. Ifølge dokumentet omhandler *Inkludering og mangfold*: «innsatsen for at alle innbyggere skal oppleve økt livskvalitet, mestring, tilhørighet, trygghet og inkludering [...] (Kristiansand kommune, 2020a, s. 12). Videre fremhever dokumentet følgende:

«Alle skal ha mulighet til å delta likeverdig og aktivt i samfunnet og utvikle det. Gjennom tidlig innsats legges det til rette for gode oppvekstvilkår og likeverdig tilgang til utdanning og arbeid. Reduserte levekårsforskjeller vil fremme tillit, demokratisk deltakelse og god folkehelse, sikre innbyggerne like muligheter og motvirke utenforskap» (Kristiansand kommune, 2020a, s. 9, egne uthevninger).

Slik jeg tolker plandokumentet, er det altså et mål om å arbeide forebyggende for å utjevne nåværende og unngå økte levekårsforskjeller, og dermed også sikre individets muligheter til samfunnsdeltakelse. Det skal gjennom tidlig innsats forebygges mot utenforskap. Hva som ligger i *tidlig innsats*, er ikke beskrevet. Likevel står det i samme setning om likeverdig tilgang til både utdanning og arbeid. Jeg vil derfor anta at Kristiansand kommune ser på et likeverdig utdanningstilbud som en viktig nøkkelfaktor for å oppnå målene under inkludering og mangfold, og redusere de store levekårsforskjellene. Dette skal slik sett skje gjennom likeverdig tilgang på god utdanning, men hvordan denne likeverdige tilgangen skal se ut, så det ingen ting om.

Dokumentet deler inn punkter etter *slik skal vi ha det og slik gjør vi det*. Under området *inkludering og mangfold*, har planen et mål om at alle innbyggerne skal være inkludert i utdanningsløpet og arbeidslivet. Det kommer her tydelig frem at inkludering er et av hovedsatsningsområdene, også i utdanningen. For å oppnå dette står det blant annet at de vil utvikle kvaliteten på skole og barnehage, øke antall barn på skole og SFO, skape et sammenhengende læringsløp basert på individets forutsetninger, arbeide for økt deltakelse i utdanning og arbeidsliv og samarbeid mellom utdanning og næringsliv om kompetansebehov (Kristiansand kommune, 2020a, s. 12). Det står ikke direkte noe om hvordan dette skal gjøres i praksis eller hvordan skolene og rektorene skal arbeide med disse forholdene på sine skoler. Selv om dokumentet skriver om hvordan kommunen ønsker å ha det i utdanningssektoren lokalt, og kort hvordan de tenker at dette skal gjøres, er disse minimalt beskrivende. Kommunen gir for eksempel uttrykk for å ville sikre et sammenhengende læringsløp, men skriver i dette dokumentet ingen ting om hvordan dette i praksis skal gjennomføres.

Det tredje satsningsområdet dokumentet nevner er *skapende og kompetent*. Dette feltet handler om kommunenes rolle i utvikling av et appellerende og bærekraftig næringsliv (Kristiansand kommune, 2020a, s. 9). Her nevnes god utdanning som en av flere faktorer for å at Kristiansand skal være en legende kompetanseby med utviklende kompetanse. Innenfor utdanningsfeltet ligger fokuset på fullføring av videregående opplæring og høyere utdanning, samt et godt utdanningstilbud både på grunnskole- og høyere utdanningsnivå. De vil sikre høy kvalitet i skolen samtidig som det skal tilrettelegges for et mangfold av deltakelse (Kristiansand kommune, 2020a, s. 14).

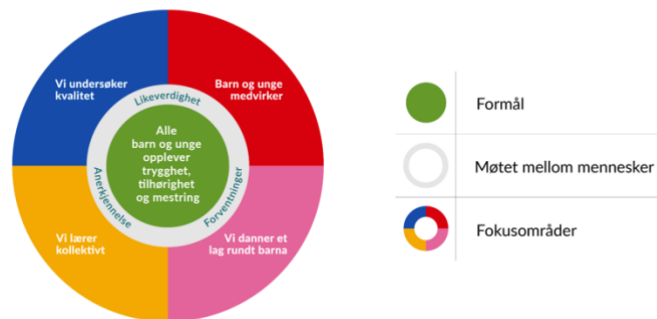
Dokumentet legger til slutt noen forutsetninger for å lykkes med sine satsningsområder. En av disse rammebetingelsene er at kommunen skal ha økonomisk handlefrihet (Kristiansand kommune, 2020a). Dette innebærer at de tilbudet som innbyggerne gis er innenfor de gitte økonomiske rammene. Som nevnt ovenfor er en av de kulturelle rammene for dokumentet kommunesammenslåingen. Dette har påvirket økonomien og dermed også hvilket tilbud kommunene kan tilby til innbyggerne sine innenfor denne begrensede økonomiske rammen. Dette påvirker også skoletilbudet og de økonomiske rammene som her legges (Kristiansand kommune, 2020a).

Det er ingen ting i det kommunale styringsdokumentet *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030* som uttaler seg om skolebiblioteket, om lesing eller hvordan skolen skal styres. Det er

punkter som inkluderer skolen og at skolen er et satsningsområde, samt at kvaliteten på utdanningen skal være høy. Hva som ligger i høy kvalitet, eller hva skolen skal gjøre for å utvikle seg, gis det ingen omfattende retningslinjer for slik jeg ser det. Utjevning av sosioøkonomiske forskjeller kan også tolkes til å være en del av skolens mandat, men det står ikke gitt hvordan skolen skal praktisere dette. Her vil opplæringsloven, overordnet del og læreplanen være det som er gjeldende for å potensielt nå disse målene, men som sagt heller ikke uttaler seg stort om skolebiblioteket.

5.2.2 Dokument 2: Sterkere sammen for barn og unge – Et rammeverk for kvalitet og mestring

Kommunesammenslåingen førte til omorganisering av oppvekstområdet og reorganisering av strategiplanene for perioden 2020 – 2025. *Sterke sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring* (RMK) Kristiansand kommunes strategiplan for oppvekst 2020–2024 (Kristiansand kommune, 2020).



Figur 4.1: Digitalt rammeverket for kvalitet og mestring (Eikeland, Strategiplan for Oppvekst, 2024).

Kommunesammenslåing er også her en del av dokumentets kontekstuelle og historiske ramme. Planen er forankret i strategiplanen analysert ovenfor, *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*. Planene inneholder flere av de samme elementene, og vil derfor også ses i kontekstuell sammenheng. Hovedintensjon at barn og unge skal oppleve at de er en del av fellesskapet, trygghet og mestring. Dette innebærer at alle ansatte som arbeider inn mot barn og unge, også skal arbeide mot dette felles målet om opplevelse av fellesskap. Det finnes også en digital utgave av rammeverket som er designet som et hjul, se figur 4.1, for å synliggjøre sammenheng og illustrere hvordan de ulike nivåene henger sammen. I den nettbaserte utgaven er det mulig å klikke seg inn og ut på de ulike feltene. I denne analysen vil jeg derimot hovedsakelig forholde meg til det skriftlige trykte rammeverket. Hovedinnholdet i dokumentet er presentert i tabellen under.

Oversikt innhold <i>Sterke sammen for barn og unge</i>
Forord - oppvekstdirektør
Utfordringsbilde
Barn og unges tanker om en god oppvekst
Et rammeverk for kvalitet og mestring
Tydelig retning
Fokusert innsats
Lærende fellesskap
Et godt foreldresamarbeid

Tabell 3: Oversikt innhold - *Sterke sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring*

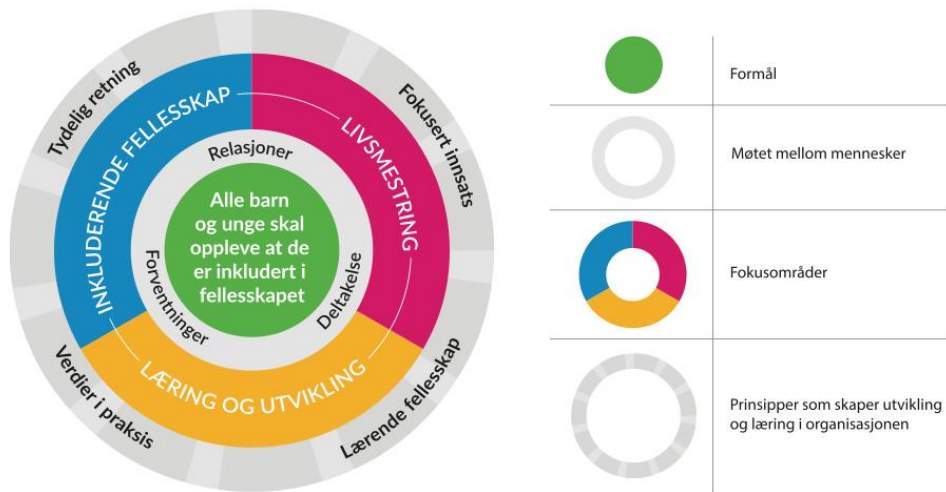
Når det gjelder det kildekritiske, har Kristiansand kommune skrevet dokumentet.

Oppvekstdirektøren Kristin Eidet Robstad har undertegnet på forordet, ettersom dette er hennes faglige ansvarsområde i kommunen. Dette øker troverdigheten. Dokumentet er offentlig tilgjengelig på Kristiansand kommune sine hjemmesider, og er dermed et åpent dokument. Heller ikke her er dokumentene upartiske ettersom de ønsker å formidle et politisk motiv om samhold og inkludering, og samarbeidets fordel for fellesskapets. På samme måte som i dokumentanalysen ovenfor, virker det som om dokumentet er skrevet for den allmenne innbyggeren i kommunen. Fraværet av avansert byråkratisk språk, og appellen til et felles *vi*, forsterker denne tanken også i dette dokumentet; «[v]i står ovenfor et stort og uendelig viktig oppdrag. Sammen skal vi sørge for at alle barn og unge i Kristiansand skal få en trygg og god oppvekst» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 23). Dokumentet, slik jeg tolker det, virker å være skrevet for å informere om hvordan kommunene arbeidet med oppvekstsektoren, og dermed indikerer dette at det er til informasjon til innbyggerne.

Systematisering av innhold

Modellen (se figur 4.2) og styringsdokumentet er delt inn i *formål, møtet mellom mennesker, fokusområder og prinsipper som skaper utvikling og læring i organisasjonen/lærende fellesskap*. Dette ligger til grunn for skolens arbeid. Rammeverket skal følgelig brukes aktivt innenfor alle *Oppvekst* sine enheter, og skal bidra til et målrettet arbeid slik at en på best mulig måte kan inkludere barn og unge. Inkludering blir blant annet begrunnet med: «Opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet er grunnleggende for at barn og unge skal oppleve trygghet, mestring, mening og glede. Å være inkludert i fellesskapet er også grunnleggende for all læring og utvikling» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 7). Her kommer

det frem hva som er viktige satsningsområder for blant annet skole, og hva som er formålet: Alle barn og unge skal oppleve at de er inkludert i fellesskapet» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 6).



Figur 4.2: Rammeverk for kvalitet og mestring modell. *Stereke sammen for barn og unge – Rammeverk for kvalitet og mestring* (Kristiansand kommune, 2020, s. 6).

Under fokusområdene gis det i dokumentet informasjon om hva de ulike områdene handler om. Det står at elevene har rett på å bli inkludert, men òg at dette krever et raust læringsmiljø. Videre uttrykkes det i dokumentet at «[L]ivsmestring i skolen handler om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Elevene skal lære å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 9), og at læring og utvikling handler om selvbilde og identitet i samspill med andre. Det står også følgelig «[a]mbisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever krever en bred tilnærming fra skolen.» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 10).

Under *tydelig retning* er kommuneplanen samfunnsdel gjengitt og fire retningsmål løftes frem som sentrale for oppvekst i perioden 2020–2024. Disse går på tilhørighet, inkludering, ledende kompetanseby og sikring av natur og mangfold. Disse ble nevnt i foregående analyse, og jeg vil derfor gjenta meg selv her, men det er relevant å se dokumentene i interaksjon med hverandre. På tross av et stort fokus på inkludering, og hva forskningen sier for eksempel leseglede kan gjøre i forhold til utjevning av sosioøkonomiske forskjeller, så står det ikke noe om lesing og skolebiblioteket, eller prioritering av dette.

Ordfrekvens

Også her dukker *sosial ulikhet* opp i samme forbindelse som overordnede dokument; «[Ø]kende sosial ulikhet øker risikoen for polarisering og svakere samhold i samfunnet» (Kristiansand kommune, 2020b, s. 4). Utover dette får søket ingen treff på øvrige ord.

Ord	Frekvens
Bibliotek	0
Skolebibliotek	0
Skolebibliotekar	0
Les* (-e, -ing)	0
Leseglede/leselyst	0
Sosioøkono*	0
Sosial(e) ulikhet/forskjell	1

Tabell 4: Ordfrekvens *Sterke sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring*.

Tolking

Dokumentet *Sterke sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring* sier ingen ting om skolebiblioteket. Slik jeg tolker dokumentet, er det et overordnet dokument som legger grunnlaget for hvordan instansene innenfor Oppvekst skal arbeide. Som rammeverket viser legges det vekt på fokusområder som skal gå i samspill med formålet, mellommenneskelige møter og prinsippene som skaper utvikling og læring. Selv om det står hva dette innebærer, står det lite om hvordan det skal praktiseres.

Gjennom å se på frekvensen av et utvalg ord, er det kun *sosiale ulikhet* som dukker opp, og dette i forbindelse med utfordringsbildet i Kristiansand kommune og økende polarisering. Dette ble også presentert i forrige analyse. Utover dette nevnes det ingen ting i forhold til lesing eller skolebibliotek. Dokumentet legger altså ingen føringer for hvordan kommunen ønsker at skolene skal prioriteres i forhold til dette området.

