

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Ida Kristine Lunheim

---

## **Skolebiblioteket og jakten på gode lesevaner:**

En kvantitativ studie av skolebibliotekets effekt på et utvalg 10. klassinger sine lesevaner.

---

Dato: 15.05.23

Totalt antall sider: 92

## **Forord**

I løpet av de siste fem årene på Nord Universitet har jeg lært enormt mye om det å være lærer, om verden og ikke minst om meg selv. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært ekstremt lærerikt og spennende, og selvfølgelig minst like slitsomt. Nå når alt er gjort og sagt gleder jeg meg enormt mye til å begynne i ny jobb og til å ta fatt på den neste delen av livet. Jeg er enormt takknemlig for nye erfaringer, ny kunnskap og nye venner som jeg aldri ville ha vært foruten. Derfor vil jeg først og fremst takke mine kjære medstudenter, som gjennom fem år med lange forelesninger, store kaffekopper og alt for korte pauser har bidratt til å skape et flott skole- og læringsmiljø. Takk for alle de fine dagene og de sene kveldene, fylt av latter, glede og masse mestringsfølelse, takk for alle minnene jeg tar med meg resten av livet.

Jeg vil også gjerne takke min kjære samboer for at han er tilsynelatende evig tålmodig, for at han alltid har hatt troen på meg og for at han har vært en kilde til trygghet, støtte og trøst når hverdagen har vært tung. Og jeg er takknemlig for at han har hørt på meg prate i vei om alt jeg har lært, stilt opp som meddebattant i engasjerte tider, og for å ha hjulpet med drøfting og refleksjon ved behov.

Takk til mamma, pappa og resten av familien min for at de har oppdratt meg i et bok- og litteraturelskende hjem, for å ha vært fantastiske forbilder og for en urokkelig tillit til mine evner og alt jeg skulle få til. Det er en enorm trygghet i å vite at jeg er den eneste personen i mitt liv som noen gang tviler på mine evner.

Takk til mine veiledere, Julie Sandberg Kleiva og Ronny Grønning Spaans, for støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. Takk til alle de gode praksislærerne jeg har møtt de siste årene, for å ha vært kunnskapsrike og gode forbilder som har gjort alt for å veilede meg inn i jobben som lærer. Og sist, men ikke minst, takk til skolene og alle respondentene for sin deltakelse i prosjektet, som tross alt ikke ville ha eksistert uten dem!

Bodø, 15. mai 2023

Ida Kristine Lunheim

## **Sammendrag**

I dagens skole-Norge foregår det mange endringer, og flere steder i landet blir skolebiblioteker nedprioritert eller nedstengt, og elevers tilgang til bøker blir dårligere. Samtidig ser man at lesevanene til barn og unge er i endring, at de leser stadig mindre på fritiden, at evnene deres til å lese lange og utfordrende tekster er på vei ned, og mange kaller det en lesekrise. Mye tyder på at de eldste elevene i grunnskolen leser minst, og fritidslesingen har en mindre rolle i deres hverdag. Formålet med dette prosjektet var å undersøke om og hvor mye skolebiblioteket har å si for lesevanene til et utvalg 10. klassinger. Oppgavens problemstilling lød som følger: Hvilke forskjeller finner vi på et utvalg elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek?

Gjennom en kvantitativ tilnærming og et prekodet spørreskjema har undersøkelsen samlet inn informasjon om 111 10. klassingers lesevaner på fritiden, fra en skole med skolebibliotek og en skole som benytter seg av samarbeid med offentlig bibliotek. I tillegg til å kartlegge lesevaner har undersøkelsen forsøkt å samle inn informasjon om forhold som kan påvirke elevenes lesevaner, som holdninger til lesing, tilgang til bibliotek, tilrettelegging for bibliotekbesøk og elevenes tilfredshet med bibliotekene de benytter seg av.

Forskningen har ikke funnet noen statistisk signifikante forskjeller vedrørende holdninger til lesing, antall bøker lest på fritiden eller tid brukt på fritidslesing per uke, men den har vist noen små forskjeller i prosentandeler på de to skolene. Elevenes registrerte lesevaner fremstår som samsvarende med resultater fra PISA og annen forskning, og stemmer med profesjonens nåværende observasjoner av ungdommers lesevaner og diskursen om holdnings- og motivasjonsarbeid for mer leselyst. På bakgrunn denne dataen kan man ikke si at skolebiblioteket har noen signifikant effekt på disse 10. klassingene sine lesevaner på fritiden.

Undersøkelsen av mulige forhold som kan påvirke elevenes lesevaner viste at skolebiblioteket på skole A blir lite brukt, og at elevenes opplevelse av tilrettelegging og deres tilfredshet med biblioteket kan være mulige årsaker til at de ikke benytter seg av skolebiblioteket, men dette kan ikke denne studien si sikkert. Utvalget fra skole B oppgir i høyere grad at de er tilfredse med bibliotekets innhold, men at de opplever lite tilrettelegging for bibliotekbesøk i skoletiden, at mange opplever å ville besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til og at de ønsker bedre tilrettelegging. Det kan se ut til at skolebibliotekets tilstedeværelse alene ikke er nok for å skape endring, men at det også kreves tilrettelegging, veiledning og samarbeid mellom lærere og bibliotek, slik tidligere forskning også antyder.

## **Abstract**

The current situation regarding the school system is that changes are being made, and as part of that school libraries are either deprioritized or shut down, and as a result students' access to books is reduced. Simultaneously to this, the free-time-reading habits of students are also changing as they are reading less in their free time, their ability to read long and challenging texts are decreasing, and many are calling it a reading-crisis. There is some evidence to the fact that the 9th and 10th graders read the least, and reading is less of a priority in their free time. The purpose of this study was to discover if and how much the school library matters for the reading habits of a selection of 10th graders. The study's research question is as follows; What differences can we find in the reading habits of a selection of students from schools with and without a school library?

Through a quantitative approach and a pre-coded survey the study has collected information about the reading habits of 111 10th graders, from one school with a school library and from one school who collaborates with the public library. In addition to the mapping of their reading habits the study attempted to collect information about variables that could affect reading habits, such as attitudes towards reading, access to libraries, facilitation of library visits, as well as the students' satisfaction with their available libraries.

The study found no statistically significant differences regarding attitudes, the number of books read in their free time, or the amount of time spent reading during a week – only a few small differences in percentage. The students' reading habits seem to be consistent with the findings from PISA and other research, and it fits the profession's experiences of reading habits and the current discussions about motivations for reading. Due to this study we can not say that the school library has a significant effect on these 10<sup>th</sup> graders' reading habits.

The study of variables that could affect the students' reading habits showed that the school library of school A is minimally used and that the students' experience of facilitation and satisfaction with their library might be a cause of this, although there is no way to say for sure. The selection from school B reports a higher degree of satisfaction with the contents of their available library, but also report a wish to visit the library more often than they get the opportunity to, as well as a wish for better facilitation for library visits. In sum, it seems that the school library's presence alone is not sufficient to create change, but that there is also a need for facilitation, guidance and collaboration between teachers and libraries, as previous research also suggest.

## **Innholdsfortegnelse**

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Innholdsfortegnelse .....	iv
Liste over tabeller og figurer .....	vi
1. Introduksjon .....	1
1.1 Bakgrunn for temavalg .....	1
1.2 Formål og problemstilling .....	3
1.3 Begrepsavklaringer .....	4
2. Studiens norske kontekst .....	5
2.1 Lesing i overordnet del av læreplanene .....	7
2.2 Norskfaglig forankring .....	7
2.3 Literacy .....	9
3. Leseengasjement .....	10
4. Forskning på lesing og lesevaner .....	12
4.1 Konsekvensene ved gode lesevaner .....	12
4.2 Veien mot indre motivasjon .....	14
4.3 Bibliotekets rolle .....	16
4.3.1 Sikre tilgang for vanskeligstilte barn .....	18
4.4 Ytre motivasjon .....	19
5. Forskningsdesign og metode .....	21
5.1 Kvantitative undersøkelsesmetoder .....	22
5.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner .....	23
5.2.1 Kritisk rasjonalistisk tilnærming .....	24
5.3 Spørreskjemaundersøkelser .....	25
5.4 Populasjon og utvelgelse av respondenter .....	26
5.5 Validitet og reliabilitet .....	28
5.6 Etske overveielser .....	30
5.7 Analysemetode .....	30
6.0 Studiens resultater .....	32
6.1 Er den en forskjell på i hvilken grad elevene liker å lese? .....	32
6.2 Leser elevene som har skolebibliotek mer enn elevene som ikke har? .....	34
6.2.1 Antall bøker .....	34

6.2.2 Tid brukt på lesing.....	36
6.3 Hvor mye blir skolebiblioteket brukt av elevene på skole A? .....	38
6.4 Hvor finner elevene som oftest bøker når de trenger eller ønsker noe å lese?.....	40
6.5 Opplever elevene på skole A at biblioteket er mer tilgjengelig enn elevene på skole B? .....	42
6.6 Er det en forskjell på skolenes tilrettelegging? .....	45
6.7 Er det en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek?.....	47
6.8 Er det en forskjell på elevenes interesse for tilgang til skolebibliotek?.....	49
7.0 Diskusjon.....	52
7.1 Er det en forskjell på i hvilken grad elevene liker å lese?.....	53
7.2 Leser elevene som har skolebibliotek mer enn elevene som ikke har?.....	53
7.3 Hvor mye blir skolebiblioteket brukt av elevene på skole A? .....	55
7.4 Hvor finner elevene som oftest bøker når de trenger eller ønsker noe nytt å lese? .....	56
7.5 Opplever elevene på skole A at biblioteket er mer tilgjengelig enn elevene på skole B? .....	57
7.6 Er det en forskjell på skolenes tilrettelegging? .....	58
7.7 Er det en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek?.....	59
7.8 Er det en forskjell på elevenes interesse for tilgang til skolebibliotek?.....	60
8.0 Konklusjon .....	61
8.1 Hovedfunn.....	62
8.2 Forslag til videre forskning .....	63
Litteraturliste .....	64
Vedlegg 1 – Infoskriv.....	70
Vedlegg 2 – Godkjenning fra Sikt/NSD .....	73
Vedlegg 3 – Spørreundersøkelsen.....	74

## Liste over tabeller og figurer

TABELL 1 - KJØNNSFORDELING I UTVALGENE.....	27
TABELL 2 - LIKER DU Å LESE PÅ FRITIDEN DIN? .....	32
TABELL 3 - I HVILKEN GRAD VIL DU SI AT DU LIKER Å LESE PÅ FRITIDEN DIN? .....	33
TABELL 4 – TEST: I HVILKEN GRAD VIL DU SI AT DU LIKER Å LESE PÅ FRITIDEN DIN? .....	34
TABELL 5 - ANTALL BØKER LEST .....	35
TABELL 6 - BESKRIVENDE STATISTIKK FOR «ANTALL BØKER LEST».....	35
TABELL 7 – TEST: ANTALL BØKER LEST DE SISTE 6 MÅNEDENE .....	36
TABELL 8 - TID BRUKT PÅ LESING .....	37
TABELL 9 - BESKRIVENDE STATISTIKK FOR «TID BRUKT PÅ LESING» .....	37
TABELL 10 – TEST: TID BRUKT PÅ LESING .....	38
TABELL 11 – JEG OPPLEVER AT JEG VIL BESØKE BIBLIOTEKET OFTERE ENN JEG FÅR MULIGHETEN TIL .....	44
TABELL 12 – TEST: VIL BESØKE BIBLIOTEKET OFTERE ENN JEG FÅR MULIGHETEN TIL.....	45
TABELL 13 - MULIGHETEN TIL Å BESØKE BIBLIOTEKET I LØPET AV SKOLEDAGEN .....	46
TABELL 14 – TEST: MULIGHETEN TIL Å BESØKE BIBLIOTEK I LØPET AV SKOLEDAGEN .....	47
TABELL 15 – OPPLEVELSE AV BIBLIOTEKETS KVALITET .....	48
TABELL 16 - BESKRIVENDE STATISTIKK FOR OPPLEVELSE AV BIBLIOTEKETS KVALITET.....	49
TABELL 17 – ER LESING EN VIKTIG AKTIVITET?.....	50
TABELL 18 - BURDE MAN HA SKOLEBIBLIOTEK? .....	50
TABELL 19 – TEST: OPTIMAL ØNSKET TILGANG.....	52
FIGUR 1- NÅR BRUKTE DU SIST SKOLEBIBLIOTEKET FOR DEN SKOLEN DU GÅR PÅ NÅ?.....	39
FIGUR 2- BRUKER DU SKOLEBIBLIOTEKET NÅR DU TRENGER ELLER ØNSKER NOE NYTT Å LESE? .....	40
FIGUR 3- HVOR FINNER DU SOM OFTEST BØKER NÅR DU TRENGER NOE NYTT Å LESE?.....	41
FIGUR 4- PÅ FRITIDEN LESER JEG BØKER SOM JEG HAR LÅNT PÅ BIBLIOTEKET .....	41
FIGUR 5- I HVILKEN GRAD OPPLEVER DU AT SKOLEBIBLIOTEKET ER TILGJENGELIG FOR DEG? .....	42
FIGUR 6 - TILGANG I LØPET AV SKOLEÅRET .....	43
FIGUR 7- OPPLEVELSE AV TILRETTELEGGING A OG B.....	45
FIGUR 8 - HVOR OFTE ØNSKER ELEVENE TILGANG TIL BIBLIOTEKET? .....	51

# 1. Introduksjon

Temaet for denne masteroppgaven er skolebibliotekets rolle for ungdommers fritidslesevaner, og i dette introduksjonskapittelet vil jeg begrunne valg av retningen ut fra fire ulike perspektiver. Temaet kan begrunnes gjennom både samfunns-, system- og forskningsperspektiv, i tillegg til gjennom min egen personlige interesse, og jeg vil begynne med samfunnsperspektivet.

## *1.1 Bakgrunn for temavalg*

Problemstillingens samfunnsperspektiv kan trekke oss i mange retninger, deriblant mot samfunnets utdanningsnivå, kjønnsforskjeller, det norske folks skjermvaner eller den stadig økende digitaliseringen av barns oppvekst og fritid. Det er i hovedsak de to sistnevnte punktene som henger mest sammen med fokusområdet for dette forskningsprosjektet. Det norske samfunnet har gjennomgått store endringer i løpet av de siste tiårene, og mye av dette knyttes til teknologien og digitaliseringen som har preget særlig de siste tjue årene. Det som ble regnet som underholdende tidsfordriv før er ikke nødvendigvis de samme tingene eller aktivitetene som i dag. Denne utviklingen har gjort noe med måten nordmenn bruker fritiden i sin hverdag, og dette gjelder særlig barn og ungdom som vokser opp i dag. Barn og ungdom leser mindre på fritiden i dag (Jensen et al., 2019), og denne trenden gjelder særlig gutter, som bruker målbart mer tid på videospill og andre skjerm- og nettbaserte aktiviteter enn jenter (NOU 2019: 3, 2019, s. 132). Man ser i tillegg at flere undersøkelser viser at gutter både bruker mindre tid på lesing enn jenter og scorer dårligere på lesetester (NOU 2019: 3, 2019, s. 11-16; Voyer & Voyer, 2014); (Jensen et al., 2019). Som jeg senere vil forklare mer i dybden så er lesing, lesevaner og leseferdigheter ting vi burde prioritere i større grad, ettersom de medfører mange fordeler og gevinster for barn og unge i utvikling.

Det er ikke til å stikke under en stol at det foregår store endringer innenfor skolepolitikken i Norge i dag, og mange av disse endringene handler i mange kommuner om stramme budsjetter og kutt av både lærere og andre sentrale roller i skolen. Dette foregår i store deler av landet, og Bodø kommune er intet unntak. Både på skoleeiers og skoleleders nivå er det tøffe beslutninger som må tas, og i løpet av flere år har disse nedskjæringene blant annet berørt skolebibliotekene rundt om i kommunen. Skoler som tidligere kunne tilby elevene tilgang til biblioteker med godt utvalg, gode åpningstider og kompetente bibliotekarer tilgjengelig for å veilede elever gjennom litteraturens jungel har sett seg nødt til å fjerne dette tilbudet for å sikre andre viktige tjenester. Stadig flere løfter frem diskusjonen rundt



skolebibliotek og hva som skjer med disse i norske skoler i dag, noe jeg skriver mer utdypende om i kapittel 2. Sett opp mot en samfunnsutvikling der stadig flere teknologiske tidsfordriv allerede har en enorm andel av barns fritid, er en utvikling der tilgangen til bøker og frivillig lesing reduseres en svært uheldig kombinasjon.

Samtidig kan vi se at lesing og tilgang til bøker til en viss grad har vært, og kanskje fortsatt er, en prioritet på nasjonal juridisk basis, ettersom det finnes lovverk knyttet til skolebibliotekers eksistens. Opplæringsloven stadfester kort og greit at «elevene skal ha tilgang til skolebibliotek» (Opplæringslova, 1998, §9-2 andre ledd). Budskapet er presist og tydelig, men legger ingen føringer eller krav til disse bibliotekene. Noen år senere kom en forskrift som ga rom for at skoler ikke må ha skolebibliotek dersom tilgangen til skolebibliotek sikres gjennom samarbeid med andre bibliotek, men at disse bibliotekene må være tilgjengelig for elevene i skoletiden sånn at biblioteket kan brukes aktivt i opplæringen på skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §21-1). Skolebiblioteket har altså et juridisk grunnlag for sin eksistens, men dette grunnlaget innebærer svært få konkrete krav til bibliotekets innhold eller kvalitet, ei heller noen definisjoner på begrepene «tilgang», «tilgjengelig» eller «aktiv bruk i opplæring». At denne informasjonen er uklar og åpen for tolkning kan føre til at elever opplever svært ulike resultater av skolens etterlevelse av lovtekstene. Er biblioteket tilgjengelig hvis det er åpent én dag i måneden, må det være åpent hver dag, eller er det nok å besøke et nærliggende offentlig bibliotek noen ganger i halvåret?