Ved å se på både ordfrekvensen og innholdet i dokumentet, gir det en innsikt i hva som vektlegges. Det står ikke noe om skolebiblioteket eller lesing, og slik jeg ser det, vil det ut fra dette dokumentet være opp til den enkelte rektoren å prioritere hva som potensielt kan skape

samhold, inkludering og utvikling. Rektoren må selv anse om skolebiblioteket i denne sammenheng er en viktig arena. Dette kan være en fordel ettersom rektorene kjenner skolen og deres behov best. På den andre siden gjør dette at skolebiblioteket kommer i andre rekke fremfor områder som er lovbestemt og prioritert i kommunenes styringsdokumenter.

Kvalitetsmelding for oppvekst 2022

Kristiansand kommune kom i 2023 med en rapport *Kvalitetsmelding for oppvekt 2022* (Kristiansand kommune, 2023b). Tilsvarende rapport for året 2023 har per tidspunktet når dette skrives ikke blitt publisert. Rapporten oppsummerer status når det gjelder oppvekst og rapporterer fremgang og tilbakegang basert på Strategiplanen for oppvekst «Sterke sammen for barn og unge» (Kristiansand kommune, 2023b, s.4). Rapporten går blant annet inn på kvalitetsarbeidet innen kommunens satsningsområder, tilstandsrapport for grunnskolen og en helhetsvurdering av skolen. Rapporten trekker frem at kommunen har fått en krevende økonomisk situasjon som også påvirker og begrenser skolenes handlingsrom. De stramme rammene gjør det utfordrende å utvikle gode læringsmiljøer og håndtere enkeltsaker samtidig som skolene skal arbeide med utvikling. For å møte de økende utfordringene innenfor de stramme rammene vises det til behov for innarbeidede rutiner, utvikling av samarbeidskultur og en innovasjonskultur (Kristiansand kommune, 2023b, s. 6–7).

Rapporten nevner ikke noe om skolebiblioteket, det rapporten derimot nevner er prosjektet READ Agder som kommunene fra 2023 har deltatt i, og som er et samarbeidsprosjekt med eksterne aktører. Målet er å øke leseglede, samt oppnå økt foreldreinvolvering i barnas leseprosesser. Prosjektet som opprinnelige stammer fra Aashus, bygger på forskning som viser at foreldre som engasjerer seg i barnas daglige lesing, påvirker språkferdighetene til barnet positivt. Utdypende om skolebiblioteket, skolens eller lærerens rolle står ikke nevnt i rapporten. Rapporten viser at på tross av manglende tydeliggjøring av satsing på skolebiblioteket, foregår det likevel arbeid innenfor området i Kristiansand kommune.

5.2.3 Dokument 3: Handlingsplan for inkluderende språk og lesing

Under kommunenes strategiplan, *Sterke sammen – Kristiansand mot 2030: Kommuneplanens samfunnsdel 2020–2030* (Kristiansand kommune, 2020), har kommunen utarbeidet en handlingsplan, *Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand* (Kristiansand kommune, 2022). Planen står også i samarbeid med *rammeverk for kvalitet og mestring* hvor inkludering er formålet. Dette blir da et av svarene på hvordan denne inkluderingen skal foregå. Under denne planen, vil vi finne skolens lokale planer for egen utvikling og egne satsningsområder. Handlingsplanen er ment å være felles referanse for lokale planer og lokalt arbeid med inkluderende språk og lesing. Kommunestrategien er uttrykt i rammeverket, hvorav inkludering som nevnt ligger som et hovedformål. Disse grunnleggende ferdighetene som kommunikasjon, lesing og skriving, anser kommunen som viktige faktorer i inkluderingsprosessen. Slik å forstå, ønsker Kristiansand kommune å oppnå økt kvalitet både i språk og leseferdigheter hos sine innbyggere, som en del av deres overordnede mål om økt inkluderingspraksis. Denne planen er gjeldende for alt lokalt arbeid.

Kildekritisk opptrer dette dokumentet noe annerledes enn de to foregående. Forfatteren av dokumentet er uvisst, men er utgitt under redaktør Kjersti Østmoe, med Kristiansand kommune som eier. Det er mindre formelt presentert ettersom det verken har innholdsfortegnelse, forord, kildeliste, er undertegnet av kommunen eller har Kristiansand sitt kommunevåpen. Etter det jeg har søkt på er dokumentet heller ikke å finne på Kristiansand kommune sin hjemmeside, men på en egen nettside under Kristiansand kommune, min skole SOLIK (språk og lesing i Kristiansand). Om disse elementene ikke svekker dokumentets troverdighet, kan det hvert fall svekke oppfatningen av dets viktighet i kommunal sammenheng.

Systematisering av innhold

Oversikt innhold – Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand
Mål og intensjoner
Forutsetninger
Videre arbeid

Tabell 5: Oversikt innhold – *Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand*

Slik som tabell 5 viser, er handlingsplanen delt inn i tre deler: mål og intensjoner, forutsetninger, og videre arbeid. Planens mål er «Alle barnehager og skoler har et kontinuerlig arbeid med språk og lesing av høy kvalitet» (Kristiansand kommune, 2022, s.1). Det er et eksplisitt mål at det arbeides med språk og lesing. Planen legger til grunn at kommunikasjon gjennom skrift og lesing er grunnleggende for å oppleve inkludering. Dette har også de foregående planene «Sterkere sammen» gjort, men de har ikke koblet inkluderingen direkte til lese- og skriveferdigheter. Videre legger handlingsplanen et par forutsetninger for dette arbeidet hos både pedagogisk personal og rektorer, styrer og på kommunalt nivå. For pedagogene kreves det kompetanse om utvikling av språk, lesing og skriving, variasjon i metodebruk og evaluering og utvikling av eget arbeid. For skole- og barnehageledere må planen utvikles og følges opp, samt tilrettelegging for arbeid med tematikken i profesjonsfaglig fellesskap (Kristiansand kommune, 2022, s. 2). På det tredje punktet *Videre arbeid* står det punkter for hvordan kommunen og enhetene skal arbeide videre. Her kommer det blant annet frem gjennomføring av READ-prosjektet, prosjektet for helhetslesing utbygges videre og kommunen oppdaterer handlingsplanen (Kristiansand kommune, 2022, s. 2).

Ordfrekvens

Ord	Frekvens
Bibliotek	0
Skolebibliotek	0
Skolebibliotekar	0
Les* (-e, -ing)	15
Leseglede/leselyst	0
Sosioøkono*	0
Sosial(e) ulikhet/forskjell	0

Tabell 6: Ordfrekvens *Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand.*

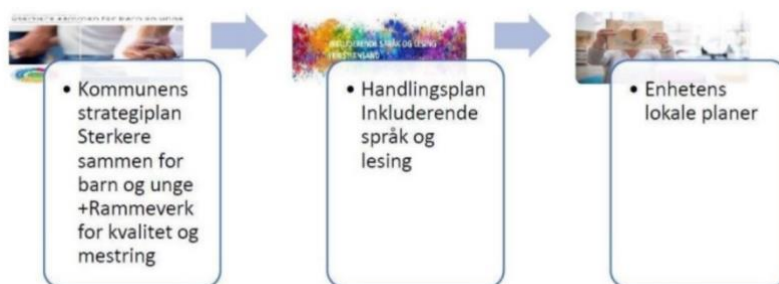
Tolkning

Handlingsplanen for inkluderende språk og lesing sier selv at den er en *dynamisk og digital* plan. Dette innebærer, slik jeg forstår det, at planen ikke er fastlåst, men har rom for å endre

seg i takt med samfunnet. Planen skal opptre som en felles referanseramme for skolene og barnehagene, og den har et mål om at språk og lesing er et arbeid som skal inngå som en del av integreringen i samfunnet. Som frekvensen av ord viser, er det et stort fokus på *lesing*, men dette kobles ikke til spesifikke aktiviteter eller til skolebiblioteket.

I motsetning til Kristiansand kommune, har andre kommuner i Agderfylket, som for eksempel Lindesnes kommune, eksplisitt satset på lesing og leseopplæring, og dette kommer tydelig til uttrykk i deres kommunale dokumenter. I *Bedre sammen om lesing 2021–2032 Tiltaksplan for språk, lesing og skrivning i Lindesnes kommune, 0-16 år* (Lindesnes Kommune, 2021), har de rettet et tydelig satsningsområde mot lesing. Planen deres inneholder konkrete tiltak til hvordan skolene og lærerne skal jobbe. I planen står det for eksempel under begynneropplæringen at «[v]i leser høyt for elevene hver dag» og «[v]i har dialogisk-/veiledet lesing på en lærerstyrt stasjon i stasjonsundervisning 2 ganger i uka. [...] Vi bruker leseeskjema for å følge opp elevens daglige lesing» (Lindesnes kommune, 2021, s. 10). Slike konkretiseringer legger en føring for hvordan norsklærerne skal drive leseopplæringen i klasserommet. Kristiansand kommune har ikke den samme typen konkrete målrettingen mot lesing, og skolens satsningsområder og lærerens arbeidsmåter er mer fleksible hvor de kan utforme sine egne satsningsområder. Det er i større grad den enkelte skolen som styrer hvordan lærerne driver leseopplæringen. Ettersom *integrering* er et av de overordnede målene i Kristiansand, kan dette arbeidet med på flere måter, inklusiv gjennom leing. For eksempel kan skolen benytte seg av en *Leseplan* (Kristiansand kommune, u.å.), hvor den enkelte skolen for en bestemt periode kan satse på lesekompetanse og implementere sitt eget satsningsområde, så står de fritt til å velge hvilke områder dette skal være og hvordan det skal gjøres.

Skolens leseplan



Figur 5.1: Handlingsplan nivåinndeling. Hentet fra *Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand* (Kristiansand kommune, u.å.).

Handlingsplanen for inkluderende språk og lesing viser at enhetene i oppvekst videre skal utvikle egne lokale planer. Dokumentet som er utviklet heter *Skolens leseplan* og er en modell for hvordan skolene basert på kommunens handlingsplan kan utvikle deres egen plan for lesing. Leseplanen refererer til Regionplanen Agder som sier at skolene skal tilrettelegge for å øke leseglede og -engasjement. Planen løfter i tillegg frem skolens viktighet i opplevelsen av at barna er inkludert i et fellesskap, og at leseferdigheter er en viktig del av kompetansene for å følge seg inkludert. Det står følgende om planens intensjon «[d]en lokale planen skal bidra til høy kvalitet i Kristiansandskolen, lokalt forankret og utviklet på hver enkelt skole» (Kristiansand kommune, u.å., s. 3). Leseplanen inneholder et felt for hvert av områdene skolens innramming, lesekompetanse, og leseglede- og engasjement. Her skal skolene utvikle leseplaner for den enkelte skolen for avgrensede perioder. Innrammingen går ut på elementer som skolens utviklingsviklingsområder, tilpasset opplæring, særtrekk ved skolen, osv. Lesekompetansen omhandler hvilke ferdigheter som skal utvikles, oppfølging, sentrale prinsipper, etc. Del tre går på leseglede og leseengasjement, og innebærer skolens prioriteringer på for eksempel skolebiblioteket, leseprosjekter, lesestrategier, og siste rute i planen er for vedlegg som skolens og trinnenes eksisterende planer.

Dette dokumentet viser også hvordan Kristiansand kommune legger opp til den enkelte skolen og rektorer å styre satsningsområdene sine. Det er uttrykt at skolene skal ha egne periodiske leseplaner, men det er ifølge *handlingsplanen for inkluderende språk og lesing* likevel opp til rektoren hvordan inkludering skal praktiseres som konsept i skolen. Det stilles ingen krav til skolebiblioteket eller ressursene som her kreves gjennom disse dokumentene, og det er også fullt mulig å unngå økonomiske kostnader. Jeg tolker det som at kommunens begrensede økonomiske ressurser gjør at det er krevende å stille krav som koster penger (Kristiansand kommune, 2023).

5.2.4 Dokument 4: Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune

Kristiansand kommune har utviklet en skolebibliotekstandard. Denne standarden bygger på gjeldende læreplaner (LK20), *Handlingsplanen for inkluderende språk og lesing*, Oppvekst og samarbeidsavtalen som gjelder mellom Kristiansand og folkebiblioteket (Kristiansand kommune, 2023a, s. 2). Som nevnt i forrige analyse, er handlingsplanen for inkluderende språk og lesing igjen koblet til kommunens overordnede planer *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030*.

Skolebibliotekstandarden er godkjent av Oppvekstdirektøren i mars 2023, som på daværende tidspunkt og når denne oppgaven skrives, er Kristin Eidet Robstad. Dokumentet har også fått kommunevåpenet på alle sidene sine. Disse elementene øker dokumentets troverdighet.

Formålet med dokumentet vil slik jeg oppfatter det, være å utarbeide en felles standard for skolene slik at elevene uavhengig av skole skal få et likeverdig skolebibliotektilbud.

Dokumentet fremmer dette som en del av inkluderende språk og lesing, og dermed trekkes det frem at skolebiblioteket anses som en viktig faktor i kommunens inkluderingsaspekt.

Målgruppen, grunnet dens innhold, vil være en standard både kommunen skal strebe etter å oppnå, men i alle høyeste grad skolene. Ut fra dokumentets inndeling, se tabell 5, så er det tydelig at standarden er ment for skolene og deres ansatte. Ansvarsområdene er inndelt i rektor, skolebibliotekar og lærere, og disse vil derfor være høyst relevante målgrupper både som enkeltindivider og som samlet institusjon.

Strukturering av innhold

Oversikt innhold – Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune
Skolebibliotekstandarden for Kristiansand 2023
Standard for skolebibliotek:
Skolebiblioteket som betydningsfull pedagogikk ressurs
Skolebibliotekets rolle for elevenes læring
Skolebibliotekets rammer
Ansvarsområder
Rektors ansvar
Skolebibliotekarens ansvar
Lærerens ansvar

Tabell 7: Oversikt innhold – Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune.