Vi vet av eksisterende internasjonal forskning at tilgang til bøker spiller en viktig rolle for elevers frivillige lesing, men det finnes lite lokal forskning på om eller hvordan dagens ungdommers lesevaner påvirkes av konkrete ressurser som for eksempel skolebibliotek. Fordi skolebibliotekene er under omfattende endring og nedskjæring i dagens skole-Norge bør det derfor være ekstra viktig å etablere hva slags konsekvenser disse nedskjæringene fører med seg. Forskningen innenfor dette temaet er omfattende og bred, men enes om noen sentrale punkter. Det ene er at gode lesevaner vil forbedre barns språk- og lesekompetanse, og at årsaken til dette knyttes til høyfrekvent lesing, gode holdninger og høy grad av indre motivasjon til lesing (Bano et al., 2018) (Roni & Merga, 2019, s. 286) (Becker et al., 2010, s. 781). I tillegg ser man at elevenes tilgang til skolebibliotek og litteratur som er relevant og interessant for dem kan være en svært viktig faktor for å utløse motivasjon til lesing (Nielen & Bus, 2015); (Krashen et al., 2012). Mackey (2022) trekker frem tre punkter som avgjørende for å legge til rette for gode lesevaner hos barn, hvorav den første er tilgangen til tiltalende bøker, den andre er muligheten og evnen til å velge riktig litteratur, og til slutt tid til å lese.

Dette er tiltak som lærere både alene, i team og i samarbeid med skolebiblioteket eller bibliotekarer kan og bør gjennomføre og legge til rette for. Denne og lignende forskning vil jeg komme mer detaljert inn på i kapittel 4 om tidligere forskning.

Personlig har jeg alltid elsket å lese, og jeg har alltid hatt mennesker rundt meg som har oppmuntret til og lagt til rette for lesing. Jeg har hatt tilgang til et stort utvalg bøker på mitt skolebibliotek, følt på ekte leseglede og erfart de mange vidunderlige fordelene ved lesing. I dag kan jeg tildele mer av æren for språkferdighetene jeg besitter til min frivillige lesing enn jeg kan til skole- eller undervisningsstyrt lesing. Det at mine år i grunnskolen besto av mengder av bøker på både bokmål, nynorsk og engelsk ga meg kunnskap, refleksjoner og språklige fordeler i klasserommet som jeg ikke ville ha vært foruten, og gleden jeg opplevde formet både meg som person og veiene jeg har valgt siden da. Jeg kan si med sikkerhet at mine positive møter med litteratur har spilt en viktig rolle i å føre meg hit, til lærerutdanningen og en master i norskfaget. Mine erfaringer i praksis de siste årene har vist meg at ikke alle elever har fått oppleve den samme lesegleden og mestringsfølelsen i sine møter med lesing eller litteratur. Mange av mine elever har fått sin leselyst kvalt av små skolebiblioteker med kvaliteter som dårlig utvalg, låste dører eller krav om lærerstyrt klasseaktivitet for å få lånt bøker. Kanskje er det ikke så rart at mitt leserhjerter brenner for å avdekke mer om dette emnet og fritidslesingens posisjon i ungdommers hverdag.

## ***1.2 Formål og problemstilling***

Hva slags litteratur elevene møter, hvorfor, hvordan og hvor ofte de møter den avhenger i stor grad av den enkelte lærers kapasitet, interesse og prioritering, og man kan ikke garantere at alle elevene møter de samme mulighetene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 91-92). Dette til tross for at prinsippene om enhetsskolen og likestilling ligger sterkt fundamentert i skolesystemet. Med dagens læreplaner og graden av undervisningsfrihet hos lærere risikerer vi enorme forskjeller, og særlig dersom disse kombineres med de utfordringene som ulikt fokus på lesing hjemme allerede fører med seg. Vi trenger da et system som sørger for at alle elever som ønsker det, uavhengig av familiens eller lærerens forhold til lesing, har tilgang til litteratur og muligheten til å lese og å møte et stort utvalg av litteratur med relevans for deres interesser. Som jeg vil komme nærmere inn på handler mye av denne formen for lesing om å legge til rette for at elevene kan lese så mye de ønsker av tekster som de velger selv, fordi motivasjonen som ligger til grunn har enormt mye å si. Fordi elevene kan ha veldig ulik tilgang til offentlig bibliotek tror jeg at det er her skolebibliotekene kommer inn, og det er

bruken av disse jeg vil undersøke nærmere i mitt prosjekt. I utgangspunktet var prosjektets plan å sammenligne to eller flere skolebiblioteker basert på kriterier som innhold og utlånsregister, og å sette dette opp mot elevers registrerte lesevaner. Sjokkerende nok lot ikke denne vinklingen seg gjennomføre fordi kun én av de åtte spurte skolene førte utlånsregister og var villige til å delta i prosjektet, noe som henter mot uheldige tilstander blant elevers tilgang til litteratur.

Dette masterprosjektet undersøker derfor fritidslesevanene til noen elever på 10. trinn på to forskjellige skoler i Bodø. Den ene skolen har et eget skolebibliotek og omtales i denne oppgaven som skole A, mens den andre skolen heller benytter seg av offentlig bibliotek i nabolaget og omtales som skole B. Prosjektets formål er altså å finne ut om, og i så fall hvor mye, skolebibliotekets tilstedeværelse påvirker den gjennomsnittlige elevs lesevaner på fritiden sin og hvordan de opplever sitt bibliotektilbud.

Oppgavens problemstilling lyder derfor som følger; **Hvilke forskjeller finner vi på et utvalg elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek?**

For å besvare denne problemstillingen forholder jeg meg til følgende forskningsspørsmål:

1. Er det en forskjell på i hvilken grad elevene liker å lese?
2. Leser elevene som har skolebibliotek mer enn elevene som ikke har det?
3. Hvor mye blir skolebiblioteket brukt av elevene på skole A?
4. Hvor finner elevene som oftest bøker når de trenger eller ønsker noe å lese?
5. Opplever elevene på skole A at de har bedre tilgang til bibliotek?
6. Er det en forskjell på hvor mye de to skolene tilrettelegger?
7. Er det en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek?
8. Er det en forskjell på elevenes interesse for tilgang til skolebibliotek?

I de påfølgende kapitlene vil jeg presentere forskningens fokusområder gjennom begrepsavklaringer, norskfaglig relevans, teori og tidligere forskning. Videre vil jeg gjennomgå forskningsdesign og metodevalg, presentere forskningens funn og diskutere disse funnene opp mot eksisterende forskning og forsøke å trekke en konklusjon.

### ***1.3 Begrepsavklaringer***

Temaet lesing er enormt og har blitt forsket mye på gjennom årenes løp, det er derfor viktig å avklare prosjektets forskningsområde. Fokuset i denne forskningen er rettet mot elevers lesevaner på fritiden, av den typen lesing som gjøres frivillig og for lesingens egen skyld.

Lesing av bøker og tekster på bakgrunn av skoleoppgaver, leseprosjekter eller andre skolestyrte aktiviteter er ikke medregnet som en del av elevenes lesevaner. Denne formen for lesing vil omtales mer fylldig i kapittel 3 og 4, der etablerte teorier og tidligere forskning relatert til fritidslesing presenteres, og sammenhengene vil løftes tydeligere frem.

I flere av forskningens deler vil bibliotekets tilgjengelighet være et tema, og dette er som nevnt innledningsvis et begrep med potensiale for å skape utfordringer. Ettersom de juridiske rammene rundt skolebibliotekene ikke spesifiserer, definerer eller på noen måte setter konkrete krav for skolebibliotekenes reelle tilgjengelighet er dette begrepet veldig åpent for tolkning. Ut fra lovverket kan et bibliotek regnes som tilgjengelig uansett om det er bemannet, låst eller utenfor skolens område, og uavhengig av hvor ofte elevene i realiteten får anledning til å bruke dem. Noen bygger ned eget bibliotek til fordel for et samarbeid med et større kommunalt bibliotek under dekke av forskriftens ord om tilgang gjennom samarbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 21-1), med den konsekvens at elevenes reelle tilgang reduseres. Mange begrunner overgang til samarbeid med kommunalt bibliotek med at disse kan tilby et større og mer variert utvalg av litteratur og et kompetent bibliotekfaglig utdannet personell som kan bidra med veiledning, rådgivning og støtte til elever som skal oppdage litteratur og lesing. Argumentet fremstår absolutt som fornuftig, men vekker likevel spørsmål om hvorvidt utvalget og kompetansen veier opp for den tilgangen og tilgjengeligheten et skolebibliotek potensielt kan innebære når de ligger nærmest mulig elevene. Det er erfaringsmessig betraktelig vanskeligere å legge til rette for at elevene kan reise vekk fra skolen over lengre tid for å låne bøker enn det er å sørge for at de kan ta turen til skolebiblioteket i etasjen under i løpet av skoledagen, og denne problemstillingen er en del av det dette forskningsprosjektet vil se litt nærmere på.

## **2. Studiens norske kontekst**

Temaet i denne oppgaven er absolutt relevant for tilstanden i Norge i dag, av grunner som ble kort nevnt innledningsvis. Blant annet har det i flere år foregått nedskjæringer i skolesektoren som i flere tilfeller har ført til at skolebibliotekene har blitt avvirket eller fått reduserte ressurser (Meyer, 2017). Endringer i bibliotektilbud er et tema som kommer stadig tydeligere fram i media, og som mange anser som problematisk. Flere mener at elever leser mer når det satses på skolebibliotek (Ropeid, 2022), og at endringene i tilbud og prioritering av skolebibliotek er skummel for elevenes lesemotivasjon, og kan skape ulikheter i bibliotektilbudet elevene får i norsk skole (Johansen, 2020).

Et eksempel på denne tilstanden ser vi i NRK Vestland, der det kommer frem at elevene på Breim skole i Byrkjelo etter kommunens nedstenging av bibliotekfilialen har et bibliotektilbud som innebærer at hver klasse får en plastkasse med bøker to ganger i halvåret (Hanslien, 2023). Mange er naturlig nok bekymret for hvordan dette påvirker leseglede for disse elevene, og det løftes frem at lovtekstene relatert til skolebibliotek ikke er tydelige nok og ikke setter tydelige krav til skolebibliotekene (Hanslien, 2023).

Relevant er også funnene fra PISA undersøkelsen i 2018, som påviser en nedgående trend på enkelte områder relatert til lesing. Rapporten peker på relativt stabile tall, men blant annet kjønnsforskjellene mellom jenter og gutter har økt fordi jentene nå for første gang presterer bedre enn guttene i både lesing, matematikk og naturfag (Jensen et al., 2019). Relatert til lesing rapporteres det om et gjennomsnittresultat som er på samme nivå som tidligere år der lesing var hovedområde, men med en svak tilbakegang sammenliknet med PISA 2015 (Jensen et al., 2019, s. 8-11). Endringer i leseferdighetene kan oppsummeres med at Norge fortsatt scorer over OECD-gjennomsnittet i lesing, har like mange sterke lesere, men at man samtidig ser en større andel lesere på de laveste nivåene enn tidligere og at det er flere gutter enn jenter på de laveste nivåene (Jensen et al., 2019, s. 8-11). Enda mer signifikant for denne forskningens fokus er det at PISA 2018 også rapporterer at det er flere elever enn før som ikke leser på fritiden og at det er opplevelseslesingen elevene bruker mindre tid på (Jensen et al., 2019, s. 19). Dette er svært uheldig, tatt i betraktning at denne formen for lesing, altså skjønnlitteratur og sakprosa i bøker og blader, som gjennom utfordrende og komplekse tekster er godt egnet til å oppøve elevenes utholdenhet og konsentrasjonsevne (Jensen et al., 2019, s. 19). Dette er ifølge PISA 2018 i tråd med den internasjonale utviklingen (Jensen et al., 2019, s. 19), og tall fra Norsk mediebarometer 2021 forteller oss at nedgangen i lesevaner gjelder både voksne og barn, selv om endringen er størst blant barn og unge (Statistisk sentralbyrå, 2022). Ulvestad (2023) nevner i sitt debattinnlegg hans erfaringer som norsklærer og det som forfatter og medieviter Maja Lunde (Schwebs et al., 2023) kaller en lesekrise. Her trekker Ulvestad frem både hvordan elevene mangler lesekondis, hvordan de påvirkes av å ha lesende folk rundt seg, hvor viktig det er at lærere jobber bedre med litteraturundervisning og hvor utfordrende det er med situasjonen som skolebiblioteket befinner seg i i dag (Ulvestad, 2023). Flere studenter opplever det i dag som krevende å lese tunge, lange og teoretiske pensumtekster (Schwebs et al., 2023), og når vi ser det i sammenheng med resultatene fra PISA, altså mindre lesing som utfordrer utholdenhet og konsentrasjon og en negativ utvikling i leseferdigheter, kan man anta at det finnes en sammenheng.

Det bør kanskje være selvforklarende at det krever satsning og prioritering for å snu denne trenden, og selv om det er ekstremt viktig at man prioriterer barn og unge bør ikke eventuelle tiltak utelukkende rettes mot dem. Noen tiltak er allerede i gang for å motarbeide den negative utviklingen, blant annet tilbyr Utdanningsdirektoratet tilskudd for styrking av skolebibliotekenes arbeid med lesestimulering, med midler som skal gå til personalutgifter eller kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tillegg skal regjeringen utvikle en ny lesestrategi for å snu den dalende lesetrenden og sørge for at både gutter og jenter leser gjennom hele barndommen (Schwebs et al., 2023); (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023). Nytt i tiden er at Kunnskapsdepartementet, etter høringsforslag om endring av §9-2 andre ledd, nå har foreslått å videreføre lovfestet tilgang til skolebibliotek gjennom §15-5 i ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023), s. 301-302). Det forelå fra NOU 2019:23 originalt et forslag om å fjerne benevnningen av skolebibliotek i lovteksten, men dette forslaget fikk mye motstand, og videreføringen som nå er foreslått er å regne som en seier. Alt dette er små steg i riktig retning, særlig dersom utvikling og satsning fører til at et bedre bibliotektilbud blir tilgjengelig for elever, gjerne i form av samarbeid mellom bibliotekarer og lærere for å sikre et godt og helhetlig arbeid med litteratur, og bruk av biblioteker som gir leselyst.

### ***2.1 Lesing i overordnet del av læreplanene***

På et overordnet nivå er lesing en av fem grunnleggende ferdigheter som vektlegges i læreplanene, og disse fem ferdighetene er forstått som en del av den faglige kompetansen og de nødvendige redskapene for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De anses også som viktige for utviklingen av elevers identitet, deres sosiale relasjoner, og dermed deres deltakelse i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I praksis innebærer dette at alle lærere skal dele ansvaret for utvikling av disse ferdighetene, selv om enkelte ferdigheters ansvar ligger mer på noen fag enn andre. At alle lærere har ansvar for utvikling av leseferdigheter innebærer at lærere i ulike fag bidrar på ulike måter gjennom ulik tilnærming til tekst og lesing, og ofte med ulike mål. Svært forenklet i skolescenarioet kan man si at mattelæreren lærer dem å lese tabeller, naturfag lærer dem å lese kjemirapporter, mat og helse lærer dem å lese og følge oppskrifter og norskfaget lærer dem å lese dikt og romaner.

### ***2.2 Norskfaglig forankring***

Norskfaget innebærer enorme mengder med innhold og læring, men fagets hensikt ligger ikke bare i å lære elevene om grammatikk eller litterær kanon. Norsk læreplans første budskap er at norskfaget er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Deler av denne prosessen innebærer utvikling av språk og kritisk tenking for å forberede samfunnsdeltakelse, men en annen del handler om lesing og tekst. Lesing er naturlig nok en sentral del av norskfaget, og Læreplan i norsk forholder seg til lesing både som en ferdighet og som en arena for opplevelse av engasjement, undring, læring og innsikt – men ikke uten utforskning og refleksjon. Det fremkommer at norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og at «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 naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Akkurat dette er en mye vektlagt vinkling på lesing i norskfaget, typisk er det at lesingens formål er at noe skal læres eller reflekteres rundt. Vi ser også litt til denne tendensen i kapittelet «Kjerneelementer» og dets underkapittel «Tekst i kontekst» som omhandler elevers møte med tekster i norskfaget. Her fremkommer det at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Her er halvparten av fokuset på læring, refleksjon og utvikling, mens den andre halvparten vektlegger opplevelse, engasjement, undring og utforskning. Under kapittelet «Tverrfaglige temaer» trekkes også tekst og lesing frem, blant annet i forbindelse med utvikling av elevers selvbylde, identitetsutvikling og livsmestring i møtet med tekst, samt i tilknytning til teksters evne til å presentere andres livssituasjoner og utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Fellesnevneren i disse eksemplene er at læreplanen forholder seg til tekst og lesing som et verktøy for å lære om eller utvikle noe. Selv om lesing absolutt er et suverent verktøy for læring og utvikling er det viktig å huske på de andre fordelene ved lesing. Læreplanen forholder seg til tekst og lesing som kultur, ferdighet og arena for læring, men man finner ingen kompetansemål som nevner lesing basert på interesse, motivasjon eller leseglede. Det nærmeste man kommer er kompetansemålet for 4. trinn: «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). I praksis ser man at lesing oftest handler om nytte heller enn nytelse, og dette mener jeg viser til en uheldig utvikling i forståelsen av og forholdet til lesing på skolen.