Strukturen i dokumentet *Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune* er hovedsakelig inndelt i standard og ansvarsområder. I motsetning til tidligere analyserte dokumenter, anser jeg hele dokumentet som relevant for å forstå hvilken status skolebiblioteket har i kommunale dokumenter i Kristiansand kommune. Grunnen til dette er at meningsinnholdet omhandler skolebiblioteket, og dette reflekteres også i ordfrekvensen. Tabell 7 viser inndeling av dokumentet. Første del forklarer målet med standarden og dens innhold. Deretter løftes skolebibliotekets betydning frem i ulike sammenhenger, som pedagogisk ressurs, for elevenes

læring og skolebibliotekets rammer. Det kommer altså frem hvorfor skolebiblioteket er viktig og hvilken standard Kristiansand kommune ønsker for skolebibliotekene.

Ordfrekvens

Ord	Frekvens
Bibliotek	2
Skolebibliotek	31
Skolebibliotekar	11
Les* (-e, -ing)	7
Leseglede/leselyst	1
Sosioøkono*	0
Sosial(e) ulikhet/forskjell	0

Tabell 8: Ordfrekvens *Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune*.

I dette dokumentet får ordfrekvensen betydelig større utslag. Her finner vi både bibliotek, skolebibliotekar, lesing og leseglede. Sosioøkonomi og sosiale ulikheter får derimot ikke utslag. Det blir altså ikke formidlet en sammenheng mellom sosioøkonomiske forskjeller og skolebiblioteket og lesingens muligheter.

Tolkning

Kristiansand kommune har utviklet en skolebibliotekstandard. Denne standarden er det ønskelig at skolene i kommunene skal følge, men grunnet lovmessigheter, stilles det ikke krav til å følge den slik det i dag er praktisert. I standarden står det følgende:

«Det er et mål at alle elever i Kristiansandskolen skal ha et likeverdig skolebibliotektilbud. Hensikten er å ha en felles referanse for å sikre like muligheter for alle barn og unge til å møte et bredt utvalg av litteratur, utvikle leseglede og økt språk- og lesekompetanse.» (Kristiansand kommune, 2023a, s. 2).

Målet som følgelig blir uttrykt er at alle skolene i kommunen gradvis skal innfri standarden, og at skolebibliotektilbudet skal være likt uavhengig av skole, (Kristiansand kommune, 2023, s. 2). Jeg vil her bemerke at standarden sier at det er et *mål* om å oppnå et likeverdig tilbud,

men ikke er *krav*. Slik sett kan den ikke kreve at skolen oppfyller annet enn det som er bestemt ved lov. Derfor kan den enkelte rektoren velge å overse dokumentet i sitt arbeid med skolebiblioteket, og for eksempel ikke ha ansatt en skolebibliotekar.

Skolebibliotekstandarden trekker videre frem standarden for skolebiblioteket og ansvarsfordeling for skolebiblioteket. Førstnevnte trekker frem skolebibliotekets betydning som pedagogisk ressurs. Her kommer det blant annet frem at skolebiblioteket skal opptre som et læringssenter og være integrert del av skolens virksomhet, tydeliggjøring i planer, rutiner for samarbeid med skolebibliotekar og skolebibliotekets funksjon som sosial møteplass (Kristiansand kommune, 2023a, s. 3). Det understrekes også skolebibliotekets rolle når det gjelder elevenes læring, og at det står sentralt i utvikling av lese- og språkkompetanse, informasjonskunnskap, samt en plass for litteraturformidling som skal stimulere til lesing (Kristiansand kommune, 2023a, s. 3).

Når det gjelder skolebibliotekstandarden og rammene den legger for skolebiblioteket, finner vi punkter som omfatter et godt utvalg av litteratur, at skolebiblioteket *bør* være åpent hele skoledagen, påpekninger til skolebibliotekarens utdanning innenfor bibliotekfag og pedagogikk, at skolebiblioteket skal være innbydende, brukbart, tilpasset og sentral lokasjon, samt at rektor skal prioritere et bokbudsjett (Kristiansand kommune, 2023a, s. 4). Disse rammene stiller skolene relativt i fri disposisjon til å handle ut fra, og det kreves ikke noe i forhold til hvor mye rektoren skal prioritere skolebibliotekarstillinger verken sum eller basert på elevtall. Standarden stiller ikke krav som krever at rektoren prioriterer skolebiblioteket i større grad enn at det er tilgjengelig for klassene. Skolebibliotekstandarden for Kristiansand kommune deler også inn i ansvarsområder. Rektor skal stille med ressurser, åpningstider og bemanning, sørge for at skolebibliotekaren har relevant kompetanse, ansvar for aktivt bruk av skolebiblioteket i undervisning, elevmedvirkning, tilrettelegge for flerspråklig litteraturutvalg, samt være kjent med samarbeidsavtalen med folkebiblioteket og Oppvekst. Det står derimot ikke noe om hvilken oppfølging kommunen skal ha av rammene som de har satt, eller hvordan skolene økonomisk skal finne midler til å oppnå dette.

Skolebibliotekaren har også et eget ansvarsområde dersom vi følger Kristiansand kommunes skolebibliotekstandard (2023a, s. 6). I følge standarden skal skolebibliotekaren blant annet delta i utvikling av skolebiblioteket, utvikle egen kompetanse og forbli oppdatert på feltet, delta på kurs og profesjonsfaglig samarbeid, arbeide med informasjonssøking og kildekritikk,

både egen kompetanseutvikling og undervisning, opptre som samarbeidspartner for lærere i prosjektarbeid, samarbeide med pedagogene om lesestimulering, samarbeid rundt å hjelpe elevene til å anskaffe seg rett bok, tilbud til flerspråklige elever, ansvar for innkjøp og organisering, samarbeid med Kristiansand folkebibliotek, organisere elevmedvirkning, samt tilrettelegge for samarbeid mellom folkebiblioteket og pedagoger. Dette er et omfattende antall og tidkrevende arbeidsoppgaver, og krever at skolebibliotekaren har ekstra tid. For å få til dette kreves det økonomiske midler fra skolene og engasjerte og faglig interessert skolebibliotekarere.

5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert de empiriske funnene fra studien. Funnene fra spørreundersøkelsen viser at skolebiblioteket i varierende grad blir prioritert av skolene og rektorene, og at ikke alle arbeider med lesing som er sosialt utjevnende tiltak. Det uttrykkes at den økonomiske situasjonen gjør det krevende å drive skolebiblioteket etter ønsket standard, og at dette går på bekostning av elevenes tilbud. Den kvalitative dokumentanalysen viser at de ulike kommunale styrings- og satsningsdokumentene i liten grad omtaler skolebiblioteket. Lesing blir fremmet som en viktig ferdighet for å være inkludert i samfunnet, og utjevning av sosial ulikhet står høyt i flere av dokumentene. Skolebiblioteket og lesing blir derimot i liten grad koblet til å kunne bidra til å utjevne disse forskjellene. Gjennom sine rapporter kommer det likevel frem at kommunen driver et utvalg prosjekter for å fremme lesing. I neste kapittel vil jeg drøfte de empiriske funnene i lys av teorien som i denne masteroppgaven er presentert.

Spørreundersøkelsen som helhet er vedlagt oppgaven. Her ligger også spørsmålene med diagrammer som i denne delen ikke er presentert, fordi jeg i etterkant av innsamlingen ikke anså dem som særlig relevante for å besvare denne spesifikke problemstillingen. De er vedlagt som dokumentasjon og til eventuell bruk i andre studier.

6.0 Drøfting

Jeg vil i følgende del drøfte problemstillingen i lys av teori, fortolkninger og de empiriske funnene jeg i denne sammenheng anser som relevante. Først vil jeg hovedsakelig drøfte hvordan skolebibliotekets status blir presentert i Kristiansand kommunes kommunale dokumenter. Deretter vil jeg basert på dette, drøfte hvordan lesing kan forhindre utenforskap. Videre drøftes det hvilke status skolebiblioteket har blant grunnskolerektorene og på skolene basert på de empiriske funnene i spørreundersøkelsen. Empirien fra de ulike undersøkelsene vil hele veien bli sett i lys av hverandre. Deretter vil jeg belyse forholdene rundt utjevning av sosioøkonomiske forskjeller og økonomiske prioriteringene. Til slutt vil jeg drøfte kort om skolebibliotekets fremtid.

6.1 Skolebibliotekets status

Det å undersøke skolebibliotekets status i kommunale dokumenter og blant rektorer kan være vanskelig fordi det er som Stefl-Mabry poengterer vanskelig å måle skolebibliotekets effekt på læring (2019). I spørreundersøkelsen er det rektorene selv som må rapportere ut fra egne erfaringer og holdninger til skolebiblioteket, uten å nødvendigvis vite hvilken effekt skolebiblioteket deres faktisk gir elevene. Slik blir det avdekket rektorenes tanker og holdninger rundt skolens forhold til skolebiblioteket, fremfor de faktiske forholdene. Her anvendte jeg GSI (grunnskolens informasjonssystem) for å sammenligne undersøkelsen funn med annen statistikk, for å støtte opp under noen av tallene som for eksempel ved skolebibliotekarenes stillingsprosjenter (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Mine egne analyser av de kommunale dokumentene sier noe om skolebibliotekets status i styrings- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune, men ikke om det faktiske arbeidet som foregår. Dette er viktig å ta i betraktning, ettersom arbeidet varierer fra år til år.

6.2 Opp til den enkelte kommunen

Skolens lovverk, planer og læreplaner har endret seg gjennom tidene, og trendene i samfunnet likedan. Dette betyr også at skolebibliotekets plass i slike dokumenter har variert med tiden og basert på samfunnets behov, forskningsfokus og pedagogikk. Dagens opplæringslov stiller krav til at elevene skal ha tilgang på et skolebibliotek (Opplæringslova, 1998, § 9-2), men selv her er det unntak som gjør at det ikke trenger å befinne seg i samme bygg som skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1). Slik som Fredwall (2023) påpeker, havner skolebiblioteket mellom to lover, opplæringsloven og bibliotekloven, og dermed forsvinner

også ansvaret som medfølger mellom to yrkesgrupper. Utover dette stilles det ikke statlige krav til en skolebibliotekstandard eller bemanningskrav. Det er derfor opp til den enkelte kommunen å legge føringer for hvordan skolene skal drifte skolebiblioteket. For å se hvilke føringer som gjelder for skolebibliotekene i Kristiansand, vil jeg nå kort redegjøre for sentrale formuleringer i de lokale styrings- og satsningsdokumentene.

Slik jeg oppfatter de kommunale planene jeg har analysert, inneholder de offentlige styringsdokumentene lite som omfatter skolebiblioteket. Hvis det faktisk er slik at skolebiblioteket er skolens ansvar, og ikke bibliotekenes, så skal opplæringsloven legge føringer for driften. I opplæringsloven står det skrevet at elevene skal ha tilgang på et skolebibliotek, men stiller ikke ytterlige krav til standard eller bemanning (Opplæringslova, 1998, § 9-2). I de kommunale styringsdokumentene som her er analysert, så nevner ikke de tre første dokumentene skolebiblioteket én eneste gang, og heller ingen elementer som tydelig kan kobles til skolebibliotekets viktighet. Strategiplanen for kommunen og rammeverket for kvalitet og mestring (RMK) (Kristiansand kommune, 2020a; 2020b) får ingen treff i ordfrekvens på ord relatert til skolebibliotek og lesing, det er først i *Handlingsplanen for inkluderende språk og lesing* at «les*» opptrer 15 ganger. Likevel finner vi ingen frekvens av *skolebibliotek*, *leseglede*, *sosioøkonomi*, etc. (se tabell, 2, 3, 4). Dette indikerer noe om innholdet i dokumentene, og dette gir en indikasjon på lesing som satsningsområde og skolebibliotekets plass i skolen. Ettersom det ikke er skrevet om dette i de overordnede statlige dokumentene, ville det vært naturlig å tro at dette var uttrykt gjennom de kommunale styrings- og satsningsdokumentene. Det vi derimot ser, er at ulike kommuner gjennom sine dokumenter har ulik vektlegging og satsningsgrad på skolebiblioteket.

På tross av at skolebiblioteket i liten grad omtales i styrings- og satsningsdokumentene, betyr ikke dette at Kristiansand kommune ikke arbeider med skolebiblioteket. Prosjekter som READ Agder, søknader om statlig prosjektstøtte (UDIR, 2024) og utvikling av skolebibliotekstandarden viser at det er et fokus på dette. Det er derimot først i sammenheng med «Skolebibliotekstandard for Kristiansand kommune» at ordfrekvensen får et reelt utslag. Her dukker både *skolebibliotek*, *skolebibliotekar*, *les** og *leseglede* opp, noe jeg anser som naturlig i en skolebibliotekstandard. Det som er interessant er at kommunenes fokus på å ujevne sosiale forskjeller i de øvrige dokumentene, selv om det ikke slår ut i ordfrekvensen, ikke blir sett i sammenheng med skolebibliotekstandarden. Dette kan selvsagt ha med dokumentets formål om å være en standard, men kommunene nevner det ingen steder i sine

dokumenter hvilken effekt lystlesing kan ha, heller ikke i skolebibliotekstandarden. Om det da er forventet at rektorene skal ha kjennskap til dette på egenhånd, er uvisst.

Kommunene trekker frem i sine rammeplaner at det er en krevende tid økonomisk, blant annet på grunn av den nylige kommunesammenslåingen (Kristiansand kommune, 2020a). Likevel viser rapporter at på skoler hvor skolebiblioteket får tilskudd, så leser elevene mer og får økt leseglede (Hauge, 2021). Andre forhold jeg også vil trekke frem, er hvilken positiv effekt forskningen viser at leseglede har på elevene (Jerrim & Moss, 2019; Pihl, 2023, Sullivan & Brown, 2015a). Det samme resultatet finner vi også i PISA- og PIRLS-resultatene, som påstår at barn som leser mest på fritiden og har høyest leseglede, også presterer bedre i lesing (Jensen et al., 2022; Støle & Strand, 2024). Når forskningen er så tydelig på effekten av leseglede synes jeg det er særlig interessant at det ikke er et område innenfor handlingsplanen for språk og lesing, og i de øvrige styringsdokumentene til kommunen. Hvorfor satse på et felt som ikke er belyst i kommunens styringsdokumenter, som legger føring for kommunens retning de neste årene?

Det er flere aspekter ved skolebibliotekstandarden jeg finner interessant dersom den ses i lys av kommunens styringsdokumenter. Om rektorene har fått tilgang til skolebibliotekstandarden er jeg ikke kjent med. Dette skulle jeg i etterkant ønsket at jeg hadde spurt dem om, og om de forholder seg til denne standarden. Det som her er interessant, uavhengig av rektorenes kjennskap til standarden, er at skolebibliotekstandarden legger opp til at alle skolene prioriterer skolebiblioteket i sin økonomi. Skolebiblioteket blir både trukket frem som en viktig pedagogisk ressurs, og viktig for elevenes læring. Standarden legger opp til at alle skolene har skolebibliotekar, noe vi ser i spørreundersøkelsen ikke er tilfellet. I tillegg er omfanget av skolebibliotekarens oppgaver i standarden stort, og inkluderer både å holde seg oppdatert, samarbeide med lærerne, tilby flerspråklig litteratur, ha ansvar for innkjøp, samlingsutvikling og kassering, organisere elevmedvirkning, samarbeide med folkebiblioteket og utvikle skolebiblioteket. Hvordan skolebibliotekaren skal klare å gjennomføre alle disse oppgavene uten å overstige sin stillingsprosent på gjennomsnittlig 12,9 %, er derimot noe jeg stiller meg undrende til, og et spørsmål jeg gjerne skulle ha stilt til kommunen og rektorene.

Rektorene har også fått tildelt et omfattende ansvar gjennom skolebibliotekstandarden, som både inkluderer bemanning, kompetanse, aktivt bruk av biblioteket, anskaffe litteratur og fremme samarbeid. Når det derimot kun er lovpålagt å ha et bibliotek, og ikke hvordan det

skal driftes, kan disse elementene fort undergraves. Det er mulig å trekke noen slutninger basert på spørreundersøkelsen. Ettersom samtlige av rektorene uttrykte at de frykter for økonomien, og flere allerede hadde kuttet i økonomisk prioritering av skolebiblioteket, er det vanskelig å tro at denne standarden opprettholdes. Når økonomien er stram (Kristiansand kommune, 2020a), er det en selvfølge at det som er lovpålagt må prioriteres. Da nedprioriteres eksempelvis bemanning av skolebiblioteket, som GSI bekrefter ved å vise en betraktelig nedgang blant de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Det samme viser flere av rektorenes svar fra undersøkelsen, hvor flere oppgir at de har kuttet i budsjettet og at dette blant annet har gått utover bemanning, aktivitetsnivå og innkjøp. I løpet av det siste året har det vært flere nyhetssaker om skolebibliotekarer som anvender helgene sine på loppemarkeder for å kjøpe billige bøker for å få budsjettet til å strekke lengre, ettersom innkjøpsbudsjettet ikke strekker til (Rørslett, 2023). Skolebibliotekaren vil antakeligvis ikke klare å gjennomføre alle disse kravene standarden stiller. Så langt det ikke er lovpålagt, eller løftes opp i kommunens overordnede styringsdokumenter, ser det ikke ut til at det vil bli prioritert med mindre rektorene og skolebibliotekarene selv tar ansvar og prioriterer skolebiblioteket. Dette betyr ikke at enkelte skoler ikke har godt skolebibliotektilbud, det indikerer derimot at tilbudet i stor grad varierer fra skole til skole, og avhenger av skolens økonomiske situasjon, rektors prioriteringer og engasjerte lærer.

6.3 Lesing som forhindring av utenforskap

Det som dokumentene derimot løfter frem, er at språket og leseferdigheter er viktig i forbindelse med inkludering. Dokumentene har stort søkelys på inkludering som en del av satsningsområdet til kommunen, ettersom de sosiale ulikhetene er store. Dette kan tolkes i retning av at en ser på lesing som literacy, hvorav literacy som tilgangskompetanse er sentralt (Blikstad-Balas, 2023, 22–24). Selv om ikke skolebibliotekets mulige funksjon i dette arbeidet kommer til syne i dokumentene slik jeg tolker dem, er det likevel en innfallsvinkel til å arbeide gjennom skolebiblioteket. Det kan virke som at dokumentene gir enhetene i oppvekstsektoren relativt stor fleksibilitet i arbeid med denne tematikken, og at det er opp til den enkelte rektoren som kjenner sin skole til å finne den beste måten å arbeide med dette på. Overordnet del i fagfornyelsen har også fokus på inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv helt ned på nivå med *Skolens leseplan*, som skolene selv skal utvikle, står det ingen ting om å bruke av skolebiblioteket og dets ressurser. For at det skal satses på leseglede og skolebiblioteket, må rektoren altså selv ha kjennskap til at literacy er en viktig brikke som

tilgangskompetanse i samfunnet og at det er prosesser som elevene må dannes inn i, og at lesing også er en sosiokulturell literacy som gir elevene en tilgangskompetanse og utjevner elevenes sosioøkonomiske bakgrunn som avgjørende faktor (Blikstad-Balas, 2023, s. 19–25, Hwang & Connor, 2020; Penne, 2006; Pihl, 2023).

Når vi da også ser på spørreundersøkelsen som presenterer rektorens forhold til leseglede som mulighet for å utjevne sosiale forskjeller, svarer en andel på 8 prosent at de ikke har kjennskap til dette. Om det da er forventet at det satses på leseglede dersom skolens øverste leder ikke har kjennskap til tematikken, er noe jeg stiller meg undrende til. 44 prosent svarte også at de hadde en forståelse av lesegledes effekt, men at de ikke arbeidet målrettet med dette på skolen. Halvparten av rektorene svarer altså at de ikke arbeider med leseglede som en faktor for å utjevne sosiale forskjeller. Ettersom det ikke foreligger noe i de kommunale dokumentene som indikerer at dette er en sentral faktor og en mulighet til å utjevne forskjeller, på tross av at forskningen her er ganske tydelig, kan dette sies å være en naturlig følge. Det kreves at rektoren selv er opplyst eller at eksterne aktører opplyser rektoren, og hvorfor skal det gjøres dersom dette ikke blir vektlagt i styringsdokumentene?

6.4 Skolebibliotekets status blant rektorer i Kristiansand kommune

Funnene fra spørreundersøkelsen svarer på flere små spørsmål. De gir oss blant annet innsikt i rektorenes syn på skolebibliotekets standard, stillingsprosent, skolebibliotekarens kompetanse og økonomiske prioriteringer. Disse elementene kan gi oss en innsikt i skolebibliotekets status hos rektorene.

Spørreundersøkelsen viser at alle skolene som deltok oppga at de hadde et egnet skolebibliotek. Det derimot ikke alle hadde, var skolebibliotekar. Hva som er årsaken til fraværet av skolebibliotekar, er ukjent. I hvor stor stillingsprosent skolebibliotekarene var ansatt, varierte også veldig. Dersom skolebibliotekaren skal være mer enn en organisator slik både den svenske utredning, IFLA og skolebibliotekstandarden påstår, så må skolebibliotekarstillingene settes i fokus (IFLA, 2015; SOU 2021:3, s. 60). Det stilles derimot ingen formelle krav til rektorene i kommunens dokumenter om skolebibliotekets prioritering. Selv om kommunene har utviklet en standard for skolebiblioteket, og viser dette noen av de store forskjellene i tilbudet elevene får.

6.5 Samarbeid

Skolebibliotekstandarden løfter frem skolebiblioteket som en viktig læringsarena (Kristiansand kommune, 2023a). Rafste & Mitchell har i sin forskning også fremhevet skolebibliotekets mange muligheter til å fremme læring (2008; 2018). Rafste argumenterer for at skolebiblioteket tilbyr en unik mulighet som inkluderer tilgang på mangfoldig litteratur og situert læring, ifølge sosiokulturell læringsteori. Mitchell løfter også frem at skolebiblioteket er et fleksible rom, som tilbyr mange muligheter som klasserommet ikke har, og at rommet er egnet til å skape litterære opplevelser (2018). Slik legger også skolebibliotekstandarden frem at skolebiblioteket skal være, men som vi ser ut fra den minimale vektleggingen i dokumentene, fraværet av lovpålagte forskrifter og økonomiske midler, blir dette noe urealistisk.

Eri (2018) og Eri & Pihl (2017) trekker også frem at på tross av et arbeid mot samme mål, så prioriteres ikke dette samarbeidet i skolen. Det har derfor vært interessant å kartlegge hvordan rektorene ser på skolebiblioteket og samarbeidet som foregår her, ettersom det er rektoren som disponerer store deler av samarbeidstiden. Det er altså rektorene som må ha kunnskap om skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning for elevenes læring, og prioritere dette over andre elementer som kan ta plass. Dette må prioriteres både med tid og med finansielle midler, og det er ingen selvfølge så lenge det pålagt eller fremheves i kommunens styringsdokumenter, slik som de for eksempel gjør i Lindesnes kommune (2021).

Diagram 11 viser at 56 % av rektorene uttrykk for at det *i noen grad* er samarbeid mellom skolebibliotekaren og norsklæreren, og 12 % oppgir at dette foregår i *veldig stor grad*. 32 % oppgir at det *i liten grad* foregår er samarbeid. Dette samarbeidet varierer altså i stor grad fra skole til skole, og dette kan forstås som at også elevenes tilbud varierer. Foruten Eri og Eri & Pihl som trekker frem vanskelighetene med samarbeidet, krever det i første omgang at samarbeidet i det hele tatt prioriteres (2018; 2017). Undersøkelsen viser også at på mange skoler er det mangel på kjennskap til skolebibliotekarens tilstedeværelse på skolebiblioteket og timeplan, samt at elevene sjeldent er på skolebiblioteket samtidig med skolebibliotekaren. Dette vanskeliggjør både et samarbeid, og det at elevene faktisk kan få hjelp til å finne relevante bøker gjennom skolebibliotekaren som har kjennskap til biblioteket.

Skolebibliotekstandarden legger opp til at rektor skal tilrettelegge for et samarbeid.

Undersøkelsen fremlegger, slik som teorien også presenterer, at dette samarbeidet er noe

begrenset og nedprioritert. For at dette samarbeidet skal prioriteres, krever det at rektor har god kjennskap til skolebibliotekets muligheter, og samtidig organiserer lærernes tid inn mot et samarbeid, samt prioriterer finansielle midler. Det krever også at lærerne vektlegger lesing, leseglede, og at de anser skolebiblioteket og skolebibliotekaren som en viktig ressurs i dette arbeidet.

6.6 Utjevning av sosioøkonomiske forskjeller og økonomiske prioriteringer

Undersøkelsen viser at mange rektorer mener at skolebiblioteket lider under skolens økonomiske situasjon (diagram 22), og samtlige mener at dette til en viss grad påvirker elevenes muligheter for å øke leseleden. Som Stefl-Mabry poengterer, kan det være vanskelig å måle skolebibliotekets effekt, men undersøkelsen er klar på at rektorene ser en sammenheng mellom økonomiske bevilgninger til skolebiblioteket og elevenes leseleden (2019). Rapporten fra Oxford Research viste også at tilskudd til skolebiblioteket bidro til å styrke lesestimulerende arbeid, økt mangfold i litteraturen, bedre tilgang til biblioteket og bedre utnyttelse av skolebiblioteket. Dette krever økonomiske midler, som gjennom undersøkelsen, mange av rektorene uttrykker at de har måtte kutte og frykter å kutte ytterligere i den kommende tiden. Hele 56 % har oppgitt at de har kuttet i budsjettet for skolebiblioteket de siste tre årene, og halvparten uttrykker også at de frykter å måtte kutte de neste tre årene. Denne frykten er der på tross av at 50 % har søkt om finansiell støtte til skolebiblioteket fra andre programmer.

Spørreundersøkelsen løfter også frem rektorenes svar om nedskjæringenes betydning for leseleden. 72 % uttrykker at de i noen grad eller i stor grad opplever at deres nedskjæringer påvirker elevenes muligheter til å øke leseleden. Dette opplever jeg som slående tall. Lesegleden til norske elever er blant de laveste tallene sammenlignet med deltakerlandene ifølge PISA 2022 og PIRLS 2021, (Jensen et al., 2023; Wagner et al., 2023). Den negative utviklingen i leseleden til norske elever målt i PIRLS fra 2016 til 2021 er stor, og resultatene viser at det er sammenheng mellom leseglede og leseprestasjoner for begge kjønn i både 2016 og 2021: Elever som liker å lese, får signifikant bedre resultater (Støle & Strand, 2024, s. 64). Støle & Strand trekker også frem at holdninger til og vaner for fritidslesing er svært lave, og kan ha sammenheng med hjemmemiljøets tilgang på bøker, ettersom bokrike hjem gir elevene rik tilgang på litteratur. Dette gir elevene ulike utgangspunkt. Samtidig har skolen en mulighet til å gi alle elevene et rikt og mangfoldig utvalg av litteratur, som kan utjevne til sosiale

forskjellene når det kommer til lesing, gjennom god tilgang til skolebiblioteket. Som Strand & Wagner (2024) konkluderte med, var det ikke språk- og lesestimulerende aktiviteter i tidlig alder som var av signifikant betydning, men mange av hjemmets andre praksiser som sosioøkonomiske status, hjemmespråk, foresattes leseglede og foresattes utdanningsforventing til barna betydning. Etersom det er begrenset hva som kan gjøres med elevenes hjem, kan en som skole vektlegge betydningen av foreldres holdninger ovenfor lesing og hvilken faktor som er viktig for elevenes leseferdigheter. Slik kan en på tross av ulike hjem, gi barn og foreldre gode leseopplevelser, i tillegg til god tilgang på litteratur gjennom et godt utrustet skolebibliotek.