Så langt ser vi at læreplanverket løfter frem lesing og leseferdigheter som et felles ansvar, i den forstand at ulike fag bidrar ulikt til utviklingen av ferdigheten, i tråd med læreplanenes noe instrumentelle syn. Det som derimot kommer mindre tydelig frem er at alle lærere uavhengig av fag også burde bidra ved å være gode og lesende forbilder, legge til rette for lesing og gode møter med litteratur, og ikke minst vise positive holdninger til lesing – fordi

også dette er en viktig brikke i utviklingen. Som jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3 og 4 spiller holdningene til voksne en stor rolle for utviklingen av barns lesevaner, så det bør derfor ikke være bare norsklæreren som bidrar på dette feltet.

### **2.3 Literacy**

Når man ser på læreplanenes syn på lesing faller det naturlig å trekke inn begrepet literacy, et relativt nytt begrep med en betydning som er nært knyttet til dannelsesbegrepet som ble mye brukt før (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 25), og naturligvis derfor rommer mer enn bare leseferdigheter. Dannelsesbegrepet handlet i sin tid i hovedsak om å ha tilstrekkelig mengde av de riktige kunnskapene og ferdighetene til å bli et dannet menneske, og har tradisjonelt sett innebåret en forståelse av at dette er forbeholdt dem som tilhører «det bedre borgerskapet» (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 25-26). I sterk kontrast står det demokratiske begrepet literacy, som muliggjør inkludering av mangfoldighet i sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn (Aamotsbakken & Knudsen, 2011). Begrepet rommer mange og brede forståelser, men i denne konteksten fokuserer vi mest på den som innebærer at literacy gir muligheten og evnen til å delta i ulike språklige kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). Et eksempel på dette er at elevene i løpet av skolegangen må lære å lese mange ulike typer tekster, i ulike kontekster og med stadig økende vanskelighetsgrad, veldig i tråd med læreplanenes grunnleggende ferdigheter og prinsippet om lesing i alle fag.

Denne forståelsen av lesing handler i størst grad om lesing for nytte, altså som et hjelpemiddel for tilegnelse av ny kunnskap, og er i hovedsak den som dominerer våre styringsdokumenter. Når vi snakker om lesing som ferdighet kan vi i snever forstand tolke det som beherskelsen av instrumentelle ferdigheter, slik som ulike lesestrategier eller grunnleggende avkoding (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 139). Lesing som grunnleggende ferdighet innebærer imidlertid også kulturell kompetanse og lesingens bredere betydning, med læring og opplevelse, samt å forstå seg selv og samfunnet (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 139), og har dermed ikke bare instrumentelt fokus. Literacybegrepet er nært forbundet med begrepet kompetanse, og lesekompetanse er en av mange kompetanser som elevene trenger for å lykkes i det moderne samfunnet (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 10). Aamotsbakken & Knudsen (2011, s. 138-139) vektlegger at lesekompetanse i tillegg til leseferdigheter og lesestrategier også innebærer blant annet evnen til å skille mellom fakta og fiksjon, og evnen til å lese med kunnskap om sjangerkonvensjoner og multimodalitet. Det innebærer også en kulturell kompetanse som gir eleven nødvendige forutsetninger for å tolke meninger i



fagtekster, i tillegg til kunnskap og bevissthet om hvordan elementer henger sammen og dermed se hvordan sammenhenger skaper betydning (Aamotsbakken & Knudsen, 2011, s. 138-139). Tatt i betraktning at skolens og norskfagets mål er å gi elevene slik lesekompetanse så er det viktig å anerkjenne kompleksiteten i denne kompetansen og at det dermed også kreves en kompleks tilnærming. Min erfaring er at lesingen i norskfaget ofte blir begrenset til at man leser eksempeltekster fra ulike sjangre, med det formål å bli kjent med sjangrenes kjennetegn og å kunne anvende dem i egne tekster. Dette er en erfaring som også Blikstad-Balas & Roe (2020) gjorde i sine observasjoner av skjønnlitteratur i klasseromsundervisning på ungdomsskolen, og de opplever også at fokuset ligger mer på eleven som forfatter enn eleven som leser av litteratur. Selv om det definitivt er viktig at elevene lærer om ulike sjangre, å skrive ulike tekster og å bruke lesestrategier for å utvikle bedre leseforståelse er likevel ikke det tilstrekkelig. Lesing handler også om møtet mellom tekst og leser, undring, glede og nysgjerrighet, bare for å nevne noe. Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 22) påpeker at mye forskning viser en sammenheng mellom god leseforståelse og elevenes engasjement og motivasjon til å lese i fritiden, i tillegg til lærerens rolle knyttet til elevens engasjement for lesing. Ut fra dette mener jeg at vi må se mer på hvilke forutsetninger vi gir elevene for både å oppleve og å mestre også denne delen av lesing, og ovennevnte punkter utgjør en del av innholdet i kapittel 3 og 4.

### **3. Leseengasjement**

En sentral del som skiller fritidslesing fra de andre formene for lesing som barn og unge gjør mye av både hjemme og på fritiden, er fokuset på motivasjon. Det er stor forskjell på å lese en tekst for å følge en beskjed og det å lese tekster eller bøker fordi man har en genuin interesse og motivasjon til å gjøre det, og som jeg vil forklare nærmere i dette kapittelet viser forskning at dette påvirker hva slags utbytte man får av leseaktiviteten. Innenfor kategorien fritidslesing forholder vi oss til lesing som foregår frivillig og på fritiden, og vi forstår dermed at det ikke er ytre motivasjon som er dominerende drivkraft for denne aktiviteten, men heller indre motivasjon.

Indre motivasjon forstås som når man velger å gjøre en aktivitet for aktivitetens skyld, og et aspekt av dette er å være fullstendig engasjert i det man gjør (Wigfield & Guthrie, 1997, s. 421). Gjennom begrepet «flow experience» forklarer Csikszentmihalyi (1978, i Wigfield & Guthrie, 1997, s. 421) opplevelsen av å bli så engasjert i en aktivitet at man mister kontroll på tid og egen selvbevissthet, en opplevelse han mener mange ønsker å oppnå. Også Nell (1988, i Wigfield & Guthrie, 1997, s. 421) omtaler en slik opplevelse som en intens og høyst

energisk tilstand av konsentrert oppmerksomhet. Guthrie refererer i sin forskning til empiriske studier som har vist at det er tre ting man forbinder med et høyt nivå av indre motivasjon; opplevelse av kompetanse, en mestringsorientert måte å håndtere feil på, og høy oppnåelse innenfor oppgaver relatert til tekstforståelse (1999, s. 234).

Forskningen antyder også at indre motivasjon til lesing fører til at leseengasjement, et sentralt begrep i denne teorien, kommer lettere for leseren. Begrepet leseengasjement forklares i tidligere forskning som den kombinerte funksjonen av motivasjon og strategier under lesing (Guthrie et al., 1996, s. 309). Guthrie (1996, s. 309) forklarer det som at engasjerte lesere velger å lese for flere ulike formål og forstår lesestoffet innenfor situasjonens kontekst, de er selvbestemmende i den forstand at de velger et bredt utvalg av literacy-aktiviteter for estetisk fornøyelse, tilegner seg kunnskap og samhandler med venner. De leser for lesingens skyld og denne motivasjonen aktiverer selvreguleringen av andre strategier for læring gjennom literacy (Dole, Duffy, Roehler & Pearson, 1991, i Guthrie et al., 1996, s. 309). Leseengasjement er altså et begrep som rommer mye, men som likevel fint setter ord på et vanlig tankesett for personer som leser mye frivillig, selv om de færreste tenker over hva de gjør eller hvorfor de gjør disse tingene.

Gjennom arbeid og forskning knyttet til leseengasjement har man gradvis lært mer om betydningen som leseengasjement har for elevenes lesing, også på skolen. Blant annet konkluderte Mete (2020, s. 509) sin forskning med at bruk av Guthries «Reading Engagement model» i undervisning, en modell som danner grunnlag for leseopplæring og utvikling av leseferdigheter, gir merkbar effekt i elevenes leseforståelse. Lese- eller tekstforståelse kan forstås som elevens kapasitet til å tilegne seg kunnskap fra tekst (Guthrie et al., 1999). Innenfor leseforskning med kognitivt fokus har man avklart at tidligere opplevd mestring av leseforståelse og forkunnskaper er faktorer som påvirker utviklingen av tekstforståelse (Guthrie et al., 1999). Guthries forskning på lesing er svært omfattende, men noe av det han og hans kollegaer har funnet ut er at blant de elementene som kan forutsi elevers tekstforståelse finner vi elevenes lesefrekvens (Guthrie et al., 1999), forstått som frekvens og tid brukt på å lese en variasjon av tekster for ulike formål. En annen signifikant sammenheng finner vi mellom motivasjon til å lese og lesefrekvens, ettersom elever med høy grad av indre motivasjon bruker mer av sin fritid på å lese (Guthrie et al., 1999, s. 235).

Guthrie og hans kollegaer har vist gjennom sin forskning at både indre og ytre motivasjon påvirker hvor mye barn og unge leser, som igjen utgjør en signifikant effekt på leseforståelse,

og de viser dermed at også elementer som motivasjon må få plass innen leseforskningen (Guthrie et al., 1999). Motivasjon og engasjement kan påvirke utviklingen av leseforståelse fordi motiverte elever ofte ønsker å forstå innholdet i en tekst og verdsetter dybdeforståelse av tekst og innhold. Når motiverte elever leser ofte med slike kognitive hensikter oppnår de også bedre leseforståelse (Guthrie et al., 1999; Mete, 2016, i Mete, 2020).

Forskningen forteller oss altså at elevene får bedre leseforståelse av å lese mer frekvent (Guthrie et al., 1999), og at tidligere mestring av lesesituasjoner gir elevene selvtillit i lesesituasjoner og i praksis blir en motivasjonsfaktor for videre lesing (Guthrie et al., 2013). I et nordisk forskningsprosjekt fant man at elevene selv rapporterte mer frekvent lesing fordi de ble flinkere til å lese og forsto mer av det de leste (Øster, 2004). Det er altså viktig å forstå hvordan arbeidet med lesing og litteratur på skolen påvirker elevenes generelle forhold til lesing som aktivitet, og hvordan leseferdigheter og lesevaner påvirkes av hverandre. Som jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel har forskning vist at elever som ikke har hatt positive, motiverende eller engasjerende møter med litteratur på skolen også har dårligere holdninger til lesing som aktivitet når de blir eldre (Applegate & Applegate, 2004). Slike funn bekrefter hvor viktig det er å jobbe med ting som leseengasjement i klasserommet hvis man ønsker at elevene skal etablere gode lesevaner på fritiden.

#### **4. Forskning på lesing og lesevaner**

Hensikten med dette kapittelet er å løfte frem den eksisterende forskningen innenfor dette området, men som nevnt er lesing forsket mye på, og det finnes både generelle og spesifikke forskningsområder under dette store temaet. Da er det spesielt viktig å være selektiv i valg av tidligere forskning og å konkretisere lesebegrepet i forskningsprosessen slik at forskningen blir konkret og tydelig. I forskningen som det refereres til her handler det altså om frivillig lesing på fritiden og de fordelene som følger denne typen lesing. På grunn av dette prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål er forskningen i dette kapittelet også tilknyttet elevs bruk av skolebibliotek eller deres generelle tilgang til bøker.

##### ***4.1 Konsekvensene ved gode lesevaner***

Hvis det nå skulle være noen tvil om hvorfor fritidslesing og gode lesevaner er eller burde være en prioritet blant lærere og i skolen generelt, så skal dette delkapittelet gjøre saken litt tydeligere. Som lærere i skolen må vi spørre som mange før oss har gjort; hvorfor har noen elever bedre leseferdigheter? En del av svaret på et slikt spørsmål er som forklart at mer frekvent lesing spiller en viktig rolle. Guthries teori og forskning rundt leseengasjement viser

tydelig at det finnes en sammenheng mellom lesefrekvens og leseforståelse, i tillegg til at han vektlegger motivasjonens rolle i samspillet. Roni & Merga (2019, s. 286) sin studie av engasjert lesing, altså barns holdninger til fritidslesing og hvor ofte de gjorde det, konkluderes blant annet med at når barn leser mer og har gode holdninger til lesing, viktige elementer innenfor begrepet leseengasjement, påvirker dette utviklingen av leseferdighetene deres. Det er altså ikke snakk om frekvensen på alle typer lesing, men spesifikt fritidslesing. I teorikapittelet kom det tydelig frem at tankesettet hos en elev som av egen vilje og motivasjon tar frem en bok for å lese på sin fritid er ganske ulikt tankesettet hos en elev som leser fordi de får beskjed om det. Det er denne motivasjonen og den kognitive prosessen bak denne formen for lesing som er særlig effektiv for elevenes utvikling, og fritidslesingen vektlegges av mange som viktig. Pihl vektlegger lystlesing som en ypperlig måte å tilegne seg språk på, og også hun påpeker at høy frekvens på lesing fører til forbedringer i språkkompetanse (2018, s. 28). Det finnes mye god forskning som har sett på sammenhengen mellom lesing og blant annet tilegnelse av vokabular og forbedringer i språkkompetanse, som for eksempel ordgjenkjenning og rettskriving (Jenkins et al., 1984); (Nagy et al., 1987); (Mol & Bus, 2011). At lesing generelt er bra for språkutvikling bør være en akseptert sannhet i skolen, så akkurat dette er ikke dette prosjektets fokus, men det er med på å danne grunnlaget for hvorfor gode lesevaner er viktig.

En annen viktig gevinst ved fritidslesing er at man utvikler det noen kaller for lesekondis (Schwebs et al., 2023), som vi kan beskrive som leserens kapasitet til å lese lange sammenhengende tekster. Dette er en ferdighet som mye tyder på at er på vei ned, blant annet fordi elevers lesevaner er i endring, og boklesingen stadig byttes ut med nettbasert lesing på skjerm (Roe, 2020). Engasjerte lesere leser mer, blir mer utholdende og kommer seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster. Utholdenheten er avgjørende for å oppnå gode skolerresultater og for å ta seg frem i et mer komplekst og tekstbasert samfunn (Jensen et al., 2019). I kapittel 2 ble det nevnt en nyhetssak om at unge studenter i dag sliter med å lese lange og utfordrende fagtekster, og dette kan nok regnes som en direkte konsekvens av denne utviklingen. Nyere forskning antyder også at det er en negativ assosiasjon mellom digital lesing og utviklingen av leseforståelse (Torppa et al., 2020), noe som sett i sammenheng med dagens utvikling kan ansees som illevarslende.

Gabrielsen og Blikstad-Balas løfter frem at det å lese skjønnlitteratur utvikler en kreativ og utforskende tenkemåte som bidrar til utvikling av egen identitet og evnen til empati, ved å sette seg inn i andre menneskers livssituasjon (2020). Elevene kan også se verden fra nye

perspektiver, og gjennom å lese og diskutere litteratur i fellesskap kan de utvikle sosialt engasjement og kritisk tenking (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 88-89). Slike litterære fellesskap kan være venner, bokklubber, klassen eller bokbad og lignende arrangementer som blant annet biblioteker kan tilby. Dette dannelsesperspektivet på lesing som aktivitet gjenspeiles i våre gjeldende læreplaner. I norskfagets kjerneelementer snakker man om opplevelse, engasjement, undring, læring og innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). På overordnet plan skal det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» gi elevene leseopplevelser som bekrefter og utfordrer elevenes selvbilde og bidrar til deres identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Dette er store ord og mål som ikke oppnås gjennom lesing av utdrag eller opplisting av sjangertrekk, men som krever en annen type leseopplevelse og tilnærming til tekst.

Forskningen til Torppa et al. (2020) er også tydelig på at det er en klar og gjensidig sammenheng mellom fritidslesing, særlig av bøker, og leseforståelse, at denne sammenhengen er å finne blant 7-16 år gamle barn og unge, og at den gjelder på tvers av sjangre og uavhengig av om elevene leser individuelt eller blir lest for. At sammenhengen er gjensidig betyr at elevene som leser mye på fritiden får bedre leseforståelse, den forbedrede leseforståelsen gjør så at de leser mer, og så videre. Det samme gjelder for elevene som leser dårligere og som derfor leser mindre på fritiden, og denne effekten gjør at forskjellene mellom elevene vil øke, og elevene som leser dårligere får vansker senere i skolen og livet (Torppa et al., 2020, s. 29-30). Denne kausalitetsspiralen var et funn som også Mol & Bus (2011) gjorde i sin forskning. Presentert slik høres det dramatisk ut, men det viser hvor viktig det er å prioritere positive leseopplevelser og å vie oppmerksomhet til fritidslesingen.

#### ***4.2 Veien mot indre motivasjon***

Som nevnt skiller vi mellom ytre og indre motivasjon til å lese, og den generelle oppfatningen er at sistnevnte har mer betydning for særlig fritidslesing. Leserens mål er viktig, og det er i leseforskning vanlig å skille mellom det vi kan oversette til ytelsesmål og mestringsmål. Guthrie et al. (1999, s. 234) forklarer ytelsesmål som at man fokuserer på å vise egen kompetanse og gjerne utkonkurrere andre, et fokus som gjerne henger sammen med ytre motivasjon og arbeid for å oppnå anerkjennelse, premier eller å være bedre enn andre. På den andre siden finner vi mestringsmål, hvor fokuset heller ligger på et forsøk på å forbedre ens evner og å konsentrere seg om oppgaven foran seg (Guthrie et al., 1999, s. 234). Denne

formen for målsetting er nærmere tilknyttet den indre motivasjonen som driver leseren fremover gjennom nysgjerrighet og ren interesse.