De kommunale dokumentene vektlegger som nevnt at språk og leseferdigheter er en viktig nøkkel til inkludering i samfunnet, og har dette høyt på agendaen. Pihl er tydelig på at det er en sammenheng mellom leseglede og leseprestasjoner, og at det er dokumentert positive forbindelse mellom lystlesing, leseforståelse og læring (2023). Lesing opptrer som en viktig faktor både som egenverdi og betydning for læring. Undersøkelsen viser at 44 prosent av rektorene har et forhold til lesegledens betydning i utjevning av sosioøkonomiske forskjeller og arbeider aktivt med dette. Resterende har ikke kjennskap til tematikken eller har kjennskap, men arbeide lite målrettet med dette på skolen. Sullivan & Brown argumenterer for at deres funn viser at lystlesing i større grad enn foreldres utdanningsbakgrunn har innvirkning på elevenes kognitive utvikling (2015a). Dersom kommunens og skolens mål er å utjevne sosiale forskjeller i samfunnet, så kan lystlesing være en vei inn for å påvirke dette elementet. Roe & Taube (2009) trekker det samme frem gjennom elevresultater fra PISA. Sullivan & Brown (2015b) viser også til lystlesingens betydning for et lengre livsløpsperspektiv. Det trekkes her frem at lystlesing blant barn fikk en positiv effekt på leseforståelsen og vokabularet i voksen alder, hvor både lesemengde og typen lesemateriale påvirker. Elevene med lav sosioøkonomisk status som lystleste fikk bedre leseresultater enn elever med høy sosioøkonomisk status og med lav grad av lystlesing. Dette kan forsvare både prioritering av estetisk lesing i klasserommet, og prioritering av finansielle midler til skolebiblioteket og innkjøp. Likevel viser statistikken at den økonomiske situasjonen gjør at innkjøp, lesearrangementer og bemanning nedprioriteres. Ved å til elevene økte leseferdigheter øker de ikke bare sin tilgangskompetanse til samfunnet, men frigjør seg slik sett også delvis fra sin sosioøkonomiske bakgrunn. Med et så stort fokus på inkluderende språk og lesing, så stiller jeg spørsmål til at dette ikke er tydeligere uttrykt i de kommunale styringsdokumentene og koblet til skolebibliotekets funksjon og muligheter.

6.7 Skolebibliotekets fremtid

Jeg betviler ikke at skolebiblioteket vil leve videre i Kristiansand kommune. Derimot stiller jeg meg undrende til i hvilken standard skolebiblioteket vil ha i fremtiden. Skolene skal etter lov ha tilgang på et skolebibliotek, men en manglende kunnskap om skolebibliotekets muligheter i kombinasjon med en stram økonomi gjør at skolebibliotekets prioritering i kommunen er begrenset, og dette på tross av en kommunal skolebibliotekstandard (Opplæringsloven, 1998, § 9-2). Kan vi forvente at elevene skal få økte leseferdigheter og leseglede når de befinner seg på skolebiblioteket uten bemanning og oppdaterte, relevante bøker? Om det også forventes at grunnskolerektorene selv tar initiativ til å oppdatere seg på forskning og prioritere skolebiblioteket i en stram økonomi, er noe jeg stiller meg undrende til. Skolebiblioteket inkluderer også mer enn lesing, det inkluderer et sett med sosiale ferdigheter og sosiale praksiser som må læres. Om det derimot er å forvente at rektorene skal prioritere skolebiblioteket som en arena med høy status samtidig som kommunens styringsdokumenter ikke gjør det, er noe det kan stilles spørsmål ved. Studien viser tydelig funn på at i kampen om ressursene blir skolebiblioteket nedprioritert blant rektorene, og at det er kommunen som må stille de formelle kravene, men dermed også midlene.

Mens Oslo kommune, og andre enkeltkommuner, har satser på skolebiblioteket, ser det ikke ut til at dette er noe Kristiansand for øyeblikket har for øyet (Lindenes Kommune, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2023a). Når ingen formelle styringsdokumenter fra statlig eller kommunalt hold krever at skolebiblioteket blir prioritert i skolen, i kombinasjon med en synkende trend for rektorene å prioritere skolebiblioteket, opplever jeg at skolebibliotekets standard vil gå ned. Vi skal selvsagt ikke glemme enkeltskolene som søker om støtteordninger, og de enkeltstående kommunale satsingsprosjektene som READ Agder. Likevel blir dagens tilbud avhengig av enkeltskolenes økonomiske evne til å prioritere skolebiblioteket og rektorenes forståelse av skolebibliotekets betydning og dets prioritering i form av tid og midler. Rektors forståelse av skolebibliotekets viktighet er i dette tilfellet ikke nok. Dermed blir skolebibliotektilbudet på skolene i Kristiansand kommune i varierende grad, hvor for eksempel enkelte skoler ikke har skolebibliotekar i det hele tatt. Som rektorene oppgir har mange allerede kuttet i budsjettet, og GSI viser i sin statistikk at også antall stillinger av skolebibliotekar er betraktelig redusert de siste årene (2023a). Dersom det kun er økonomien som styrer ansettelsen av skolebibliotekar, frykter jeg at samtlige skoler vil måtte nedprioritere dette feltet på tross av enkeltinnskudd fra kommunale og regionale prosjekter.

I forbindelse med fraværende kommunal satsning på skolebiblioteket er det interessant å se dette i sammenheng med de statlige bevilgninger og *leselyststrategien* som er under arbeid av Kunnskapsdepartementet og Kultur- og likestillingsdepartementet (2023). Det ble i 2023 åpnet for innspill til leselyststrategien. Det trekkes frem mange elementer, hvor manglende ressurser til innkjøp og bemanning, medievaner og kamp om oppmerksomheten, svekket elevkonsentrasjon, sosiale ulikheter som forutsetning for lesing, og manglende satsning på skolebiblioteket, er gjennomgående. For mulige tiltak løftes det frem prioritering av bemanning, en lovpålagt nasjonal standard, øremerkede økonomiske midler og tid som viktig elementer. Innspillene uttrykker et sterkt behov for satsning på skolebiblioteket. Gjennom leselyststrategien kommer det til uttrykk at det er et åpenbart ønske fra statlig hold om at barn og unge skal lese mer og bedre, og at skolebiblioteket skal få et løft. Om dette faktisk vil gjenspeiles i bevilgningene gjenstår derimot å se når strategien legges frem før sommeren 2024. Per dags dato er det med andre ord ikke noen håndfaste, forpliktende dokumenter som er langt frem, men med dette kan det altså bli en endring på gjennom en ny nasjonal strategi.

6.8 Oppsummering

I dette kapitlet har drøftingen av undersøkelsens resultat i samband med teorien stått sentralt. Det har vært viktig å se på begge undersøkelsestypene i studien, både hver for seg, men også i sammenheng. De kommunale dokumentene har blitt trukket frem som en mulig årsaksforklaring til hvorfor grunnskolerektorene svarer slik de gjør. På tross av at skolene har skolebibliotek, er det varierende grad bemanning og de økonomiske prioriteringene er nedadgående. Dette gjør at ulike skoler får et ulikt tilbud på deres skolebibliotek både når det gjelder tilgang på oppdatert litteratur og bemanning. Mulighetene for å bruke skolebiblioteket som et kommunalt satsningsområde er forankret i teorien, men ikke på generelt grunnlag i skolene eller de kommunale dokumentene. Hvilke konsekvenser *leselyststrategien* vil få er usikkert, men kan være av stor betydning dersom det ved lov pålegges utvalgte krav.

7.0 Avslutning og veien videre

7.1 Tema og problemstilling

Temaet for denne studien har vært skolebibliotekets status blant rektorer og kommunale dokumenter i Kristiansand kommune. For å uttale meg som dette temaet har jeg undersøkt hvilke holdninger og prioriteringer rektorene i Kristiansandskolen har til skolebiblioteket, og hvordan utvalgte kommunale dokumenter uttrykker seg om skolebiblioteket.

Problemstillingen som studien har forsøkt å svare på, har vært følgende: *Hvilken status har skolebiblioteket hos grunnskolerektorer og i kommunale styrings- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune?*

Status eller holdninger er ikke direkte observerbare, men det er likevel mulig å trekke slutninger basert på uttrykte holdninger og trykte midler. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i svarene som kommer frem gjennom et spørreskjema og en dokumentanalyse. Basert på disse resultatene har jeg forsøkt å si noe om hvilken status skolebiblioteket har i Kristiansand kommune. Skolebibliotekets status varierer fra kommune til kommune og skole til skole. Kommunens økonomiske ressurser og fremhevninger i egne dokumenter vil påvirke i hvilken grad skolebibliotekets blir løftet frem. Rektorenes egne holdninger og forståelse av hvilken betydning skolebiblioteket og prioritering av dets ressurser, vil også påvirke den enkelte skolens tilbud.

For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg en kvantitativ spørreundersøkelse blant kommunens grunnskolerektorer, og en kvalitativ dokumentanalyse. Den kvantitative spørreundersøkelsen hadde som hovedformål å kartlegge rektorenes holdninger, og dermed skolebibliotekets status i skolen. Den kvalitative dokumentanalysen undersøkte skolebibliotekets status i et utvalg kommunale styrings- og satsningsdokumenter i Kristiansand kommune. Undersøkelsene var omfattende og innebar metodetriangulering, men dette var for at funnene kunne belyse hverandre, og at dokumentanalysen kunne gi en forståelse overfor rektorenes prioriteringer og holdninger.

7.2 Konklusjon

Forskningen viser oss at det er vanskelig å måle skolebibliotekets faktiske effekt på lesingen (Moore, 2023). Likevel viser forskningen at hjemmets miljø og elevenes sosioøkonomiske forhold, er av stor betydning for deres leseresultater. Likevel viser forskningen at det tydelige sammenhenger mellom elevens lesevaner og leseglede, og deres leseresultater. Selv om skolen har en begrenset innflytelse på hjemmets sosioøkonomiske forhold, kan skolen i midlertidig forsøke å i størst mulig grad utjevne disse forskjellene. Her står skolebiblioteket, på tross av hjemmets manglende evne, i en unik mulighet til å gi elevene den samme tilgangen til litteratur og til å skape leseglede.

Resultatene fra rektorenes spørreundersøkelse viser at alle skolene har et skolebibliotek, noe som også er det eneste formelle kravet av lov (opplæringslova, 1998 §9-2). For øvrig viser resultatene at tilbudet og skolebibliotekets status er varierende på de forskjellige skolene. Tilgangen på bemannet skolebibliotek varierer i høy grad, og samtidig viser både undersøkelsen og annen statistikk (GSI) at bemanningen de siste 10-15 årene har vært nedadgående. Skolens lesepraksiser har også i høy grad preget av efferent lesing, som vi vet går på bekostning av estetisk lesing, og som ikke har samme effekt på utjevning av leseresultatene. Funnene viser ytterligere at flere rektorer de siste årene har måtte redusere sine økonomiske bevilgninger til skolebiblioteket, og at samtlige mener at dette går på bekostning av elevenes muligheter til å øke deres leseglede. Samarbeidet mellom lærere og skolebibliotekarere framstår suboptimalt, og dette stemmer også overens med tidligere forskning. Funnene viser at flere av rektorene ser verdien av skolebiblioteket, men ikke klarer å gjøre det til en økonomisk prioritering, og at dette går på bekostning av elevenes leseglede

Funnene fra den kvalitative dokumentanalysen viser at skolebiblioteket har lav status i de formelle styringsdokumentene. Skolebiblioteket trekkes ikke frem som et satsningsområde, og nevnes heller ikke i dokumentene. Lesing ses på som en ferdighet viktig for å utjevne sosiale forskjeller og gi elevene den tilgangskompetansen de trenger for selv å kunne fungere i samfunnet, men skolebiblioteket og biblioteket generelt ikke blir ansett i dokumentene som en viktig arena. Likevel er et dokumenter som *skolebibliotekstandarden* og kommunens egne prosjekter, i tillegg til statlige prosjekter, som har fokus på skolebiblioteket.

Skolebibliotekstandarden er derimot en anmodning til å ha et skolebibliotek hvor skolebibliotekaren er av sentral karakter, men kommer ikke med noen form for krav eller bevilgninger. Det er kanskje i denne sammenheng, ettersom kommunen ikke frigir de

økonomiske midlene til prioritering av skolebiblioteket og skolebibliotekarer, at de heller ikke kan stille formelle krav til skolene om å innfri standarden. Standarden opptrer som urealistisk ettersom dersom vi ser til rektorenes svar på spørreundersøkelsen og GSI tall om skolebibliotekarstillinger i Kristiansand kommune. De begrensede skolebibliotekarstillingene vil tvilsomt klare å oppnå Kristiansand kommunes skolebibliotekstandard.

Samtidig som de skolebibliotekene i Kristiansand kommune prioriteres ulikt, foregår det likevel utarbeiding av en nasjonal strategi for lystlesing. Hvilke konsekvenser *leselyststrategien* vil få for skolebiblioteket og elevenes lesevaner er derimot per dags dato uvisst. Det blir spennende å følge prosessen med leselyststrategien videre.

7.3 Videre forskning

En masterstudents undersøkelse av skolebibliotekets status blant rektorer og i dokumenter har sine begrensninger i omfang. Når jeg nå har arbeidet med dette temaet over en lengre periode, er det naturlig at det oppstår tanker rundt andre mulige vinklinger på forskningsfeltet, både lokalt og nasjonalt. Det er flere elementer med oppgave jeg kunne ønske at jeg fikk gå ytterligere i dybden av og forske videre på.

Det hadde blant annet vært av interesse å forske på hvilke holdninger vi finner blant rektorer i andre kommuner. Hvor store forskjeller mellom kommunenes styringsdokumenter og implementering av skolebiblioteket, er noe jeg den siste tiden har fundert over. Det hadde også vært interessant å intervju en rekke rektorer for å forstå holdningene deres til skolebiblioteket ytterligere, ettersom en spørreundersøkelse her har sine begrensninger til å forstå hva som ligger bak hvert enkelt svar. Hvilke holdninger har rektorene, hva påvirker holdningene, og hvilken kjennskap har de faktisk til lesing og skolebibliotekets effekt? Hva ligger bak prioriteringene, hva går foran prioriteringene av skolebiblioteket, og hvorfor?

Det vil i fremtiden være av interesse å forske på innholdet i, og effekten av, *lystlesingsstrategien*. Jeg håper at den nye strategien kan bidra til økt fokus på og tiltak som virker fremmende på leseleden hos barn og unge, særlig hos grupper av lavere sosioøkonomisk status. Hvilken effekt denne strategien får, og hvilke krav og midler som følger med en slik strategi, gjenstår fortsatt å se i fremtidig forskning.

Referanseliste

Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre en dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Bergan, C. & Fredwall, I. E. (2023). Lesing og lesestimulerende arbeid på skolebiblioteket. I I. E. Fredwall & C. Bergan (Red.), *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforskning og opplevelse* (s. 59–82). Cappelen Damm Akademiske.

Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal* 9(2):27–40. DOI: <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Cope & Kalantzis. (2009): Cope, B. og Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: Nye literacies, ny læring. *Pedagogy: An International Journal*. Oversatt til dansk av Martin Hauerberg Olsen for Nationalt Videncenter for Læsning i 2020. Tilgjengelig fra <https://videnomlaesning.dk/literacydk/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering/>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.utg.). SAGE Publication, Inc.

Eri, T. (2018). Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Eri, T. & Pihl, J. (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research*, 25(2), 239–255.

Gärdén, C. (2017). *Skolebibliotekets roll för elevers lärande: en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Kungliga biblioteket. <https://kalleguettler.files.wordpress.com/2020/02/skolebibliotekets-roll-fc3b6r-elevers-lc3a4rande.pdf>

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.2307/1163620>

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). Børn og unges læsning 2021. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf

Hwand, J. K. & Connor, C. M. (2020). Literacy instruction and individual differences in students' cognitive development. I E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux. *Handbook of Reading, Volume V*. London: Routledge, 307–327.

Forskrift til opplæringslova. (2006). FOR-2006-06-23-724. Lovdata <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Fredwall, I. (2023). Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 39–59). AMB-media.

Hauge, E. S., Boysen, K. R., Knutsen, V. S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek*. Oxford Research. <https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2022/06/Evaluering-av-tilskudd-til-skolebibliotek.pdf>

IFLA. (2021). *IFLA School Library Manifesto (2021)*. https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla_school_manifesto_2021.pdf

IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLAS retningslinjer for skolebibliotek*, 2. rev. utg. <https://skolebib.wpengine.com/wp-content/uploads/2020/03/ifla-school-library-guidelines-nr-1.pdf>

Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Eriksen, A. Løvgren, M & Narvhus, E. K (2023). *PISA 2022. Norsk elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>

Kristiansand kommune. (2020a). *Sterkere sammen – Kristiansand mot 2030: Kommuneplanens samfunnsdel 2020–2030*.

Kristiansand kommune. (2020b). *Sterke sammen for barn og unge – Et rammeverk for inkludering og mestring*.
<https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/felles/barnehage-og-skole/sterkere-sammen-for-barn-og-unge---strategiplan-for-oppvekst-2020-2025.pdf>

Kristiansand kommune. (2022). *Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand*. Hentet 2024, april fra <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:5803448d-cb6f-4fd2-8de6-15adb0e05748>

Kristiansand kommune. (2023a, mars). [Kommunalt dokument, papir].
Skolebibliotekstandard for Kristiansand.

Kristiansand kommune. (2023). *Kvalitetsmelding for oppvekst 2022*.

Kristiansand kommune. (2024a, 06. feb). Grunnskole.
<https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/barnehage-og-skole/skole-og-sfo/grunnskole/>

Kristiansand kommune. (2024b, 06. feb). Barnehager i Kristiansand.
<https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/barnehage-og-skole/barnehage/barnehager-i-kristiansand/>

Kristiansand kommune. (u.å.). Skolens leseplan. Redaktør: Kjersti Østmoe.

<https://www.minskole.no/solik/Underside/18468>

Kuhltau, C. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Libraries Unlimited.

Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). Arbeid med leselyststrategien.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/id2971536/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

Lindesnes kommune. (2021). *Bedre sammen om lesing 2021–2032: Tiltaksplan for språk, lesing og skriving i Lindesnes kommune, 0-16 år*.

Merga, M. K. (2019). Collaborating with teacher librarians to support adolescents' literacy and literature learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 65–72.

Mitchell, M. G. (2018). Lesemøtet som arena for utvikling av litterær kompetanse. Elever på tiende trinn leser for elever på første trinn. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Moore, H. (2023). Skolebiblioteket i fag- og forskningslitteratur, 2016–2021. i I. Bøyum & A. K. Tveit (red.), *Rom for lesing og utforsking: Skolebibliotekets muligheter* (s. 61–82). ABM-media.

NOU 1981: 7. *skolebibliotekjenesten*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

OpenAI. *ChatGPT v.3.5*. (2024, 6.mai). [Oversatt sammendrag]. <https://chat.openai.com>

Opplæringslova. (1998). Lov og grunnskole og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Oslo kommune. (u.å.). *Det magiske skolebiblioteket*. Hentet 9.april 2024 fra <https://www.oslo.kommune.no/fag-og-utviklingsprosjekter/det-magiske-skolebiblioteket/#gref>

Penne, J. (2006). *Profesjonsfaget norsk en endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle I et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. [Avhandling for graden dr.polit.]. Universitetet i Oslo, Oslo.

Pihl, J. (2023). Lystlesingens betydning. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (ss. 203–232). AMB-media.

Pike, M. A. (2003). From Personal to Social Transaction: A Model of Aesthetic Reading in the Classroom. *Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 61–72. <https://doi.org/10.2307/3527455>

Postholm, M. J. & Jacobsen, D. I (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk

Rafste, E. T. (2001). Et sted å lære eller et sted å være?: en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Rafste, E. T. (2008). Skolebiblioteket som læringsarena. I T. Hoel, E. T. Rafste & T. P. Sætre (Red.), *Opplevelse, oppdragelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek* (s. 16–41). Biblioteksentralen.

Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. Frøyenes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Rørslett, K. (2023, 13. nov). Blåser liv i skolebibliotek med bøker fra loppemarked. *NRK*.
<https://www.nrk.no/norge/blaser-liv-i-skolebibliotek-med-boker-fra-loppemarked-1.16625477>

Skaret, A. (2019). «Det egentlige yndlingsstedet mitt på skolen»
Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.),
Litteraturformidlingens arena og praksiser (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk.

SOU 2021:3. *Skolebiblioteket for bildning och utbildning*. Utbildningsdepartementet.

Statistisk sentralbyrå (2023, 21.feb). Kommunefakta: Kristiansand (Agder).
<https://www.ssb.no/kommunefakta/kristiansand>

Strand, O. & Wagner, Å. K. H. (2024). Betydningen av hjemmemiljø for elevenes
leseresultater. I Å. K. H. Wagner & H. Støle (red.) *Tid for lesing! Norske tiåringers
leseforståelse i PIRLS 2021* (77–99). Universitetsforlaget. DOI:
<https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-03>

Steffl-Mabry, J., Radlick, M., Mersand, S. & Gulatee, Y. (2019). School Library Research
Publication. Bias and the File Drawer Effect? *Journal of Thought*, 53(3/4), 19–34.

Støle, H. & Strand, O. (2024). Elevane sine haldningar til lesing og lesevaner på fritida. I Å.
K. H. Wagner & H. Støle (red.) *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021*
(55–76). Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-03>

Sullivan, A. & Brown, M. (2015a). Reading for pleasure and progress in vocabulary and
mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
<https://www.jstor.org/stable/24808131>

Sullivan, A. & Brown, M. (2015b). Vocabulary from adolescence to middle-age. *Longitudinal
and Life Course Studies* 6(2), 173-189. University of London.
<https://doi.org/10.14301/llcs.v6i2.310>

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Fagbokforlaget.

UDIR. (2024, 19.02). Tilskudd til skolebibliotek og lesestimulerende tiltak.

<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/sok-om-tilskudd-til-skolebibliotek/#a197769>

UNESCO (2004). UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13.*

Utdanningsdirektoratet. (2023a, 15.des). Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Hentet 27. februar 2024 fra <https://gsi.udir.no/informasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (2023b, 9. nov). Nasjonale prøver 2023: Resultater fra nasjonale prøver 5.trinn. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/analyse-av-nasjonale-prover-5-trinn-2023/>

Utdanningsdirektoratet. (2023c, 9. nov). Nasjonale prøver 2023: Resultater nasjonale prøver ungdomstrinnet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/analyse-av-nasjonale-prover-for-ungdomstrinnet-2023/>

Utdanningsdirektoratet. (2023d) Nasjonale prøver 5.trinn – resultater. Hentet 13. mars 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2023e) Nasjonale prøver 8. og 9.trinn – resultater. Hentet 13. mars 2024 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/>

Wagner, Å, K, H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse*. ISBN 978-82-7649-087-5. Lesesenteret. Universitetet i Stavanger.

Wagner, Å. K. H, Knudsen, K., Strand, O. & Støle, H. (2024). PIRLS 2021. Hovedresultater i lesing. I Å. K. H. Wagner & H. Støle (red.) *Tid for lesing! Norske tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021* (s. 34–54). Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24-03>

Wagner, Å, K, H., Støle, H. (red.) (2024). Tid for lesing! Norsk tiåringers leseforståelse i PIRLS 2021. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215053257-24>

Østbye, H. Helland, K. Knapskog, K. Larsen, L. O. & Moe, H. (2023). *Metodebok for mediefaget* (5. utg). Fagbokforlaget.

Figurer, tabeller, diagrammer og fotografier

Figurer

Figur 1.1: Inndeling av tjenesteområder i Kristiansand kommune (Kristiansand kommune, 2024).

Figur 1.2: Inndeling av tjenesteområder i Kristiansand kommune med underkategorier (Kristiansand kommune, 2024).

Figur 2.2: Prosentandel norske elever som presterer på lavt mestringsnivå (under nivå 2) i lesing. Resultatene for PISA 2022 er signifikant forskjellig fra 2000, 2009 og 2018. Figur 20 fra Jensen et al., 2023, s. 12. PISA 2022.

Figur 3.1: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2023-2024.

Figur 3.2: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2022-2023.

Figur 3.3: Årsverk skolebibliotekarer Kristiansand kommune 2011-2012.

Figur 4.1: Digitalt rammeverket for kvalitet og mestring (Eikeland, Strategiplan for Oppvekst, 2024)

Figur 4.2: Rammeverk for kvalitet og mestring. Sterkere sammen for barn og unge – Rammeverk for kvalitet og mestring (Kristiansand kommune, 2020, s. 6).

Figur 5.1: Handlingsplan nivåinndeling. Hentet fra Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand (Kristiansand kommune, u.å.).

Tabeller

Tabell 1: Oversikt innhold – Sterke sammen – Kristiansand mot 2030

Tabell 2: Ordfrekvens Sterke sammen – Kristiansand mot 2030

Tabell 3: Oversikt innhold – Sterke sammen for barn og unge – Et rammeverk for kvalitet og mestring

Tabell 4: Ordfrekvens Sterke sammen for barn og unge – et rammeverk for kvalitet og mestring

Tabell 5: Oversikt innhold – Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand

Tabell 6: Ordfrekvens– Handlingsplan for inkluderende språk og lesing i Kristiansand

Tabell 7: Oversikt innhold – Skolebibliotekstandard for Kristiansand.

Tabell 8: Ordfrekvens Skolebibliotekstandard for Kristiansand

Tabell 9: Oversikt innhold – Kvalitetsmelding for oppvekst 2022

Tabell 9: Ordfrekvens Kvalitetsmelding for oppvekst 2022

Diagrammer

Diagram 1: Antall respondenter

Diagram 2: Antall elever på skolene

Diagram 1: Tilgang på skolebibliotekar

Diagram 4: Relevant og oppdatert utvalg bøker

Diagram 5: Tilgang på skolebibliotekar

Diagram 6: Stillingsprosent skolebibliotekar

Diagram 6.1: Sammenheng mellom skolebibliotekarstillinger og antallet elever.

Diagram 6.2: Enkeltsvar fordelt på antall elever sammenlignet med stillingsprosent.

Diagram 6.3: Fullstendig utsnitt av nr. 3 "Stillingsprosent sammenlignet med antall elever 200-300 elever»

Diagram 7: skolebibliotekarens tilleggsarbeid

Diagram 8: Skolebibliotekarens utdanning

Diagram 9: Skolebibliotekar relevant kursing.

Diagram 10 - Skolebibliotekarens tilstedeværelse samtidig med elevene.

Diagram 11: Diagrammer om samarbeid mellom skolebibliotekarer

Diagram 11.1: Samarbeid med norsklærer og tydelig kjennskap til skolebibliotekarens timeplan.

Diagram 11.2: Samarbeid med norsklærer og delvis kjennskap til skolebibliotekarens timeplan.

Diagram 11.3: Samarbeid med norsklærer og ikke kjennskap til skolebibliotekarens timeplan.

Diagram 11.4: Samarbeid med norsklærer og «vet ikke» om lærerne har kjennskap til skolebibliotekarens timeplan.

Diagram 12: lærere og kjennskap til skolebibliotekarens tilstedeværelse.

Diagram 13: Uttalte mål om at skolebiblioteket skal være del av norskundervisningen.

Diagram 14: Opplevelsen av å være på skolebiblioteket med elevene.

Diagram 15: Aktivitet på skolebiblioteket utenom skoletid.

Diagram 16: Om skolen har søkt om finansielle midler.

Diagram 17: Hvem som har søkt om finansiell støtte.

Diagram 18: Om skolen har fått tildelt økonomiske midler til skolebiblioteket.