Forskningen til Becker et al. (2010, s. 774) kjennetegner en slik indre motivasjon for lesing ved positive erfaringer med lesing, at bøker vurderes som en verdifull kilde for hygge, samt en personlig interesse i lesestoffet. Becker et al. fant også en tydelig positiv sammenheng mellom indre motiverte elever som leste mer og forbedrede leseferdigheter (2010, s. 781). Forskere i Pakistan har kommet frem til at både lærere og foreldre spiller en viktig rolle i den tidlige utviklingen av barns lesevaner og forhold til lesing, og at gode lesevaner vil forbedre elevenes språk- og lesekompetanse (Bano et al., 2018). I denne forskningen vektlegges særlig viktigheten av å etablere gode lesevaner hos barn så tidlig som mulig, fordi barn som lærer tidlig å lese på fritiden for nytelse har større sjanse for å fortsette med aktiviteten og kan dermed høste de mange fordelene lesing medfølger (Bano et al., 2018, s. 43-44). Mol & Bus (2011, s. 268) er blant dem som mener at man bør skape rutine for boklesing med barna allerede før de fyller 2 år, nettopp av disse årsakene.

Vi ser at elevers positive holdninger til lesing gjerne henger sammen med frekvensen av lesing, og det er ikke uten grunn. Verken gode eller dårlige holdninger dukker opp av ingenting – de har alltid et opphav et sted. Gode holdninger kommer ofte fra lesende forbilder, enten det er foreldre, familiemedlemmer eller andre voksne i barnets omkrets, og Morrow sin forskning på barnehagebarns interesse for litteratur (1983) trekker frem at foreldre som leser foran barna kan inspirere dem til å lese selv. Denne forskningen viste at det er flere faktorer som kombinert ser ut til å skape interesse for litteratur og oppmuntre tidlig til gode lesevaner, deriblant tilgang til bøker hjemme, at foreldrene leser for barna og et godt samarbeid mellom skole og hjem som oppmuntrer til fritidslesing (Morrow, 1983).

Cunningham & Stanovich (1997) støtter denne teorien, men tilføyer at foreldre som er lesende forbilder også påvirker elevene til å engasjere seg i lesing, og sender oss dermed nærmere Guthries fokus på leseengasjement. De voksne i barnas omkrets kan optimalt sett både bidra til at barna utvikler gode lesevaner og til at de opparbeider seg evnen til å lese med interesse og å engasjere seg i arbeidet med tekst, både gjennom refleksjon og samhandling med andre. Studien til Torppa et al. (2020, s. 25) viste at man blant de yngre elevene finner en sammenheng mellom elevenes leseferdigheter, som flyt og forståelse, og hvor mye de leste på fritiden. Elevene som leste dårligere opplevde mindre glede eller mestring i leseprosessen, og leste følgelig mindre enn elevene med bedre leseferdigheter. Slike funn viser hvor viktig det er å sørge for positive leseopplevelser så tidlig som mulig, for kanskje kan man øke sjansen

for at man klarer å veilede dem til leseglede og snu utviklingen. Van Der Sande et al. (2023) viser med sin forskning hvor viktig det er at man har et bevisst forhold til elevers interesser og teksters relevans for dem, og at man benytter denne kunnskapen som en inngang til elevenes interesse og motivasjon for lesing.

I kontrast til de indre motiverte elevene finner vi barn og elever som av ulike grunner mangler de gode holdningene til lesing. En gruppe eldre studenter rapporterte i en studie i 2004 at de opplevde lite eller ingenting glede av lesing, og at disse holdningene stammet fra dårlige opplevelser knyttet til lesing i skoletiden (Applegate & Applegate, 2004). Studentene begrunnet de dårlige holdningene med elementer som kjedelige bøker, arbeid med bokrapporter eller lærere som ikke gjorde lesing interessant (Applegate & Applegate, 2004, s. 560). I lys av dette drøfter Martin-Chang et al. (2021, s. 1390) både hvor stor effekt elevers misnøye og mangel på interesse kan ha på deres lesevaner, og hvor stor effekt det kan ha hvis lærere ikke jobber målrettet eller godt nok med å skape motiverte lesere, et arbeid vi vet må starte så tidlig som mulig.

Annen forskning viser at det finnes noen viktige elementer som kan ha stor effekt på elevenes indre motivasjon til lesing, og et av dem er det som skjer rundt utvalget av bøkene som leses. Webers forskning har undersøkt hvordan lærere kan hjelpe elever med å velge gode bøker tilpasset nivå og interesse, og fant at å bistå elevene med denne prosessen bidro til bedre holdninger og en økt opplevelse av mestring knyttet til lesing (Weber, 2018, s. 12). Selv om ikke alle elever vil oppleve det som positivt å la andre helt eller delvis velge ut bøkene de skal lese, viser et slikt prosjekt at lærere som involverer seg i utviklingen av elevers leseinteresse og veileder dem mot gode vaner, kan gi fordeler for elevene på sikt.

#### ***4.3 Bibliotekets rolle***

Hittil har den presenterte forskningen vært fokusert mot viktigheten av indre motivasjon og de stegene som skal til for å skape indre motiverte lesere. Vi vet av forskning at noen forutsetninger for at elevene skal bli gode lesere, utvikle leseglede og motivasjon til lesing, samt for å skape kultur for lesing, er at de får jevnlig tilgang til skolebibliotek og folkebibliotek (Pihl, 2018). En annen forutsetning er at lærere og bibliotekarer samarbeider om elevenes lesing, læring og bruk av bibliotekene, og at man utnytter bibliotekaren som en ressurs i arbeidet med å formidle litteratur og stimulere til leseglede hos alle elever (Pihl, 2018). For mange elever handler tilgangen om muligheten til å bruke biblioteket som et frirom, gjennom å kunne finne bøker som interesserer dem, prate med venner om det de leser

eller bare bruke arealet til å spille eller gjøre lekser (Pihl, 2018, s. 40-41). Mens klasserommet forstås som en formell læringsarena er skolebiblioteket mer uformelt og fritt for evaluering og kontroll, en egenskap som mange elever verdsetter (Pihl, 2018, s. 27). Når vi diskuterer tilgang til bøker må vi huske at begrepet kan innebære både fysisk adgang til et bibliotek og tilgang forstått som et stort utvalg av bøker. Mens førstnevntes betydning kan virke ganske selvforklarende krever ofte det andre temaet mer undersøkelse og diskusjon, og det finnes derfor også forskning på hva bibliotekets utvalg har å si for elevenes lesing.

Nielen & Bus (2015) gjennomførte i Nederland en større undersøkelse av skolebibliotekers utvalg, der de sammenlignet 4. og 5.-trinnslevers resultater på bakgrunn av skolebiblioteker. I denne undersøkelsen hadde noen av skolene det de kaller et beriket skolebibliotek, noe som innebar et stort utvalg av bøker og litteratur som er tidsrelevante og interessante for elevene (Nielen & Bus, 2015). Elevresultatene fra disse skolene ble sammenlignet med dem fra noen kontrollskoler som ikke hadde fått ekstern støtte for å berike sine skolebiblioteker, og forskningen fant at de berikede skolebibliotekene påvirket elevenes lesemotivasjon, frekvens for lesing og videre leseforståelse – altså bedre leseferdigheter (Nielen & Bus, 2015). Studien var når den kom en av få som viste at tilgangen til et stort utvalg av litteratur som møter elevenes behov er en viktig faktor for å øke elevenes motivasjon til lesing, lesefrekvens og leseforståelse (Nielen & Bus, 2015).

Også Hodges et al. (2019, s. 438-440) forsket på elevs tilgang til bøker i klasserommet, mer spesifikt gjennom egne klasseromsbiblioteker, men fant ingen sammenheng mellom antall tilgjengelige bøker og resultatene på nasjonale lesetester. Dette forteller meg, som forskerne også drøftet, at også lærerens arbeid med bøkene er viktig for at elevene skal lese, ikke bare bøkens tilstedeværelse. Slike funn viser hvor viktig det er å tenke på måten man arbeider med lesing og litteratur på skolen, mye i tråd med de allerede presenterte teoriene til Guthrie. Andre faktorer som kan påvirke elevene er bøkens relevans, tilstand og organisering (Hodges et al., 2019), som alle har potensiale til å sabotere elevs motivasjon til å plukke opp en bok. Sammenhengen mellom tilgang til bøker, lesevaner og leseferdigheter har både Krashen og McQuillan forsket mye på, og i 2012 gjennomførte de en studie som undersøkte sammenhengen mellom tilgang til bibliotek og elevs lesescore (Krashen et al., 2012). Denne studien konkluderer med at tilgang til skolebibliotek og bøker er en svært signifikant faktor i elevenes lesescore. De mener at biblioteket er en konsekvent prediktor av lesescore, og i tråd med tidligere forskning fant de også at biblioteket kan minske den effekten som sosioøkonomiske forskjeller kan ha på lesescore (Krashen et al., 2012).



### ***4.3.1 Sikre tilgang for vanskeligstilte barn***

Relatert til skolebiblioteker er det altså et sosioøkonomisk perspektiv som det er viktig å ta i betraktning. Som nevnt i forbindelse med forskningen til Krashen et al. (2012) kan skolebiblioteket minske sosioøkonomiske forskjellers effekt på lescore, i dette tilfellet relatert til lesevaner og tilgang til bøker hjemme. Det er logisk at barn som vokser opp med tradisjoner for høytlesning, tid til lesing og god tilgang til bøker hjemme har et annet forhold til lesing som fritidsaktivitet enn barn uten disse mulighetene. Blant annet ser man at elevene som har blitt lest for hjemme har utviklet et mye større ordforråd enn elever som ikke har det, og denne forskjellen utlignes ikke når de begynner på skolen (Pihl, 2018, s. 31). Det kan handle om foreldres utdanningsnivå eller språkkompetanse, hvor mye tid de har til å lese med barna eller deres ønsker eller muligheter for å tilgjengeliggjøre bøker for barna, og alle disse elementene kan påvirke barnas lesevaner. I mange tilfeller vil ikke sistnevnte gruppe ha opplevd noen av fordelene man kan få gjennom lesing, og har dermed heller ingen indre motivasjon eller ønske om å drive med lesing – man kan vel ikke savne noe man aldri har hatt? For disse barna er skolen og læreren ofte deres eneste mulighet inn i den litterære verdenen, og dette ansvaret må vi ta på alvor. En undersøkelse i Storbritannia som fokuserte på elever fra lavinntektsfamilier og deres holdninger til lesing og skriving viste at skolebiblioteket spilte en viktig rolle for mange av disse elevene (Wood et al., 2020). Denne elevgruppen rapporterte et mer frekvent bruk av skolebiblioteket enn elever fra bedre bemidlede familier, og de brukte det blant annet for å låne bøker, studere, møte venner eller bruke ressurser som for eksempel datamaskiner (Wood et al., 2020, s. 14). I Storbritannia ser man også tendenser til at det fra første dag i elevenes skoleløp kan påvises forskjeller blant annet i språkkunnskapene mellom elevene fra lavinntektsfamilier og de andre, og man vurderer derfor muligheten for at lesing og tilgang til skolebiblioteket gir førstnevnte elevgruppe en mulighet til å minske forskjellene i akademiske prestasjoner.

Dette scenarioet er gjenkjennbart på både nasjonalt og lokalt nivå også, noe som er litt av dette prosjektets motivasjon til å løfte frem verdien i et godt skolebibliotek. Relevansen for å utjevne sosiale skiller gjenspeiles også i deler av overordnede mål for «Program for skolebiblioteksutvikling» helt tilbake i 2009, som vist i programmets evaluering (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 23). Her var utvikling av leseferdigheter, utjevning av sosiale skiller og å fremme personlig vekst viktige begreper i deler av prosjektets målsetting. Selve satsningen på utvikling av skolebibliotekene var motivert av flere elementer, blant annet et ønske om å finne en sammenheng mellom skolebiblioteket som en ressurs og elevenes læringsutbytte som

resultat (Carlsten & Sjaastad, 2014, s. 15). Prosjekter som det ovennevnte er tydelig drevet av et nasjonalt behov for å forbedre elevers målbare resultater, et fokus og perspektiv som ikke er særegent for Norge. Mye av forskningen som presenteres i dette kapittelet benytter på ulike måter standardiserte lesetester for å stadfeste elevers læring og utvikling, selv om score på lesetest ikke nødvendigvis er de overordnede målene med prosjektene.

#### ***4.4 Ytre motivasjon***

Gitt at poenget med den presenterte forskningen er å vise hva som ligger bak gode lesevaner, og at forskningen hittil har vært rettet mot indre motivasjon, tilgang og utvalg, er det nå ikke unaturlig å kaste et blikk på ytre motivasjons rolle i samspillet. Jeg sier samspill fordi forskningen forteller oss at gode lesevaner ikke lar seg oppdrive med bare én av brikkene i dette puslespillet, og fordi vi vet at det er noen forutsetninger som må møtes før vi kommer oss dit. Ingen utenfra kan påtvinge elever indre motivasjon til å lese, lære eller utforske noe som helst, og som allerede avklart er elevens indre drivkraft en forutsetning for fritidslesing, men omgivelsene kan altså legge til rette for en utvikling av indre motivasjon. Forrige delkapittel forklarte bibliotekets rolle, men en annen viktig del er lærerens rolle i dette samspillet, utover den allerede nevnte rollen som lesende forbilde. Ved bruk av gjennomtenkte former for ytre motivasjon og et gjennomgående fokus på å sørge for at alle elevene opplever positive møter med litteratur og mestring i lesesituasjonen, kan man hjelpe elevene på veien mot indre motivert lesing. En vanlig form for ytre motivasjon til lesing i skolesammenheng er kvantitative lesestimuleringsprosjekter som gir belønninger eller diplomer for antall minutter, sider eller bøker lest, og har som mål å gjøre elevene interessert i bøker og tekster (Håland, 2018, s. 49-50).

Faktum er at lærere i likhet med andre voksne i barnas liv spiller en viktig rolle i utviklingen av deres forhold til lesing og litteratur, og den eneste ulikheten er at lærerens påvirkning skjer på skolen. Skolen som institusjon kan legge til rette for generell tilgang til bøker, men lærere kan videre legge til rette for positive og rike møter med ulike typer tekster med ulike formål, tid til å lese det elevene selv ønsker, og ikke minst å gi dem verktøyene de trenger for å både lese og forstå det de leser. Særlig norsklærere kan være svært viktige for å motivere elevene til å lese og for å påvirke lesevanene deres (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Mackey (2022) trekker frem tre punkter som avgjørende for å legge til rette for gode lesevaner hos barn, hvorav den første er tilgangen til tiltalende bøker, den andre er muligheten og evnen til å velge riktig litteratur, og sist men ikke minst: tid til å lese. Det er ikke alle tre punktene som faller på lærerens skuldre, men de krever at læreren verdsetter flere former for lesing og gjør

lesingen til en prioritet i skoledagen, samt at de har kunnskapen til å sørge for at de to andre punktene oppfylles. I 2004 svarte flere norske ungdommer at en av årsakene til at de leste mindre etter hvert som de ble eldre var at det ikke ble satt av tid til lesing og bibliotekbesøk i skoletiden (Øster, 2004, s. 83), noe som viser hvor viktig det er at lærere opprettholder gode vaner og flittig bruk av skolebiblioteket.

Hjellup (2018) legger vekt på den ressursen som skolebiblioteket kan være på veien mot leseglede og en god lesekultur, gjennom for eksempel veiledning i valg av bøker, bokbad eller lesesamtaler. I en optimal verden kan skolebiblioteker og bibliotekarer være verdifulle ressurser og kilder til god kompetanse som avlaster læreres ansvar og utfyller elevenes møter med litteratur, men det forutsetter at lærere vet om, prioriterer og benytter slike tilbud. Også Pihl (2018) vektlegger et godt samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, blant annet med tanke på måten skolebiblioteket kan bidra til inkluderende og tilpasset opplæring. Når vi ser på skolebibliotekets tilstand i norsk skole i dag er heldigvis ikke ressursene og oppleggene som nevnes her begrenset til skolebibliotek, ettersom skoler som baserer seg på samarbeid med kommunalt bibliotek ofte også kan oppnå samarbeid dersom det oppsøkes. I Bodø kommune kan man for eksempel bestille tid til besøk med opplegg for elevene for å lære om litteratursjangre, bruk av biblioteket eller å skrive gode bokrapporter, men en forutsetning for disse tjenestene er at skolene tar initiativ for å benytte seg av tilbudet (Stormen Bibliotek).

Fritidslesing skal i hovedsak ikke foregå på skolen, men det kan argumenteres for at denne formen for lesing må presenteres et sted, særlig med tanke på forskningen som viser hvor forskjellige ulike grupper møter med litteratur kan være i hjemmet. Skolen bør også tillate seg å gi rom for aktiviteter der elevene kan engasjere seg uten frykt eller forventninger om vanskelige spørsmål eller tester underveis eller i etterkant. Lærerens rolle handler altså i hovedsak om å være en tilrettelegger for lesing og leseopplevelser, og da ikke begrenset til lesing med lærings- eller utviklingsformål. Dette krever naturligvis flere ting fra læreren, men det vanskeligste er kanskje for noen å bruke tid og energi på en form for lesing som ikke kan kartlegges, prøves eller kontrolleres. Ikke bare skal aktiviteten konkurrere mot alle de andre aktivitetene og læreplanmålene man skal få tid til, men det krever også at lærere sidestiller sitt eget personlige forhold til lesing – for vi må ta høyde for at ikke alle lærere elsker å lese for lesingens skyld.