Diagram 19: Kutt i skolebibliotekbudsjettet siste 3 årene.

Diagram 20: Frykt for å kutte kommende kutt i budsjettet til skolebiblioteket de neste fem årene.

Diagram 20.1: Sammenligning om de frykter budsjettkutt og de som «Nei, har ikke kuttet i budsjettet de siste tre årene».

Diagram 20.2 Sammenligning om de frykter budsjettkutt og de som «ja, i stor grad har kuttet i budsjettet de siste årene.

Diagram 20.3: Sammenligning om de frykter budsjettkutt og «ja i noen grad kuttet i budsjettet de siste tre årene»

Diagram 21: Økonomiens påvirkning på skolebiblioteket.

Diagram 22: Om skolens økonomiske situasjon påvirker skolebibliotekstilbudet.

Diagram 23: Hvordan den økonomiske situasjonen påvirker skolebibliotekstilbudet.

Diagram 24: Den økonomiske situasjonen betydning for leseleden.

Diagram 25: Ledelsens forhold til leseleden og muligheten for utjevning av sosioøkonomiske forskjeller.

Fotografier

Foto 1: Privat foto. (2024). Elevene som kommer løpende for å få tak i det nyeste utvalget av bøker til skolebiblioteket. Bibliotekarhjelperne fikk velge først.

Foto 2: Privat foto. (2024). Luftballonger med bokkarakterer på skolebiblioteket. Krossen skole

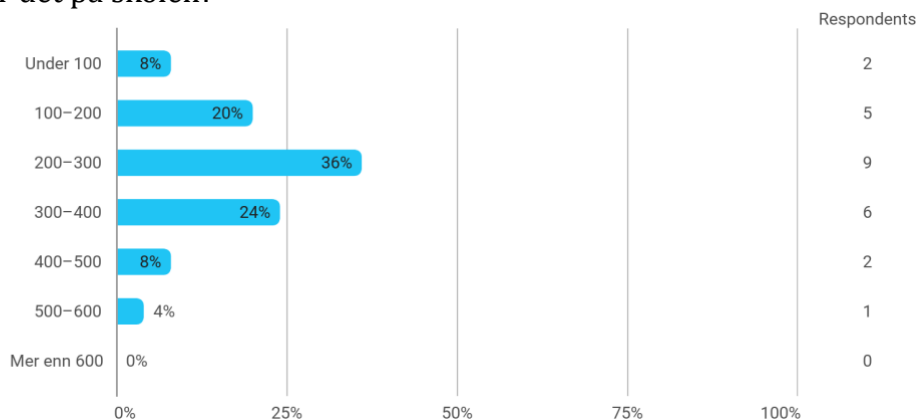
Vedlegg

Vedlegg 1: spørreundersøkelse

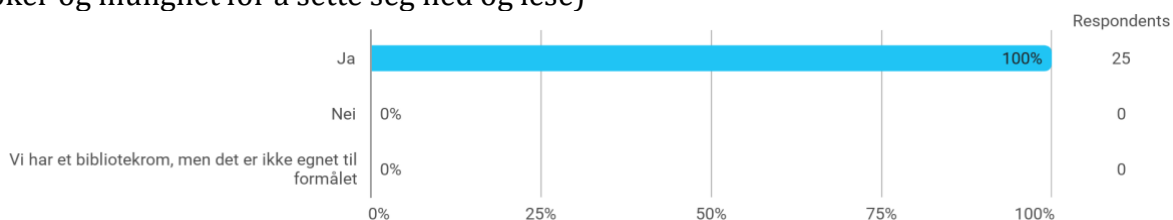
Velg navn på din skole (skolenavn vil ikke bli satt i sammenheng med svarene du gir, det er kun for å ha oversikt over respondenter i innsamlingen av svar)

Anonymisert.

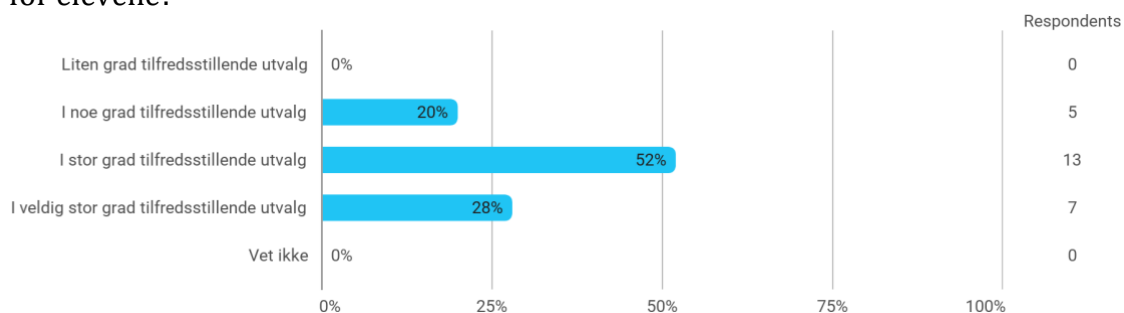
Hvor mange elever er det på skolen?



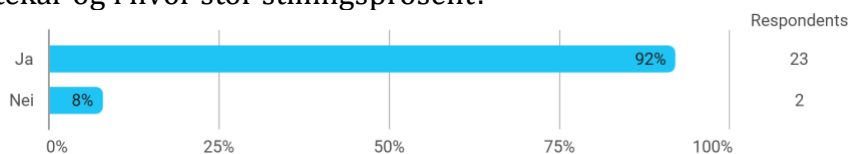
Har skolen din et skolebibliotek? (Med skolebibliotek refererer jeg til et egnet rom med bøker og mulighet for å sette seg ned og lese)

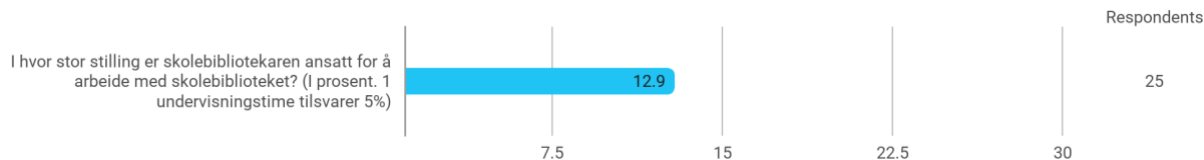


I hvilken grad opplever du at skolebiblioteket har et relevant og oppdatert utvalg av bøker for elevene?

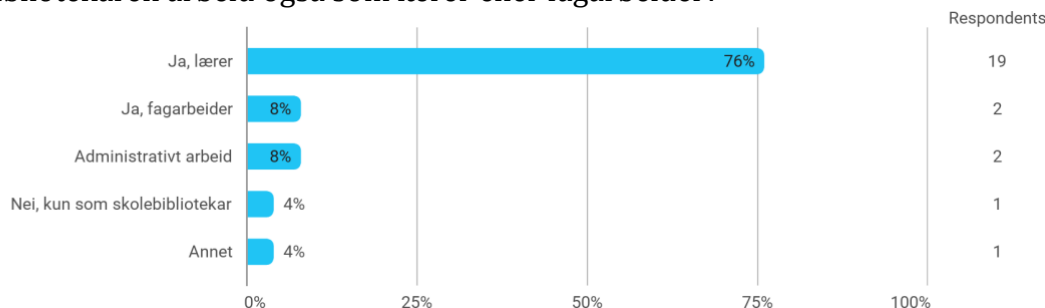


Har skolen en skolebibliotekar og i hvor stor stillingsprosent?

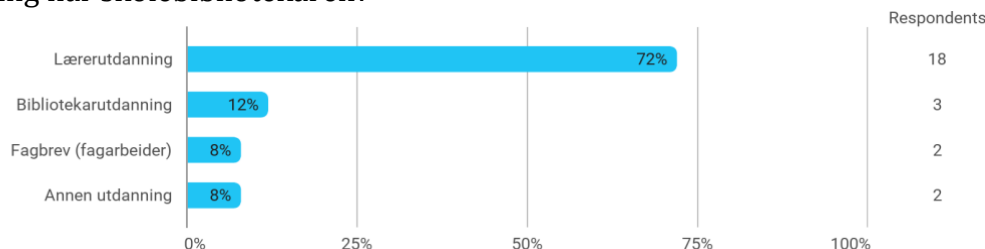




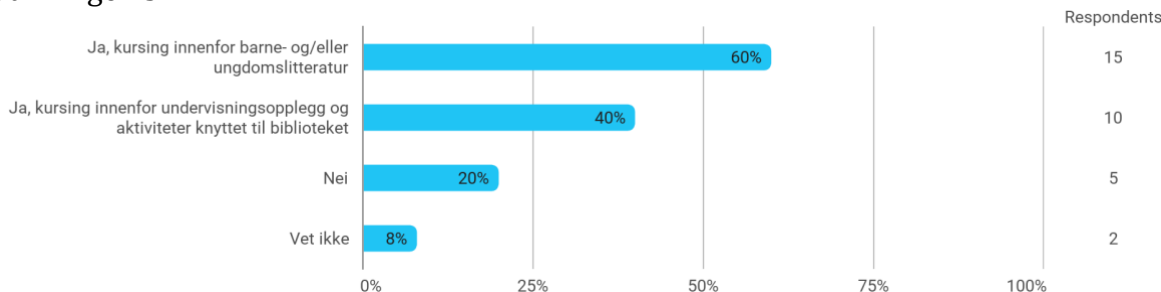
Har skolebibliotekaren arbeid også som lærer eller fagarbeider?



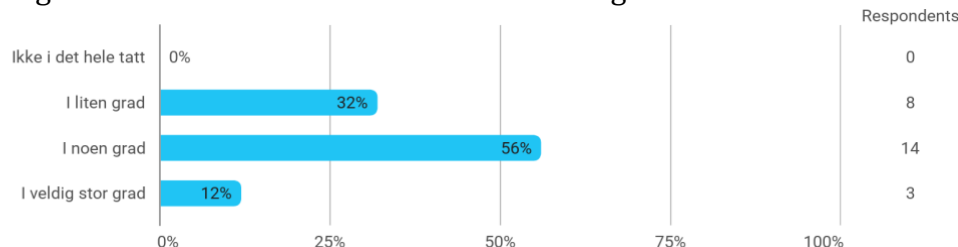
Hvilken utdanning har skolebibliotekaren?



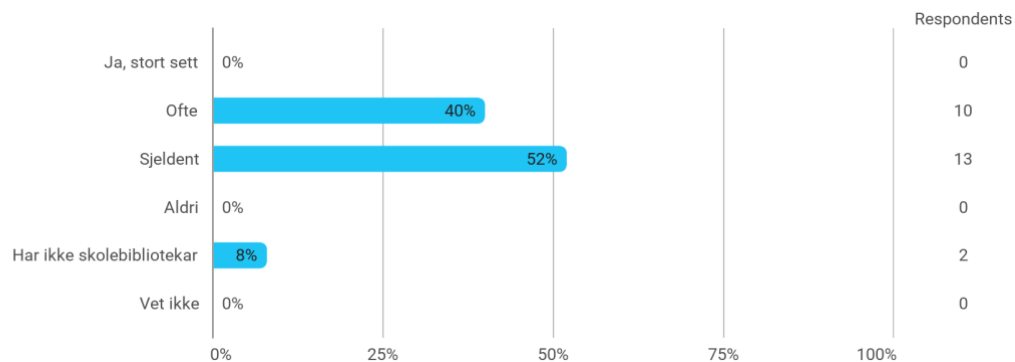
Har skolebibliotekaren tatt relevant kursing for arbeidet med skolebiblioteket, foruten utdanningen sin?



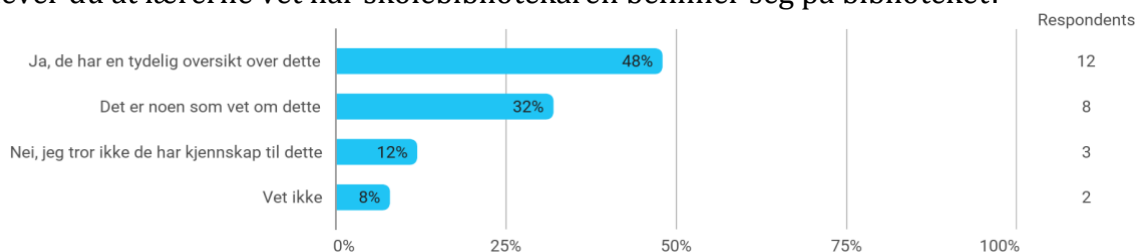
I hvor stor grad foregår det samarbeid mellom norsklærerne og skolebibliotekaren?



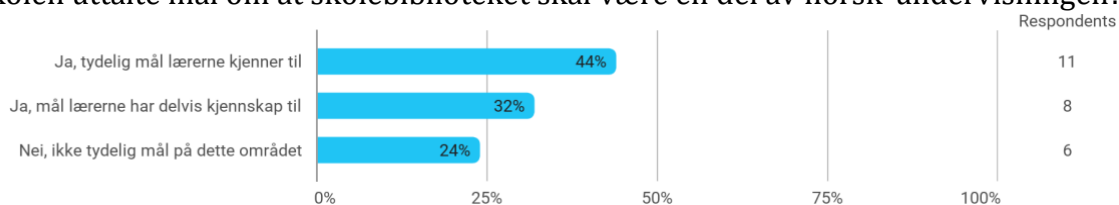
Er skolebibliotekaren til stede på biblioteket når elevene er der?