I et av sine forskningsprosjekter konkluderte Guthrie et al. (2004) med at når man kombinerer motivasjonspraksiser og instruksjon i lesestrategier i en klasseromskontekst, oppnår elevene

bedre leseforståelse. Med lesestrategier mener de å benytte flere strategier, som å aktivere bakgrunnskunnskap, stille spørsmål, søke etter informasjon, oppsummere, grafisk organisering og strukturering av historier. Disse strategiene kombineres så med motivasjonspraksiser som å bruke tydelige læringsmål, tilby praktiske aktiviteter, gi elevene valgfrihet, bruke interessante tekster og samarbeidsaktiviteter som lar elevene oppleve leseprosessen i fellesskap (Guthrie et al., 2004). Forskning som denne viser at gjennomtenkt arbeid med lesing som vektlegger motivasjon fører til at elever oppnår mer motivasjon og blir mer strategiske lesere, og dermed får bedre leseforståelse. Når de får bedre leseforståelse oppnår de også mestringfølelse i lesesituasjonen, noe man som nevnt ser at kan fungere som motivator for videre lesing (Guthrie et al., 2013) – et konsept jeg vil kalle for en positiv sirkel.

Når vi tenker på den kort presenterte informasjonen om kjønnsforskjeller i leseferdigheter fra kapittel 2 blir det ekstra viktig å øke innsatsen i litteraturarbeidet på skolen. Gutter leser mindre enn jenter og har dårligere leseferdigheter (NOU 2019: 3, 2019, s. 77-78); (Jensen et al., 2019). Særlig viktig er det da når blant andre Kavanagh (2019, s. 576) finner at jenter rapporterer om signifikant høyere nivåer av indre motivasjon sammenlignet med guttene og samtidig kan konkludere med at sammenhengen mellom indre motivasjon for lesing, lesefrekvens og mestring var lik for både gutter og jenter. Arbeidet med å motivere elevene til lesing er altså ekstra viktig for guttene, fordi de i større grad trenger veiledning for å finne sin indre motivasjon hvis de skal få ta del i den positive effekten fritidslesingen har. Arne Svingen er en av dem som både ser hvor mye guttene henger etter, skriver bøker, og jobber aktivt for at skolen skal jobbe mer målrettet og på en måte som er bedre tilrettelagt for gutter (Svingen, 2018). Det finnes mye god forskning på kjønnsforskjellene i skolen, men poenget akkurat her er at læreren har et ansvar for utviklingen av alle elevers leseferdigheter, og at ved å vite mer om hva man må gjøre, hva som kan hjelpe og hvordan alle de ulike elementene henger sammen så kan denne delen av lærerens jobb både bli lettere og fungere bedre.

## **5. Forskningsdesign og metode**

Målet med dette kapitlet er å redegjøre for valget av forskningsdesign og -metode for dette prosjektet. Forskningsdesign kan forklares som et overordnet rammeverk som brukes for å besvare en problemstilling, og det er noen forskningsdesign som er bedre egnet enn andre for å besvare enkelte typer problemstillinger (Thrane, 2018, s. 23). Innenfor kvantitativ forskning har man ofte et variansperspektiv på virkeligheten og bruker derfor ofte forskningsdesign som rettes mot kartlegging av stabile tilstander (Postholm et al., 2018, s. 62). Med dette utgangspunktet er ofte formålet med slike studier å få en oversikt over hvordan enkelte

fenomener varierer på tvers av kontekster innenfor en fast ramme (Postholm et al., 2018, s. 62), og nettopp dette er formålet med mitt forskningsprosjekt. Et slikt formål krever også ofte et ekstensivt forskningsdesign med fokus på bredde og avstand, og spørreundersøkelser er da en mye brukt metode (Postholm et al., 2018, s. 62). Et mye brukt forskningsdesign for dette formålet er tverrsnittsdesign, som innebærer at flere fenomen kartlegges samtidig og gir det vi kan kalle et øyeblikksbilde (Thrane, 2018, s. 145).

### ***5.1 Kvantitative undersøkelsesmetoder***

Valg av metode henger altså tett sammen med forskningens formål og hva man ønsker å oppnå gjennom forskningen. I samfunnsvitenskapelig forskning skiller vi mellom kvalitative og kvantitative metoder, og sistnevnte forklares av Johannesen et al. (2021, s. 23) som velegnet til å kartlegge utbredelse av fenomener blant et større utvalg, i motsetning til kvalitative metoder som gir mer detaljert informasjon om fenomenene, men fra et mindre utvalg. Postholm et al. (2018, s. 91) forklarer kvantitativ fremgangsmåte som innsamling av data som måler omfang og hyppighet av et fenomen, mens kvalitativ forskning formidler kunnskap gjennom ord og har som mål å gi en dypere og mer detaljert kunnskap fra et mindre utvalg (Postholm et al., 2018, s. 89). Dette kan også forstås som at kvantitativ forskning formidler informasjon ved hjelp av tall og gir en kunnskap som lett kan grupperes, generaliseres og overføres, men har mindre rom for fortolkninger.

Forskning med kvantitative metoder er særlig velegnet for å ha et bredere perspektiv, noe som kan gi et større overblikk over situasjonen som undersøkes, i tillegg til at kvantitativ forskning generelt er særlig godt egnet til å synliggjøre sammenhenger mellom egenskaper (Stjernholm, 2020, s. 70). I dette forskningsprosjektet er formålet å finne ut om og i hvilken grad skolebibliotekets tilstedeværelse påvirker den gjennomsnittlige elevs lesevaner på fritiden, og forskningsdesignet er i tråd med diskusjonen om forskningsdesign lagt opp som en kvantitativ studie. Innenfor kvantitative metoder finnes det flere gode måter å gjøre dette på, blant annet gjennom longitudinelle undersøkelser, eksperimenter eller tverrsnittsundersøkelser, hvor sistnevnte kanskje er den mest brukte (Johannesen et al., 2021, s. 265-270). Grunnet muligheten for svært god data og potensiell generaliserbarhet er longitudinelle undersøkelser og eksperimenter fristende fremgangsmåter, men fordi de krever mye tid, ressurser og etiske hensyn er de ofte vanskelige å gjennomføre (Johannesen et al., 2021, s. 266).

Tverrsnittsundersøkelser som forskningsdesign gir som allerede nevnt et øyeblikksbilde av et eller flere fenomen, og er godt egnet til å samle inn mye informasjon om mange mennesker på en effektiv måte, men fordi den generelt viser til data fra ett og samme tidspunkt er den også

ofte uegnet til å måle endring over tid eller si noe om kausalforhold (Thrane, 2018, s. 146). Innenfor denne studiens rammer er det likevel dette forskningsdesignet som sammen med spørreundersøkelse som metode som er best egnet for å besvare min problemstilling, som jeg vil forklare nærmere i kapittel 5.3.

## ***5.2 Vitenskapsteoretiske refleksjoner***

Dette kapittelet skal klargjøre de prinsippene og perspektivene som har vært rettesnoren i min forskningsprosess. I tråd med Crotty (1998) og Postholm et al. (2018) sin forståelse anser jeg min studie som posisjonert innenfor et post-positivistisk og kritisk rasjonalistisk paradigme. Dette perspektivet omfavner min kvantitative tilnærming og anerkjenner tallenes tale, men forholder seg til en deduktiv forskningsprosess uten noen påståtte sannheter eller beviser.

Innenfor post-positivismen forstår man virkeligheten som noe som alltid er i endring, og man anerkjenner muligheten for at nye perspektiver på virkeligheten også kan gi nytt syn på hva som er sant (Postholm et al., 2018, s. 53). Virkeligheten er altså ikke noe fast og uforanderlig, og vi som tolker den kan altså heller ikke anta lovmessigheter i virkeligheten, bare anslå sannsynligheter. Man kan forstå det som at det finnes en virkelighet på tvers av personer og kontekster, og at vi under noen forutsetninger kan etablere kunnskap om at noe er mer sannsynlig enn noe annet (Postholm et al., 2018, s. 53). Uansett hvilke funn jeg oppdager i det lille utvalget av min totale populasjon så er det bare en liten del av virkeligheten, men den lokale virkeligheten kan gi anledning til å anslå en sannsynlighet for hvordan det store bildet ser ut.

Post-positivismens epistemologi anerkjenner at kunnskapen som konstrueres av forskning er en fortolkning av en virkelighet, at forsker og virkeligheten er sammenvevd, og at denne kunnskapen kan være gyldig på tvers av ulike kontekster (Postholm et al., 2018, s. 54). Dette innebærer en forståelse av at mennesker kan sanse og beskrive virkeligheten uavhengig av forskeren, fordi enkelte deler av virkeligheten kan defineres uavhengig av hvem som undersøkes (Postholm et al., 2018, s. 91). Jeg anerkjenner også den kritisk rasjonalistiske epistemologiske forståelsen for at det ikke finnes noen absolutt sannhet eller form for bevis i forskningen, men bare påstander som forskning ikke hittil har kunnet falsifisere (Crotty, 1998, s. 33). Jeg forstår dette som at det finnes områder av vår felles virkelighet som kan forskes på og gi oss noen typer kunnskap, men at det også finnes områder der det beste vi oppnår er kvalifiserte gjetninger eller påstander vi ikke har klart å motbevise, nettopp fordi virkeligheten, forskeren og den eller det vi forsker på er sammenvevd.

### **5.2.1 Kritisk rasjonalistisk tilnærming**

Dette henger sammen med Poppers filosofiske budskap som Gilje & Grimen beskriver i sitt kapittel om kritisk rasjonalisme i (Fjørtoft et al., 2011, s. 82), som at menneskelig erkjennelse aldri er endelig og absolutt sikker, at ingen vitenskapelig teori er unndratt kritikk, og at de «vitenskapelige sannhetene» vi har bare er gjetninger og hypoteser som må utsettes for rasjonell kritikk og streng prøving. Sett med Poppers syn kan vi kun nærme oss sannheten ved å eliminere feilaktige teorier, altså må man ha en deduktiv tilnærming og falsifisere hypoteser heller enn å verifisere dem. Der logisk positivisme vil ha konkrete og sikre fakta anerkjenner Poppers tankegang at mennesket er rasjonelt når de erkjenner sin uvitenhet og feilbarlighet, fordi dette gjennom et kritisk blikk lar oss lære av hverandre og vår erfaring (Fjørtoft et al., 2011, s. 83). Å anerkjenne menneskets feilbarlighet og uvitenhet vil i forskningssammenheng også innebære å anerkjenne at både forsker og menneskelige forskningsobjekter kan skape utfordringer for forskningen. Forskeren er på sin side aldri helt objektiv eller fri for fordommer (Postholm et al., 2018, s. 52-53), og menneskelige forskningsobjekters observerte eller registrerte adferd kan ikke generaliseres eller lovfestes – bare gi oss betingede prediksjoner (Fjørtoft et al., 2011). Det er på den måten umulig å bevise et resultat med sikkerhet, og uansett metodevalg så er det en deduktiv tilnærming som gir det nærmeste vi får et svar. Knyttet til min forskning innebærer dette at jeg har mine subjektive meninger og fordommer knyttet til problemstillingen, og selv med et kritisk blikk og forskningsetisk refleksjon vil jeg som forsker aldri helt kunne løsrive meg fra egen subjektivitet. Under for eksempel observasjon eller tolkning av tekst vil man risikere å tolke eller se akkurat det man ønsker, og dermed påvirke forskningsresultatet enten det er bevisst eller ikke.

I min kvantitative forskning er risikoen for feil og subjektivitet mer relatert til ledende spørsmål eller svaralternativer i spørreskjema eller feilaktige statistiske undersøkelser og tolkninger av disse. I mitt forskningsprosjekt vil tallene til en viss grad kunne tale for seg selv, men jeg må likevel ha et kritisk blikk rettet mot hva som ligger bak dem og hvordan det kan påvirke mine tall og resultater. Hovedvekten i studien er avhengig av mange unge mennesker med ulike forutsetninger for å tolke, forstå og svare på mine spørsmål, og mitt utvalg av unge mennesker kan avvike både fra hverandre og andre som ikke deltar, og det vi ikke vet påvirker hva vi kan konkludere med eller erklære som en sannhet. Slik påvirker Popper og hans tankegang hvordan vitenskapelig forskning kan og bør gå for seg.

### **5.3 Spørreskjemaundersøkelser**

I dette forskningsprosjektet er dataen samlet inn gjennom et prekodet digitalt spørreskjema, altså veldig strukturert og med konkrete spørsmål og oppgitte svaralternativer (Johannesen et al., 2021, s. 292). Spørreundersøkelser med forhåndsbestemte svaralternativer gjør det lettere for respondentene å gjennomføre, kan gjøre det mulig å inkludere flere respondenter, og forenkler analyseprosessen i etterkant, men begrenser også hvor mye og hva slags kunnskap man oppnår. I utviklingsfasen av forskningsdesignet måtte jeg derfor gjøre en vurdering på målet for forskningen og respondentenes eventuelle kapasitet til å gi velformulerte svar på åpne spørsmål, og konkluderte med at fordelene ved prekodet spørreskjema veide tyngst.

Innsamling av data gjennom spørreskjemaundersøkelse med lukkede svaralternativer er en av de vanligste metodene innenfor kvantitativ forskning (Postholm et al., 2018, s. 166). Årsaken til dette er enkelt nok at det er en effektiv og svært lite ressurskrevende metode som når ut til mange respondenter og samler inn mye data på kort tid. Spørreskjemaundersøkelser kan gjennomføres både digitalt og på papir, og med ulike grader av anonymitet for dem som besvarer undersøkelsen. Det finnes både styrker og svakheter ved å bruke digitale spørreskjemaer, og valget av denne metoden er begrunnet i noen enkle punkter. Noen av de vanligste svakhetene til metoden er representativitet, frafall, interesse, besvarelseshastighet og mangel på interaksjon (Postholm et al., 2018, s. 187-188). Disse punktene innebærer at man ofte ser et frafall blant de ressursvake og de uinteresserte, og at den totale svarprosenten ofte går ned når man sender undersøkelser ut digitalt, samt at mangelen på interaksjon med respondentene umuliggjør forklaring eller utdyping av spørsmål og lignende dialog (Postholm et al., 2018, s. 187-188). Disse svakhetene var det mulig å eliminere gjennom måten undersøkelsen ble gjennomført, fordi at mengden og typen respondenter gjorde det mulig å møte opp personlig på undersøkelsesdagen. Jeg valgte å møte opp på de aktuelle skolene personlig slik at jeg kunne gi informasjonen muntlig, svare på eventuelle spørsmål og bidra med veiledning dersom det skulle oppstå uklarheter. Denne måten å gjennomføre på gjorde det mulig å hindre de fleste svarfeil, sikre at alle gjennomførte undersøkelsen og å sikre at viktig informasjon ble formidlet korrekt.

Årsaken til at valget falt på digitalt spørreskjema er hovedsakelig knyttet til to elementer: respondentenes vilje og evne til å svare, og forenkling av databehandlingen i ettertid. Som jeg vil forklare nærmere i kapittel 5.4 består denne undersøkelsens respondenter av et utvalg elever på 10. trinn ved to ulike skoler i min kommune, og mine personlige erfaringer med aldersgruppen er at viljen til å gjennomføre oppgaver svekkes betraktelig når dette må gjøres



for hånd. Gjennom bruk av ressurser som Nettskjema, som er brukt i denne forskningen, kan man gjennomføre digitale spørreskjemaer og samtidig ivareta respondentenes anonymitet. I tillegg kan man gjøre alle spørsmålene obligatoriske og dermed sikre seg svar på alle områder, samt legge opp undersøkelsen helt eller delvis adaptivt, slik at spørsmålene som dukker opp tilpasser seg tidligere svar. En slik funksjon hindrer at elevene svarer på spørsmål som ikke er relevante for dem, og som dermed gir undersøkelsen falske data. For eksempel trengte ikke de elevene som svarte at de ikke liker å lese, å svare videre på hva som motiverer dem til å lese – istedenfor kunne de svare på hva de heller gjør på fritiden sin. Dette ble derfor et nyttig verktøy i mitt spørreskjema, og det var flere spørsmål som var adaptive. Spørreundersøkelsen kan sees i sin helhet i vedlegg 3, og det spesifiseres i tekst over spørsmålene hvilke av spørsmålene som er adaptive og hvilke spørsmål de er tilknyttet. Undersøkelsen er gjennomført helt anonymt, med den årsak at forskningens natur ikke gjorde det nødvendig eller naturlig å innhente respondentenes persondata, og særlig ikke når de er mindreårige.

#### ***5.4 Populasjon og utvelgelse av respondenter***

Studiens totale populasjon er egentlig alle skoleelever i Norge, og det er dermed et såpass høyt antall individer at det ikke lar seg forske på i en skala som denne. Det er derfor gjennomført et flertrinns klyngeutvalg, som blir beskrevet som «naturlige samlinger av individer fra populasjonen» (Foldnes et al., 2018, s. 38). Man inkluderer normalt sett alle enhetene i en klynge, men man kan også foreta et utvalg innenfor klyngene (Johannesen et al., 2021, s. 277). Den første av de to mulighetene er en vanlig form for utvalg i skoleforskning fordi det da inkluderer alle skolebarn på en skole eller i en klasse (Foldnes et al., 2018, s. 38). Fordi undersøkelsen ble gjennomført klassevis og med meg til stede var ikke klyngene fulltallige, men alle elevene som var tilgjengelig på gjennomføringstidspunktet er deltakende i prosjektet. Valget av klynger ble ikke gjort tilfeldig, men heller systematisk fordi studien innebar et krav om å finne minst én skole som hadde et skolebibliotek. Optimalt sett burde utvalget ha inkludert elever fra flere skoler, i tillegg til at antallet elever fra en skole med skolebibliotek burde ha vært mer likt antallet fra skolen uten. En uforutsett utfordring viste seg å være at bare én av skolene som har elever på 10. trinn oppga at de har et skolebibliotek og at de var villige til å delta i forskningen, og det var dermed ikke mulig å hente inn flere svar fra den respondentgruppen.

Utvalget består derfor av alle tilgjengelige elever på 10. trinn, fra to forskjellige skoler i Bodø Kommune. Det er totalt 36 respondenter fra skole A, og 75 respondenter fra skole B, og totalt

måtte fire svar fra de to skolene fjernes fra datamaterialet. Dette på bakgrunn av feilaktig gjennomført undersøkelse, blant annet rapportert feil skoletilhørighet, noe som medførte upålitelig data fra et statistisk perspektiv. Tabell 1 viser kjønnsfordelingen i utvalget på de to skolene, som til sammen tilsvarer 111 respondenter. Antall respondenter fra skole A er lavere enn det kunne ha vært grunnet fravær i elevgruppen på gjennomføringstidspunkt, en ikke ukjent problemstilling innenfor skoleforskning. Skole A stilte begge sine to 10. klasser tilgjengelig for undersøkelsen, og skole B stilte alle sine fire 10. klasser tilgjengelig, også her med noe fravær blant elevene. Den totale elevgruppen inneholder et mangfold av elever med ulike bakgrunner, språk og forutsetninger, men også elever med utfordringer knyttet til språk og lesing har gjennomført undersøkelsen. Utvalget representerer derfor en realistisk sammensetning av elever i denne aldersgruppen, selv om klyngen fra skolen med eget skolebibliotek burde ha vært mer sammenlignbart i antall. At utvalget er skjevfordelt får konsekvenser for studiens validitet og generaliserbarhet, men skolers deltakelse i forskning er ikke innenfor min makt å fremtvinge.

Tabell 1 - Kjønnsfordeling i utvalgene

	Jente	Gutt	Annet	Vil ikke oppgi	Totalt
Skole A	17	19	0	0	36
Skole B	38	34	1	2	75

I utviklingen av forskningsdesignet var det aldri noen tvil om at respondentene skulle være de eldste elevene i grunnskolen, og det er i hovedsak to årsaker til dette. Først og fremst ser man at denne aldersgruppen i større grad har etablert sine lesevaner, og leseferdighetene deres er på et slikt nivå at lesevanene deres ikke lenger påvirkes i like stor grad av om elevene opplever at de har god leseforståelse (Torppa et al., 2020, s. 24). Den andre årsaken er at de eldste elevene har hatt lengst tid til å gjøre seg kjent med og å benytte seg av skolebibliotek og annet bibliotek, noe som øker sannsynligheten for at de har gjort seg opp noen tanker og meninger om disse. En del av undersøkelsen ser nærmere på elevenes bruk og opplevelse av sine biblioteker, og det er derfor lite hensiktsmessig å spørre elever som knapt nok har benyttet disse enda. En ulempe med å fokusere på denne elevgruppen er at undersøkelser har vist at elevenes lesevaner faller jevnt med alderen, og at 10. klassinger dermed leser mindre

enn yngre elever (Øster, 2004). På den annen side er det kanskje derfor desto viktigere å finne ut om skolebiblioteket kan være en viktig ressurs for nettopp denne elevgruppens lesevaner.

Et tredje element er at sannsynligheten for å få gjennomtenkte, reflekterte svar er større blant de eldste elevene. Reflekterende og kritisk tenking er en ferdighet vi utvikler gjennom hele eller store deler av livet, og ved å spørre de eldste elevene kan man minimere risikoen ved å basere forskningens data på elever. Utvalget innebærer en naturlig risiko for feiltolkning av spørsmålene i undersøkelsen ettersom elevenes generelle leseferdigheter kan være svært ulike og at de påvirkes av ulike forutsetninger for leseforståelse. Det krever noe av elevene å lese, tolke og forstå spørsmålene hver for seg og i sammenheng, og elever som har lesevaner eller som har et annet morsmål enn norsk kan naturlig nok ha utfordringer med å forstå hvordan spørsmålene henger sammen og dermed svare sammenhengende gjennom undersøkelsen. Metodisk sett er feiltolkning av spørsmål en vanlig problemstilling knyttet til spørreskjemaundersøkelser, fordi man normalt sett ikke møter respondentene eller får muligheten til å oppklare uklarheter (Postholm et al., 2018, s. 187-188).

### ***5.5 Validitet og reliabilitet***

Studiens kvalitet uttrykkes gjennom reliabilitet og validitet, og hvor høy grad av disse studien har. Validitet forstås som forskningens gyldighet og hvilke konklusjoner forskeren reelt har grunnlag for å trekke ut fra opparbeidet data (Postholm et al., 2018, s. 222). Man skiller ofte mellom intern validitet og ekstern validitet, hvor førstnevnte i kvantitativ undersøkelse handler om å måle det man tror man måler og å ha kunnskap om årsak og virkning når man trekker slutninger (Johannesen et al., 2021, s. 256). Studiens generaliserbarhet er en form for ekstern validitet, og er også viktig for å avklare studiens gyldighet, og innebærer muligheten for å overføre studiens resultater til andre situasjoner eller grupper og oppnå de samme resultatene. Spørreundersøkelsen som er brukt her er anvendelig for forskning på andre skoler med tilsvarende utvalg, men fordi utvalgene i min studie er skjevfordelt er det mulig at det kan være noen ulikheter.

Reliabiliteten i en studie viser til hvor pålitelig forskningen er og i hvilken grad vi kan stole på forskningens funn (Postholm et al., 2018, s. 222). Reliabiliteten kan for eksempel påvirkes av forskerens subjektivitet, suboptimale valg av forskningsmetoder i forhold til forskningens formål, valg av informanter, eller forholdene forskningen foregår i. En måte å forbedre forskningens reliabilitet er å vise med en gjennomsiktig forskningsprosess hvordan man som forsker har gått frem for å sikre kvalitet (Postholm et al., 2018, s. 223).

Innenfor samfunnsvitenskapen og forskning som involverer mennesker vil det alltid være en risiko når det kommer til reliabilitet og validitet, rett og slett fordi både forskere og forskningsdeltakere er i konstant utvikling (Postholm et al., 2018, s. 224). Et helt validt forskningsresultat avhenger av mange ting, blant annet at respondentene tolker og besvarer alle spørsmålene riktig og at forskeren tolker alle svarene korrekt og objektivt. Som nevnt i tilknytning til undersøkelsens utvalg er feiltolkning absolutt en mulig feilkilde når man baserer forskningen på elevsvar, og dette er en mulighet som forskningen må ta høyde for. Også bruken av spørreskjema rapportert på selvrapporing kan medføre målefeil, i den forstand at elever husker feil eller velger feil svar i skjemaet. Slike feil kan kalles tilfeldige målefeil, er alltid tilstede og kan ofte nulle hverandre ut ved at noen svar registreres for høyt og andre for lavt (Ringdal, 2018). Etersom denne undersøkelsen inkluderer over hundre respondenter vil ikke reliabiliteten påvirkes av tilfeldige målefeil i like stor grad som mindre undersøkelser. Systematiske målefeil, for eksempel gjennom usannferdig besvarelse med ønsker om å fremstå bedre enn man er, kan påvirke målingens validitet (Ringdal, 2018). I et forsøk på å unngå slike målefeil ble det spesifisert i alle klassene at det normalt sett vil være store sprik i elevers lesevaner, og at forskningens formål kun var å kartlegge en situasjon, ikke vurdere eller dømme elevene.

Som nevnt innenfor de vitenskapsteoretiske refleksjonene er det fra et post-positivistisk og kritisk rasjonalistisk ståsted umulig for en forsker å være helt objektiv (Fjørtoft et al., 2011); (Postholm et al., 2018, s. 52-53) og forskeren må alltid se med et kritisk blikk på den kunnskapen de innhenter gjennom forskningen. En del av en gjennompektig forskningsprosess er også å identifisere, anerkjenne og ta høyde for sin egen subjektivitet og hvordan denne kan påvirke både forskningsprosessen og resultatene som den oppdriver (Postholm et al., 2018, s. 223-225). I dette tilfellet er jeg som forsker fullstendig klar over mine subjektive meninger og teorier knyttet til temaet, men gjennom transparens i arbeidet og kritisk refleksjon kan graden man øke reliabiliteten. Dette vil også gjenspeiles i hvordan studiens resultater presenteres og omtales, etersom jeg i tråd med mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil unngå antakelser om noen fasit eller absolutt sannhet. Også graden av etterprøvbarhet påvirker en studies reliabilitet, og en måte å kontrollere dette er å gjennomføre for eksempel den samme spørreundersøkelsen på to ulike tidspunkt og se om man får de samme svarene (Johannesen et al., 2021, s. 27). Forskningsdesign og metodevalg i dette prosjektet gjør absolutt undersøkelsen etterprøvbar.

### ***5.6 Etiske overveielser***

Jeg har gjennom forskningsprosessen fulgt hovedprinsippene i forskningsetiske retningslinjer (FEK, 2019, 10. februar) og de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021, 16. desember). I forkant av undersøkelsen ble alle de nødvendige stegene tatt, og det ble søkt til Sikt om tillatelse til gjennomføring av forskning og behandling av personopplysninger, og tillatelsen ble gitt. Respondentenes alder og undersøkelsens art muliggjorde at de selv kunne gi samtykke, og fordi studien heller ikke samler inn noen sensitiv data er dette et forskningsprosjekt med lite risiko og få etiske utfordringer.

Før utfyllingen av spørreskjemaundersøkelsen fikk respondentene muntlig informasjon om forskningsprosjektets innhold, hensikt og formål. De fikk også muligheten til å stille spørsmål både før og under besvarelsen, og hadde dermed gode muligheter til å diskutere eventuelle uklarheter. Under gjennomføringen ble det innhentet informert samtykke gjennom godkjenning i et separat skjema i Nettskjema, som videresendte alle som samtykket til selve undersøkelsen. Slik var det mulig for respondentene å ikke gjennomføre undersøkelsen, men det var ingen av dem som valgte å ikke delta.

Som allerede nevnt er både respondentene og skolene de går på anonymisert i undersøkelsen, og det er ikke mulig å identifisere respondentene i den innsamlede dataen. Dataen er lastet ned ferdig anonymisert fra Nettskjema, og undersøkelsen har ikke samlet inn persondata fra noen av respondentene. Det er to årsaker til at også skolene er anonymiserte i dette prosjektet, hvorav den første er å forsterke respondentenes anonymitet ved å ikke avsløre hvilken skole de går på. Den andre årsaken er at det som nevnt i introduksjonen ble tydelig i planleggingsfasen av prosjektet at skolene ikke ville delta, blant annet fordi de ikke ønsket å bli hengt ut på bakgrunn av dårlig tilbud eller lav standard. Det er derimot viktig å spesifisere at formålet med denne forskningen ikke er å henge ut skoler eller å kritisere forhold, men bare å kartlegge en tilstand. En anonymisering av skolene kan muligens bidra til å rette tydeligere fokus på forskningens formål, i tillegg til å ufarliggjøre videre forskning senere.

### ***5.7 Analysemetode***

Fordi innsamlingen av dataen har foregått gjennom et prekodet spørreskjema er informasjonen som undersøkelsen medbringer allerede forhåndsbestemt av meg som forsker. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan den innsamlede dataen behandles, dataens verdier og mulighetene disse verdiene gir for analysene.

Analysene av forskningens data er gjort delvis i programmet SPSS, versjon 27, og delvis i Excel. Spørreskjemaet brukt i undersøkelsen ble laget og gjennomført via Nettskjema.no, og det endelige datasettet ble konstruert av en kodebok med oversikt over spørsmålenes variabler og verdier og den innsamlede dataen, som deretter ble importert til SPSS. Variablenes målenivåer ble fastsatt, og dataen ble gjennomgått for å unngå mulige feil i datasettet. Som tidligere nevnt måtte fire respondenters data fjernes fra datasettet for å unngå feil i resultatene, fordi respondentene ga sine svar knyttet til feil skole eller liknende feil. Respondenter fra skole B som svarer under skole A påvirker resultatene for skole A, og det beste for dataens og forskningens validitet er derfor å fjerne feilaktig data.

I prosessen med å besvare forskningsspørsmålene og til slutt problemstillingen ser jeg på variablenes beskrivende statistikk, altså nøkkeltall og grafer som beskriver de utvalgte dataene på en god måte (Foldnes et al., 2018, s. 25). For mine data innebærer dette blant annet frekvens, gjennomsnitt, median og eventuell normalfordeling. Når jeg vurderer om dataen er normalfordelt undersøker jeg histogram, skjevhet og kurtose i SPSS, og et normalfordelt histogram skal vise en symmetrisk kurve med klokkeform og bare en topp (Foldnes et al., 2018, s. 113). Skjevhet og kurtose for en normalfordelt variabel bør gi verdier i nærheten av 0, og går verdien over 1 er det ofte vanskelig å påstå at dataen er normalfordelt. Alle disse tallene forteller mye om datamaterialet og hva slags informasjon man kan lese ut av det, og kan gjengis både i tabeller og diagrammer slik jeg har gjort. Tatt i betraktning at oppgavens formål er å se etter forskjeller mellom utvalgene er det i flere tilfeller tilstrekkelig å bruke tabeller eller diagrammer for å sammenligne svarene fra de to skolene.

I prosjekter som dette benytter man ofte hypotesetester for å se etter forskjeller. En hypotesetest bruker dataen til å si noe om hvor urimelig en hypotese er (Foldnes et al., 2018, s. 352-353), og man har ofte en nullhypotese og en alternativ hypotese. Testene gir en «Sig. (2-tailed)»-verdi som ofte omtales som p-verdi, og denne er egentlig sannsynligheten som vi bruker for å måle nullhypotesens urimelighet. Jo lavere denne verdien er jo mer urimelig anser vi nullhypotesen for å være (Foldnes et al., 2018, s. 354). Det kan også forklares som at p-verdien angir sannsynligheten for at resultatene ikke er tilfeldige, men representerer populasjonen korrekt. Hypotesetestene kan altså ikke bevise eller motbevise teorier, men hvis en nullhypotese regnes som så urimelig at vi ikke lenger tror på den kan man si at det er sannsynlig at den er usann, og at nullhypotesens usannsynlighet kan forklares ved at den alternative hypotesen er sann (Foldnes et al., 2018, s. 399). Man ser altså på det statistiske grunnlaget mot nullhypotesen, og velger å heller tro på den alternative hypotesen. Enkelt

forklart hjelper disse testene meg å avgjøre om de forskjellene jeg oppdager i dataen regnes som statistisk signifikante eller ikke. Signifikansnivået som gjelder her er den som er vanlig å finne innenfor samfunnsvitenskapelige fag;  $\alpha = 0.050 = 5\%$  (Foldnes et al., 2018, s. 369).

## 6.0 Studiens resultater

Dette kapittelet skal presentere resultatene fra analysene og testene som er gjennomført i SPSS. Disse funnene vil omtales kort, sammen med tabeller og figurer for å visualisere dataens betydning, og innholdet vil videre diskuteres mer omfattende i kapittel 7. Disse analysene og testene skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling, og den lyder som følger; «Hvilke forskjeller finner vi på et utvalg elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek?». I behandlingen av dataen har forskningsspørsmålene fra kapittel 1.2 blitt brukt som rettesnor, noe som har vært nyttig i prosessen det er å velge de riktige variablene og statistiske analysene. Jeg vil i dette kapittelet fortsette bruken av denne rettesnoren og hvert forskningsspørsmål står dermed som et eget underkapittel.

Presentasjonen av resultatene vil fortsette å bruke inndelingen skole A og skole B, hvor skole A er skolen som har skolebibliotek.

### 6.1 Er den en forskjell på i hvilken grad elevene liker å lese?

For å besvare dette forskningsspørsmålet er det to av spørsmålene fra spørreskjemaet som er særlig gjeldende, nemlig «Liker du å lese på fritiden din?» og «I hvilken grad vil du si at du liker å lese på fritiden din?». Første spørsmål danner en variabel på nominalnivå med variabelverdiene «ja» og «nei», mens andre spørsmål danner en variabel på ordinalnivå med variabelverdier gradert fra 1-5, fra «Ikke i det hele tatt» til «I veldig stor grad».

Tabell 2 - Liker du å lese på fritiden din?

Liker du å lese på fritiden din?					
	Antall svar A	% A	Antall svar B	% B	
Ja	9	25 %	22	29,30 %	
Nei	27	75 %	53	70,70 %	
<b>SUM</b>	36	100 %	75	100,00 %	

Tabell 2 viser oversikten over svarene fra skole A og skole B, både i antall og prosent. Det er 4,3% flere som liker å lese på fritiden på skole B enn på skole A, med 29,3% opp mot 25%. Det er likevel over 70% av elevene på begge skolene som sier at de ikke liker å lese på fritiden.

Tabell 3 - I hvilken grad vil du si at du liker å lese på fritiden din?