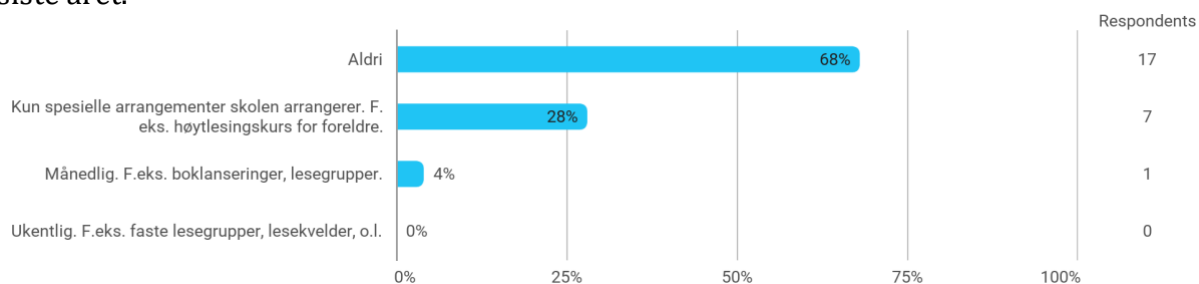
Opplever du at lærerne vet når skolebibliotekaren befinner seg på biblioteket?



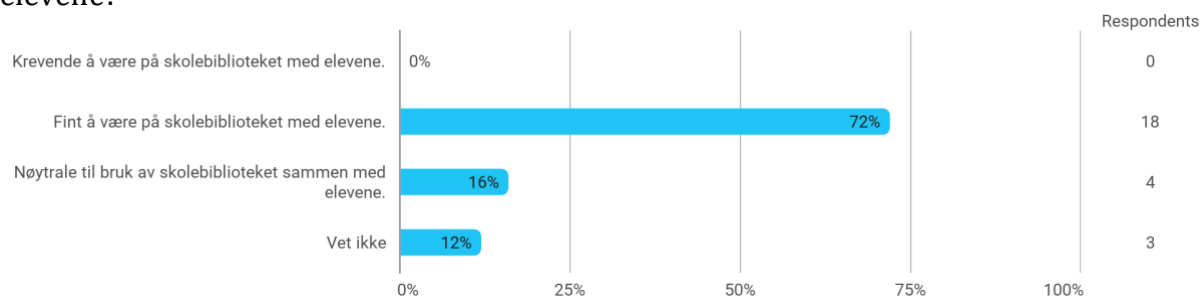
Har skolen uttalt mål om at skolebiblioteket skal være en del av norsk-undervisningen?

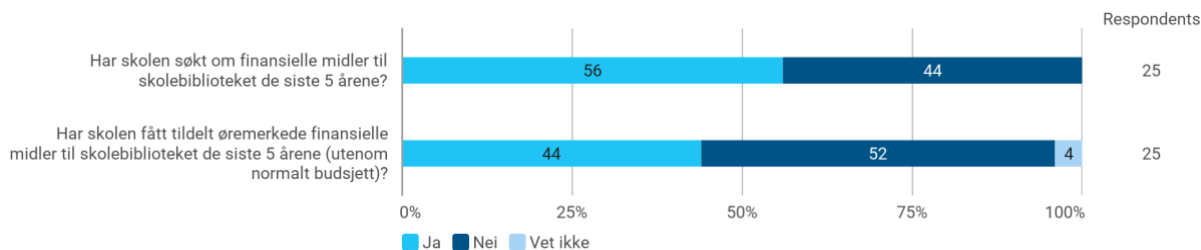


Hvor ofte drives det aktivitet på skolebiblioteket utenfor elevenes skoletid? Tenk på det siste året.

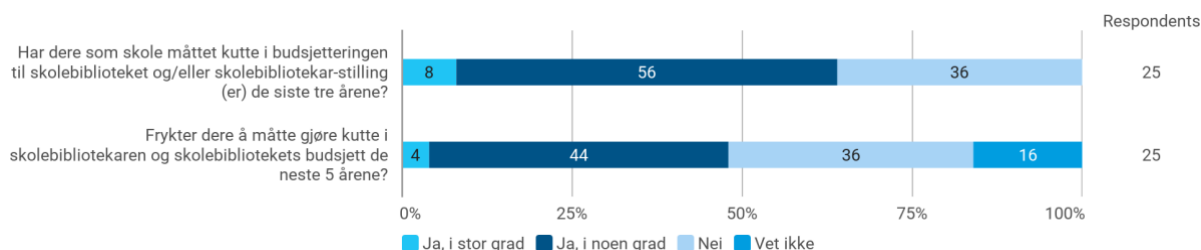
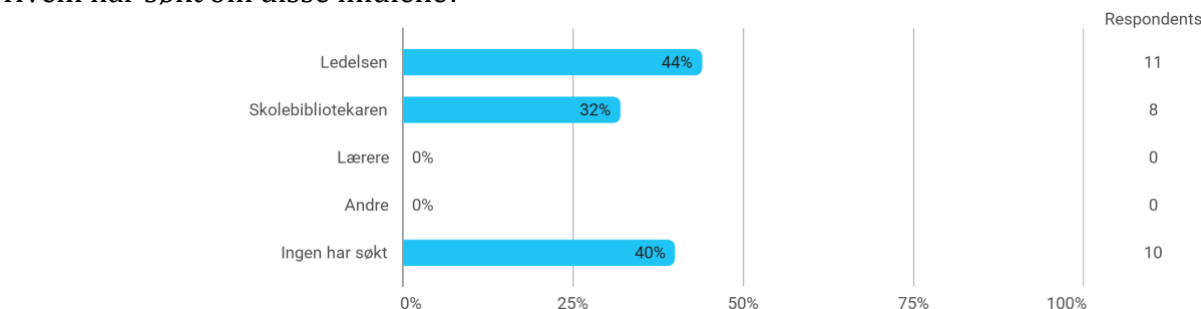


Hvordan oppfatter du at lærerne opplever det å være på skolebiblioteket sammen med elevene?

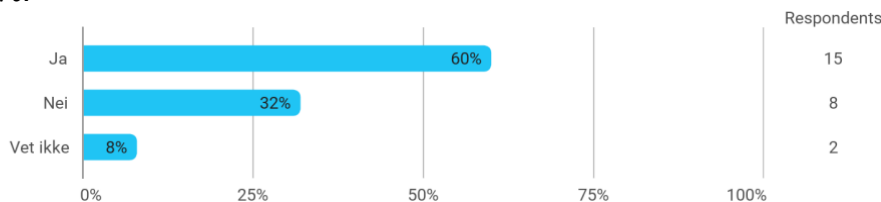




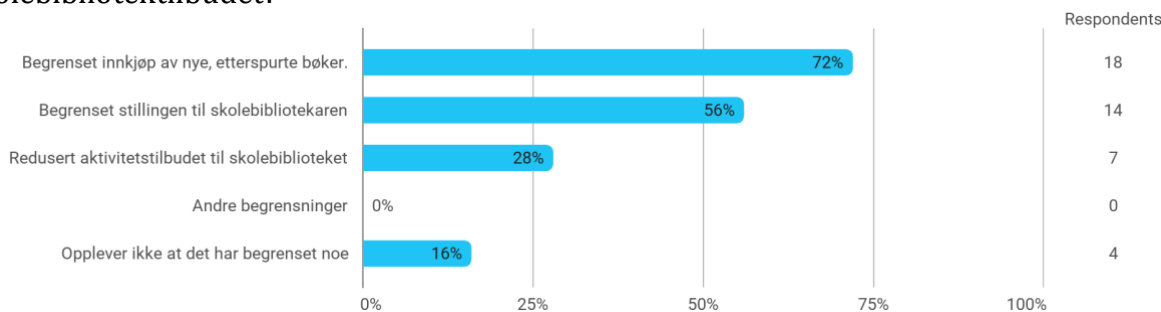
Hvem har søkt om disse midlene?



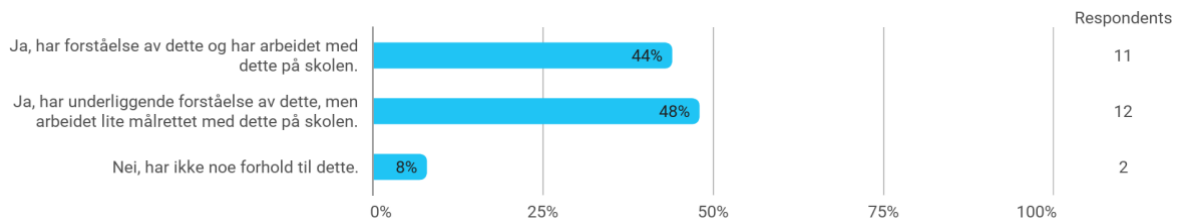
Opplever du at skolens økonomiske situasjon har påvirket tilbudet rundt skolebiblioteket negativt?



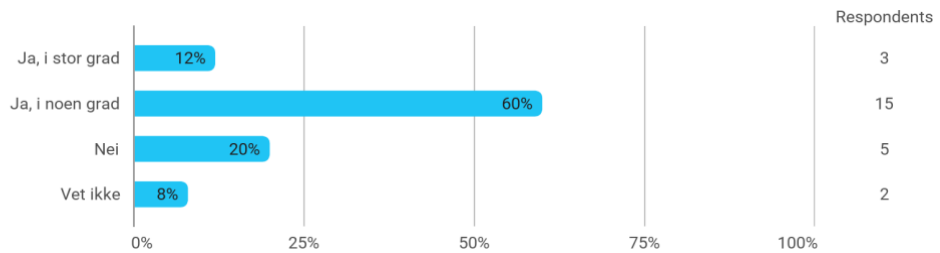
På hvilke måter har du frem til nå opplevde at den økonomiske situasjonen påvirker skolebibliotektilbudet?



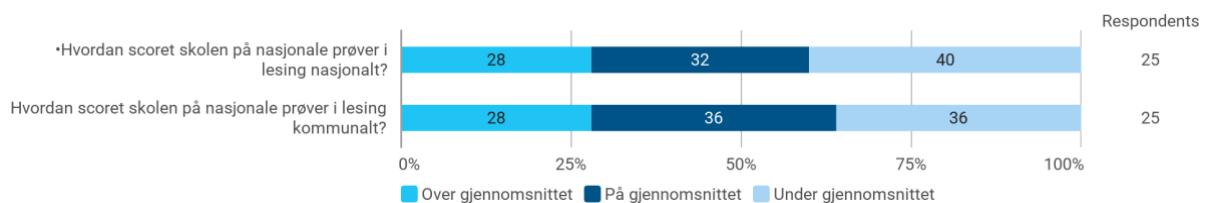
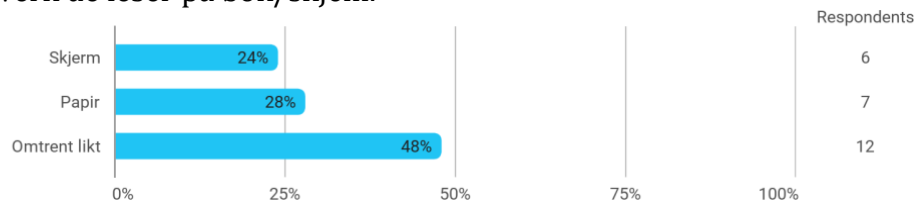
Har ledelsen et forhold til leseglede og utjevning av sosioøkonomiske forskjeller?



Opplever du at nedskjæringer i skolens budsjetter påvirker elevenes muligheter for å få økt leseglede?



Leser elevene i størst grad på skjerm eller papir på skolen? Generelt sett. Dette inkluderer også læreverk de leser på bok/skjerm.

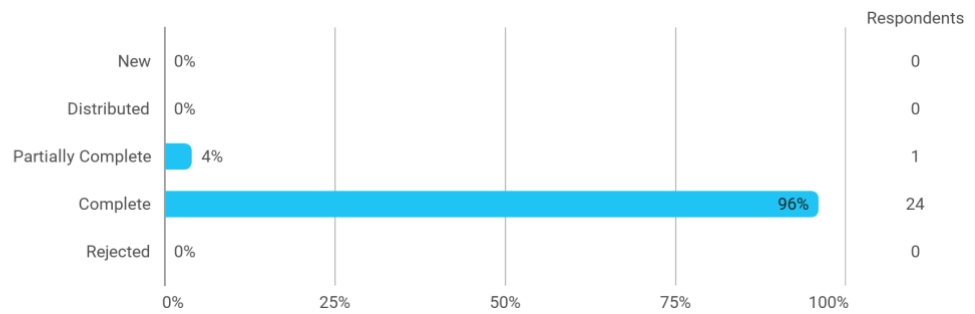


Eventuelle kommentarer – skriv gjerne en kommentar dersom du har spørsmål eller noe å tilføye.

- Resultatene for nasjonale prøver varierer noe fra år til år, men vi ligger jevnt over rundt gjennomsnittet
- Jeg har begrenset erfaring med hvordan alle sider ved biblioteket fungerer da jeg har jobbet ved skolen under ett år.
- Vi skåret dårligere i år enn normalt på NP
Jeg vil anbefale dere og gå inn å se på NP-resultater i kommunen og nasjonalt og sette en skåre for hva dere tenker er et resultatsnitt...
- Vi er veldig opptatt av å være en motvekt til alt det digitale. I høst har vi investert i mange bøker med tema som vi vet interesserer og ønsker at elevene skal finne relevant litteratur på vårt flotte bibliotek. Det er også planer for å få inn flere lærebøker i årene som kommer. Vi har avsatt 1 lesetime i norsk på alle trinn og kurser lærere i klasselesekurs.

- Vi er i et brytningspunkt, hvor tidligere skolebibliotekar gikk av med pensjon. Den stillingen er ikke enda erstattet. Men vi er i prosess nå.
I løpet av våren skal vi ha bibliotekar på plass, med noe økte rammer. Og det skal være forankret i skolens pedagogiske handlingsplan at skolebibliotekaren skal ha en sentral rolle i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Overall Status



Vedlegg 2: Meldeskjema SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

12.05.2024, 13:11



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
892451

Vurderingstype
Automatisk ?

Dato
31.01.2024

Tittel

Masteroppgave - Kartlegging av skolers tilgang på skolebibliotekar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Cecilie Takle

Student

Hannah Pedersen

Prosjektperiode

12.01.2024 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/6593e9a0-d836-4e40-b0fd-06c79a77d821/vurdering>

Side 1 av 2

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.