**I hvilken grad vil du si at du liker å lese på  
fritiden din?**

	Variabelverdi	Antall svar A	% A	Antall svar B	% B
<b>5</b>	I veldig stor grad	1	2,80 %	2	2,70 %
<b>4</b>	I litt stor grad	3	8,30 %	6	8 %
<b>3</b>	Middels	4	11,10 %	11	14,70 %
<b>2</b>	I liten grad	15	41,70 %	40	53,30 %
<b>1</b>	Ikke i det hele tatt	13	36,10 %	16	21,30 %
	<b>SUM</b>	36	100,00 %	75	100,00 %

Variabelen i tabell 3 er på ordinalnivå, og spør om i hvilken grad elevene liker å lese på fritiden. Mens toppsjiktet er påfallende likt, er nederste nivå mer ulikt. Skole A har henholdsvis 0,10% og 0,30% flere elever som svarer på nivå 5 og 4, men har også henholdsvis 3,6% og 11,6% færre elever som svarer på nivå 3 og 2. Skole A har også 14,8% flere elever som svarer at de ikke liker å lese i det hele tatt, og når vi summerer de to laveste nivåene har skole A 77,8% av elevene på nivå 1 og 2, mens skole B har 74,6% av elevene på samme nivå. Totalt sett ser man at det er en høyere andel av elevene på skolen med eget skolebibliotek som i liten eller ingen grad liker å lese på fritiden enn på skole B.

Blant beskrivende statistikk for variabelen i SPSS kan man se at medianen på begge skolene er 2, altså «I liten grad». Dette gir en god indikasjon på at man ikke vil finne en stor forskjell mellom skolene, men jeg gjennomfører en hypotesetest for å være helt sikker. Fordi variabelen er på ordinalnivå gjennomfører jeg en Mann-Whitney U Test for to uavhengige utvalg. Utgangspunktet for testen er følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for skole A = medianen for skole B.

$H_1$ : medianen for skole A  $\neq$  medianen for skole B.



Tabell 4 – Test: I hvilken grad vil du si at du liker å lese på fritiden din?

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of I hvilken grad vil du si at du liker å lese på fritiden din? is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,231	Retain the null hypothesis.

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Testen ga en p-verdi på 0,231, altså  $> 0,05$ , og jeg kan derfor ikke forkaste nullhypotesen. Det er usannsynlig at det finnes en sammenheng, og man klarer ikke å falsifisere nullhypotesen. Testen konkluderes med at man ikke kan oppdage en statistisk signifikant forskjell på i hvilken grad elevene på de to skolene liker å lese på fritiden.

## 6.2 Leser elevene som har skolebibliotek mer enn elevene som ikke har?

Første steg for å besvare dette forskningsspørsmålet er å analysere resultatene fra spørreundersøkelsen og sammenligne svarene til skole A og B. Det er i hovedsak to spørsmål fra spørreskjemaet som bidrar til å svare på dette forskningsspørsmålet, og det er «Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene?» og «Hvor mye av din fritid tror du at du bruker på å lese?». Dette er spørsmålene bak variablene «Antall bøker» og «Tid brukt på lesing», som har variabelverdier gradert fra 1-7: «Ingen» til «mer enn 20 bøker» og fra 1-5: «mindre enn 1 time i uka» til «mer enn 6 timer i uka». Jeg tar for meg én variabel av gangen, ser på frekvens, prosent, median og gjennomsnitt, vurderer normalfordeling og går videre på hypotesetesting.

### 6.2.1 Antall bøker

Den første av de to variablene måler omtrent hvor mange bøker elevene har lest de siste 6 månedene, og i tabell 5 ser man svarene fordelt i antall og prosenter. Det er tydelig at bunnsjiktet til tross for skjevfordelte utvalg måler høyest på begge skolene med variabelverdien «ingen bøker» med henholdsvis 44,4% på skole A og 46,7% på skole B. Begge skolene har 1 elev som svarer at de har lest mer enn 20 bøker, men på skole A utgjør denne eleven 1,5% mer enn den ene eleven på skole B. Totalt har skole B en 7,4% større andel av elever som svarer at de har lest mer enn 3 bøker de siste 6 månedene, med totalt

21,3% av elevene sammenlignet med 13,9% på skole A. Verdt å merke er at total prosentandel for skole A ikke er 100%, og at dette skyldes avrundinger gjort av Nettskjema.

Tabell 5 - Antall bøker lest

**Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene?**

	Antall bøker	Antall svar skole A	% A	Antall svar skole B	% B
7	Mer enn 20	1	2,8 %	1	1,3 %
6	11-20	0	0,0 %	0	0,0 %
5	6-10	0	0,0 %	2	2,7 %
4	3-5	4	11,1 %	13	17,3 %
3	2	7	19,4 %	11	14,7 %
2	1	8	22,2 %	13	17,3 %
1	Ingen	16	44,4 %	35	46,7 %
	SUM	36	99,90 %	75	100,0 %

I tabell 6 viser beskrivende statistikk at medianen for skole A og skole B begge ligger på 2, som i datasettet er tilegnet verdien «1 bok». Gjennomsnittene er også veldig like, med 2,11 på skole A opp mot 2,17 på skole B.

Tabell 6 - Beskrivende statistikk for «Antall bøker lest»

**Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene?**

	Median	Gjennomsnitt	Skewness	Kurtosis
Skole A	2	2,11	1,567	3,421
Skole B	2	2,17	1,008	0,571

Disse tallene gir en klar antydning om at verdiene vil være like og at det ikke vil oppdages noen store forskjeller mellom skolene, men jeg gjennomfører en hypotesetest for å være sikker. Jeg ser i beskrivende statistikk tydelig at dataen ikke er normalfordelt, basert på verdiene til skjevhet og kurtose, samt resultatet fra histogram og normalitetstest, og jeg har derfor benyttet en Mann-Whitney U-test for to uavhengige utvalg.

Jeg fortsetter analysen med utgangspunkt i følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for antall bøker lest skole A = medianen for antall bøker lest skole B.

$H_1$ : medianen for antall bøker lest skole A  $\neq$  medianen for antall bøker lest skole B.

Tabell 7 – Test: Antall bøker lest de siste 6 månedene

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene? is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,857	Retain the null hypothesis.

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Denne testen viser at  $p = 0,857$ , altså  $> 0,05$  og det er urimelig å anta at nullhypotesen kan forkastes. Man klarer altså ikke å oppdage en statistisk signifikant forskjell i hvor mange bøker elevene på skole A og skole B har lest på fritiden de siste 6 månedene.

### 6.2.2 Tid brukt på lesing

Den andre av disse to variablene måler hvor mye av sin fritid elevene tror de bruker på å lese, og svarene er beskrevet i antall og prosenter i tabell 8. Mest påfallende er det at svarprosenten på laveste nivå, altså mindre enn én time i uka, er identisk på begge skolene, med hele 66,7%. På nivå 2, med 1-2 timer i uka, har skole A en 2,2% større andel elever enn skole B, med henholdsvis 22,2% mot 20%. På nivå 3, med 2-4 timer i uka, har skole A en 4,4% større andel elever, med 11,1% mot 6,7%. Fra skole A er det ingen elever som har svart nivå 4 eller 5, med 4-6 timer i uka og mer enn 6 timer i uka, mens skole B har henholdsvis 4% og 2,7% på disse nivåene.

Tabell 8 - Tid brukt på lesing

<b>Hvor mye av din fritid tror du at du bruker på å lese?</b>					
	Mengde tid	Antall svar skole A	% A	Antall svar skole B	% B
<b>5</b>	Mer enn 6 timer i uka	0	0 %	2	2,7 %
<b>4</b>	4-6 timer i uka	0	0 %	3	4,0 %
<b>3</b>	2-4 timer i uka	4	11,1 %	5	6,7 %
<b>2</b>	1-2 timer i uka	8	22,2 %	15	20,0 %
<b>1</b>	Mindre enn 1 time i uka	24	66,7 %	50	66,7 %
	<b>SUM</b>	36	100 %	75	100,10 %

I tabell 9 viser beskrivende statistikk at medianen for de to skolene begge ligger på 1, som i datasettet er tilegnet verdien «mindre enn 1 time i uka». Gjennomsnittene er også ganske like, med henholdsvis 1,44 på skole A mot litt høyere 1,56 på skole B.

Tabell 9 - Beskrivende statistikk for «Tid brukt på lesing»

<b>Hvor mye av din fritid tror du at du bruker på å lese?</b>				
	Median	Gjennomsnitt	Skewness	Kurtosis
Skole A	1	1,44	1,292	0,384
Skole B	1	1,56	1,978	3,553

Tallene antyder også her at det ikke vil kunne påvises noen store forskjeller mellom skolene, men også her gjennomfører jeg en hypotesetest for å være sikker. Jeg ser i beskrivende statistikk tydelig at dataen ikke er normalfordelt, basert på verdiene til skjevhet og kurtose, samt resultatet fra histogram og normalitetstest, og jeg har derfor benyttet en Mann-Whitney U-test for to uavhengige utvalg.

Jeg fortsetter analysen med utgangspunkt i følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for tid brukt skole A = medianen for tid brukt skole B.

$H_1$ : medianen for tid brukt skole A  $\neq$  medianen for tid brukt skole B.

Tabell 10 – Test: Tid brukt på lesing

<b>Hypothesis Test Summary</b>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of Hvor mye av din fritid tror du at du bruker på å lese? is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,880	Retain the null hypothesis.

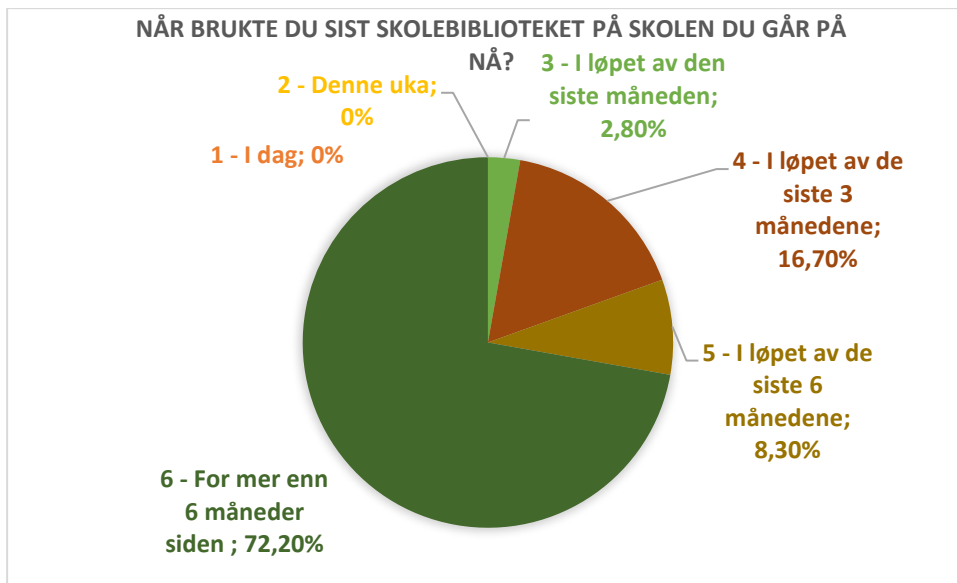
a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Denne testen viser at  $p = 0,880$ , altså  $> 0,05$ , som betyr at nullhypotesen ikke kan forkastes og at det er urimelig å anta at det finnes en sammenheng. Man klarer altså ikke å falsifisere nullhypotesen eller å oppdage en signifikant forskjell i hvor mye tid elevene bruker på lesing på fritiden. De presenterte prosentmessige forskjellene regnes altså ikke som statistisk signifikante.

### **6.3 Hvor mye blir skolebiblioteket brukt av elevene på skole A?**

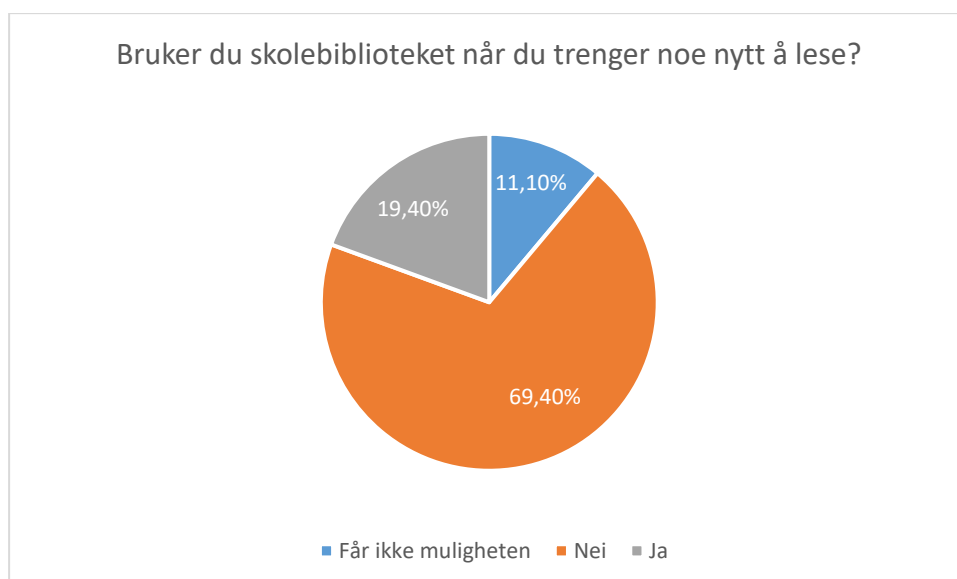
Denne delen skal undersøke om og hvor mye elevene på skolen med skolebibliotek faktisk bruker denne ressursen, for deretter å kunne undersøkes opp mot opplevelse av tilgjengelighet og tilgang til bibliotek på de to skolene. Dataen presenteres i kakediagrammer for å visualisere fordelingen blant elevene på skole A. Første spørsmål i denne analysen er vist i figur 1, og viser når elevene på skole A sist brukte skolebiblioteket på sin nåværende skole. Variabelverdiene er gradert fra 1-6, fra «I dag» til «For mer enn 6 måneder siden».



Figur 1- Når brukte du sist skolebiblioteket for den skolen du går på nå?

Som diagrammet over viser tydelig har ikke flertallet av elevene på skole A brukt skolebiblioteket aktivt, og hele 72,2% av dem har ikke vært der på mer enn 6 måneder. Med 1 elev som har besøkt biblioteket i løpet av den siste måneden og 6 elever som har besøkt i løpet av de siste 3 månedene er det til sammen 19,5% av elevene som har brukt skolebiblioteket i løpet av de siste tre månedene. Ikke overraskende viser beskrivende statistikk at medianen for dataen er 6, altså «for mer enn 6 måneder siden», og viser tydelig sammen med diagrammet hva som er tendensen på skole A. Basert på denne dataen kan man si at flertallet av elevene på skole A bruker skolebiblioteket sjeldnere enn hvert halvår.

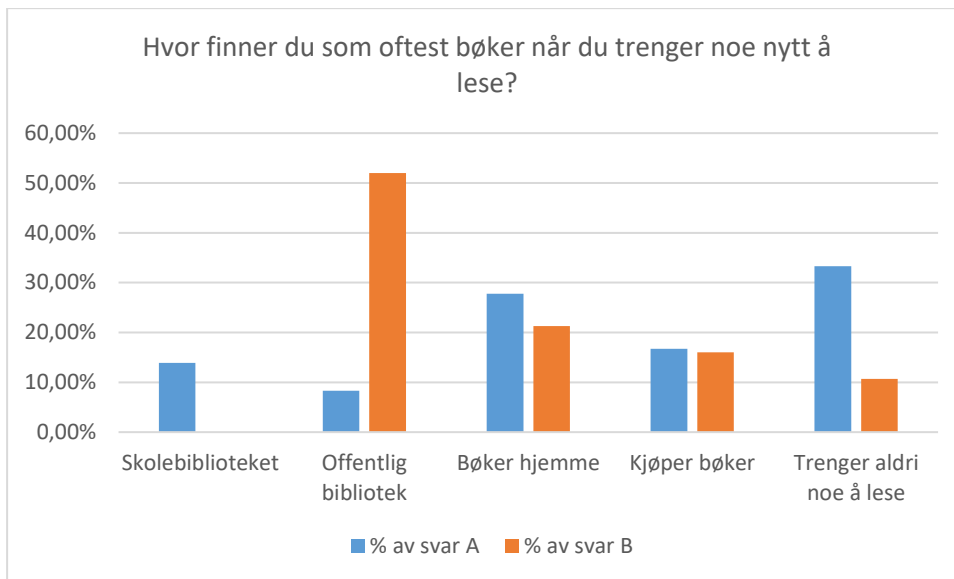
Neste spørsmål er vist i figur 2, og skal kartlegge om elevene faktisk bruker skolebiblioteket når de trenger eller ønsker noe nytt å lese, og spørsmålet har variabelverdiene «ja», «nei» og «får ikke muligheten». Sistnevnte variabel henger sammen med flere av spørsmålene som omhandler tilgjengelighet og tilrettelegging og analyseres mer konkret i delkapittel 5 og 6, og variabelen fanger opp dem som ønsker å benytte biblioteket, men som ikke opplever at de får muligheten. 69,4% av elevene oppgir at de ikke bruker skolebiblioteket når de trenger eller ønsker noe nytt å lese, 19,4% av elevene oppgir at de bruker det, og 11,1% av elevene oppgir at de ikke får muligheten. Flertallet av elevene bruker altså ikke skolebiblioteket når de trenger noe nytt å lese.



Figur 2- Bruker du skolebiblioteket når du trenger eller ønsker noe nytt å lese?

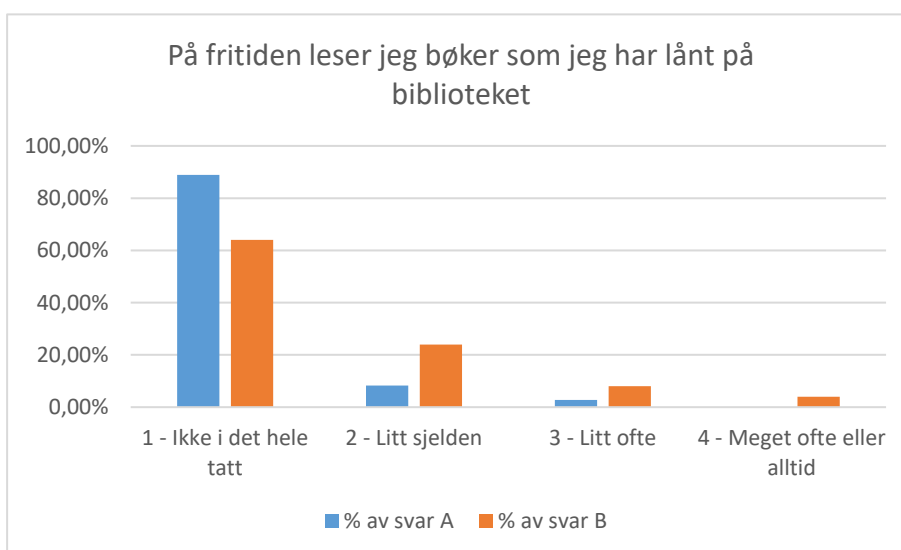
#### **6.4 Hvor finner elevene som oftest bøker når de trenger eller ønsker noe å lese?**

I tråd med spørsmålet stilt til skole A i figur 2 ble begge skolene også spurt hvor de som oftest finner bøker når de trenger eller ønsker noe å lese. Svarene fra begge skolene sammenlignes i figur 3, og inkluderer noen ulike og velkjente arenaer for bøker. I tillegg luker siste alternativ ut dem som aldri trenger noe å lese, slik at de andre kategoriene får mest mulig korrekt data. Responsen er ganske jevnt fordelt, og selv om sistnevnte alternativ har flest svar på skole A, så utgjør disse kun 33,3% av elevene. Den nest største kategorien på skole A er «bøker hjemme» og utgjør 27,8% av elevene, før neste etter der er «kjøper bøker» og utgjør 16,7% av elevene. Nest minst er «skolebiblioteket» med 13,9% av elevene, mens «offentlig bibliotek» og de 8,3% av elevene som det utgjør havner nederst. For skole B er fordelingen delvis ulik, for der er andelen elever som svarer at de aldri trenger noe å lese bare 11%, sammenlignet med 33,3% hos skole A. Denne forskjellen betyr at svaralternativet med høyest prosentandel på skole A også er det med lavest prosentandel på skole B. Alternativet med klart høyest prosentandel på skole B er «offentlig bibliotek», med 52% av elevene, og i likhet med skole A er «bøker hjemme» den nest største kategorien, med 21% av elevene. Kategorien «kjøper bøker» måler en andel på 16% av elevene, bare 0,7% under skole A på samme kategori. Flertallet av elevene på skole A leser altså som oftest bøker de finner hjemme, mens flertallet av elevene på skole B leser bøker de finner på det offentlige biblioteket.



Figur 3- Hvor finner du som oftest bøker når du trenger noe nytt å lese?

Et annet spørsmål som ble stilt for å kartlegge elevenes bruk av bibliotek måler frekvensen av at elevene på fritiden leser bøker som de har lånt på biblioteket. Diagrammet i figur 4 viser at hele 88,9% av elevene på skole A rapporterer at de ikke leser bøker fra biblioteket på fritiden i det hele tatt. Det er 8,3% av elevene som gjør dette «Litt sjelden», og kun 1 elev, tilsvarende 2,8%, som gjør dette litt ofte, men det er ingen som svarer at de gjør det meget ofte eller alltid. På skole B er det mer spredning, og av disse elevene svarer 64% «Ikke i det hele tatt», 24% svarer «Litt sjelden», 8% svarer «Litt ofte» og 4% svarer at de leser bøker fra biblioteket på fritiden «Meget ofte eller alltid». Sammert er det 11,1% av elevene som svarer på nivå 2-4 fra skole A, mens det er 36% på skole B. Det er altså mer enn dobbelt så mange fra skole B som på fritiden faktisk leser bøker som de har lånt på biblioteket, i noen som helst grad.



Figur 4- På fritiden leser jeg bøker som jeg har lånt på biblioteket

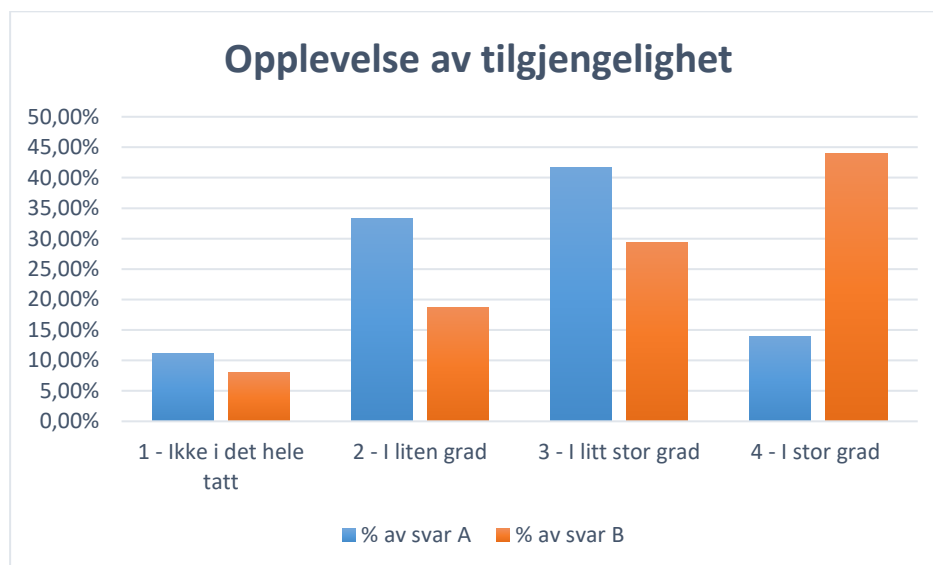


Basert på denne dataen har man altså lite grunnlag for å si at den gjennomsnittlige elev ofte bruker verken skolebibliotek eller offentlig bibliotek for å låne bøker.

### 6.5 Opplever elevene på skole A at biblioteket er mer tilgjengelig enn elevene på skole B?

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg sett på svar på flere av spørsmålene fra spørreskjemaet, som alle gir variabler som er på nominal- eller ordinalnivå, og jeg benytter i hovedsak grafer for å presentere denne dataen. Noe er også presentert i tabeller, og det er gjennomført en hypotesetest.

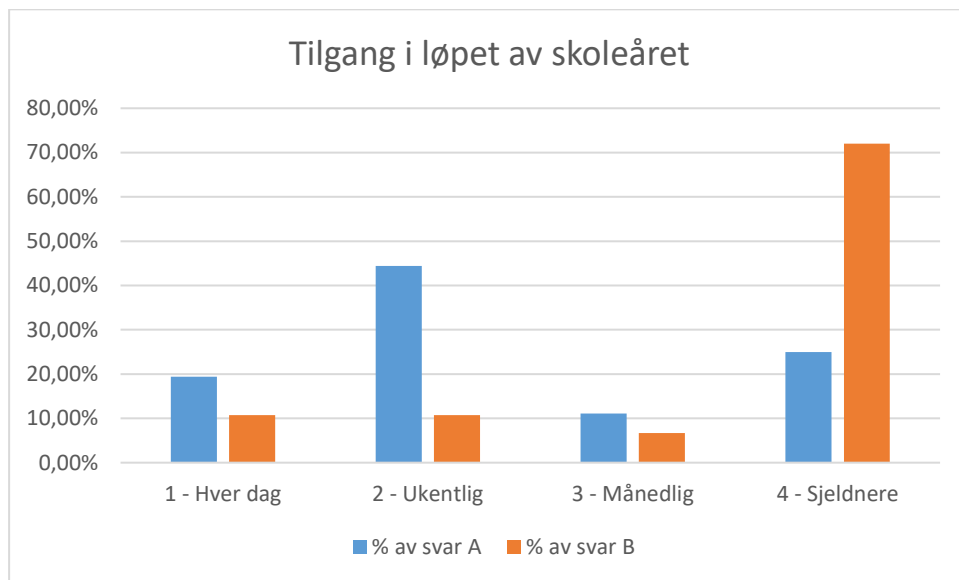
Som vist i figur 5 handler det første spørsmålet i denne delen om i hvilken grad elevene opplever skolebiblioteket eller biblioteket de bruker som tilgjengelig, og svarene i diagrammet er oppgitt i prosentandel av elevene på hver skole.



Figur 5- I hvilken grad opplever du at skolebiblioteket er tilgjengelig for deg?

Selv om det er god spredning på svarene er medianen for begge skolene 3, altså «I litt stor grad». På skole A oppgir 13,9% av elevene at de i stor grad opplever at skolebiblioteket er tilgjengelig, og 41,7% oppgir at de opplever det i litt stor grad, mens 33,3% av elevene opplever det i liten grad. Bare 11,1% av elevene opplever ikke biblioteket som tilgjengelig i det hele tatt. Til sammenligning oppgir 44% av elevene på skole B at de i stor grad opplever at skolebiblioteket er tilgjengelig, 29,3% opplever det i litt stor grad, 18,7% opplever det i liten grad og bare 8% opplever ikke biblioteket som tilgjengelig i det hele tatt. Summert er det altså 55,6% av elevene på skole A som angir nivå 3 eller 4, mens hele 73,3% av elevene på skole B gjør det samme.

Et annet spørsmål fra spørreskjemaet spør skole A omtrent hvor ofte skolebiblioteket er tilgjengelig for dem i løpet av skoleåret, mens skole B blir spurt omtrent hvor ofte i løpet av skoleåret de får mulighet til å besøke biblioteket. Svarene på disse spørsmålene blir sammenlignet i diagrammet i figur 6.



Figur 6 - Tilgang i løpet av skoleåret

Her rapporterer skolene mer ulikt, og en høyere andel av elevene på skole A rapporterer høyfrekvent tilgang sammenlignet med skole B som har den laveste variabelverdien som sin mest høyfrekvente. Variabelverdien «Hver dag» ble valgt av 19,4% av elevene på skole A, og 10,7% av elevene på skole B. På variabelverdien «Ukentlig» finner man 44,4% fra skole A og 10,7% fra skole B, mens «Månedlig» har 11,1% fra skole A og 6,7% fra skole B. Variabelverdien «Sjeldnere» har 25% fra skole A, og desidert flest fra skole B med hele 72% av elevene. Beskrivende statistikk i SPSS forteller at medianen for denne variabelen er på 2 (ukentlig) hos skole A, og 4 (sjeldnere) hos skole B. Elevene fra skole A rapporterer altså at skolebiblioteket er tilgjengelig for dem oftere enn elevene på skole B får besøkt offentlig bibliotek.

Tabell 11 – Jeg opplever at jeg vil besøke biblioteket oftere enn jeg får muligheten til

**Svar på disse utsagnene knyttet til lesing og ditt tilgjengelige bibliotek**

		1 - Ikke i det hele tatt	2 - Litt sjelden	3 - Litt ofte	4 - Meget ofte eller alltid
Jeg opplever at jeg vil besøke biblioteket oftere enn jeg får muligheten til	A	83,3 %	5,6 %	11,1 %	0 %
	B	57,3 %	14,7 %	20 %	8 %

Som en del av elevenes opplevelse av tilgjengelighet ble de også spurt om de opplever å ville besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, og svarene fra begge skolene presenteres prosentvis i tabell 11. Her er det variabelverdien «Ikke i det hele tatt» som holder flertallet på begge skolene, med hele 83,3% av elevene på skole A, og 57,3% av elevene på skole B, og disse opplever altså ikke i det hele tatt at de ønsker å besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til. På de andre nivåene har skole B en høyere andel elever, med 14,7% som rapporterer at de litt sjelden ønsker dette, 20% som ønsker dette litt ofte, og 8% som meget ofte eller alltid ønsker å besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til. Dataen på begge skolene viser en median på 1, tilsvarende «Ikke i det hele tatt», men ut fra prosentfordelingen er det likevel klart flere fra skole B som ønsker å besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, som kan forstås som at de opplever biblioteket som mindre tilgjengelig enn elevene på skole A gjør. Jeg gjennomfører en hypotesetest for en mer detaljert analyse, og fordi også denne variabelen er på ordinalnivå gjennomfører jeg en Mann-Whitney U-test for to uavhengige utvalg. Jeg fortsetter analysen med utgangspunkt i følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for ønsker oftere besøk skole A = medianen for ønsker oftere besøk skole B

$H_1$ : medianen for ønsker oftere besøk skole A  $\neq$  medianen for ønsker oftere besøk skole B

Tabell 12 – Test: vil besøke biblioteket oftere enn jeg får muligheten til

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of Jeg opplever at jeg vil besøke biblioteket oftere enn jeg får muligheten til is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007	Reject the null hypothesis.

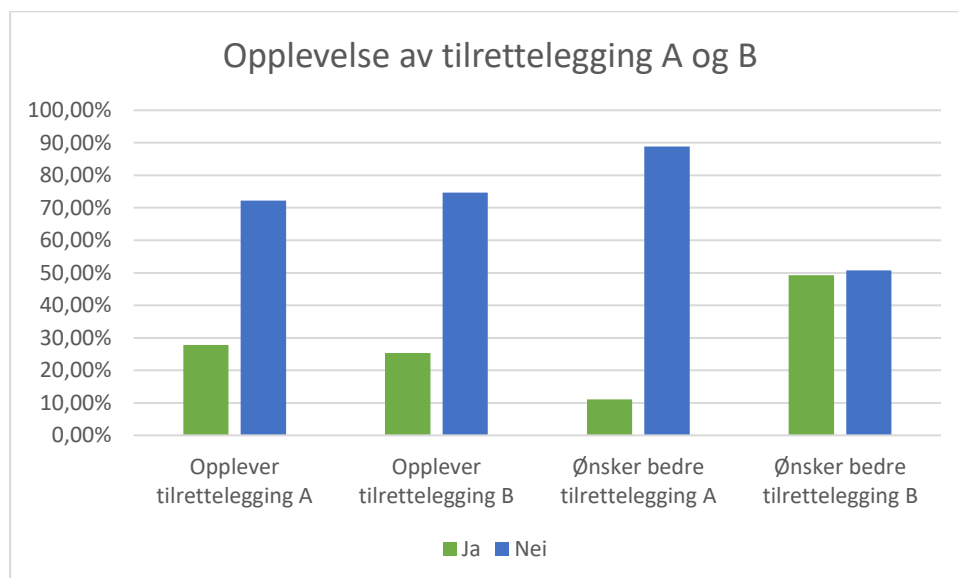
a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Testen viser at  $p = 0,007$ , altså  $<0,05$ , og jeg kan dermed forkaste nullhypotesen. Basert på dataen kan man si at det er en signifikant forskjell, og at det er sannsynlig at det finnes en sammenheng. Man kan dermed anta at det er flere elever fra skole B som ønsker å besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, sammenlignet med skole A.

#### 6.6 Er det en forskjell på skolenes tilrettelegging?

Videre blir elevene spurt om sin opplevelse av tilrettelegging for besøk på skolebiblioteket, og om de ønsker bedre tilrettelegging.



Figur 7- Opplevelse av tilrettelegging A og B

Som man ser i figur 7 er det mye likhet mellom de to skolene når det gjelder opplevelse av tilrettelegging. Både skole A og B har en svært høy andel elever som ikke opplever at det legges til rette for at de får besøkt skolebiblioteket, med 72,2% på skole A og 74,7% på skole

B. Tilsvarende er det da 27,8% på skole A og 25,3% på skole B som opplever at det tilrettelegges for besøk.

Samtidig ser man at på skole A er det så mange som 32 elever, tilsvarende 88,9%, som heller ikke ønsker bedre tilrettelegging for besøk på biblioteket. Verdt å merke seg er det at fire elever, tilsvarende 11,1%, faktisk ønsker at det skal tilrettelegges bedre for besøk og låning av bøker på skolebiblioteket. På skole B er prosentandelen som ønsker bedre tilrettelegging hele 49,3%, så selv om 50,7% av elevene ikke ønsker bedre tilrettelegging, og at medianen for dataen dermed tilsvarer «nei», så ønsker faktisk nesten halvparten av elevene på skole B at det skal tilrettelegges bedre for besøk og låning av bøker på biblioteket som de bruker. De elevene som har svart at de opplever at det tilrettelegges for bibliotekbesøk ble videre spurt hvem på skolen som gjør dette, og svarene ga klart flertall til variabelverdien «Norsklæreren», med 8 av 10 svar på skole A og 15 av 19 svar på skole B.

I tabell 13 presenteres resultatene fra et av spørreskjemaets matrisespørsmål der elevene tok stilling til om de får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen. Denne dataen forteller oss at så mange som 33,3% av elevene på skole A og 70,7% av elevene på skole B opplever at de «ikke i det hele tatt» får muligheten til å besøke skolebiblioteket i løpet av skoledagen. Videre er det 38,9% på skole A og 20% på skole B som opplever dette «Litt sjelden», samt 16,7% på skole A og 5,3% på skole B som opplever det «Litt ofte». På skole A er det 11,1% av elevene som opplever at de får muligheten «Meget ofte eller alltid», mens bare 4% på skole B opplever det samme. Beskrivende statistikk i SPSS oppgir variabelverdi 2 (Litt sjelden) som median for skole A, og variabelverdi 1 (Ikke i det hele tatt) som median for skole B.

Tabell 13 - Muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen

#### Svar på disse utsagnene knyttet til lesing og ditt tilgjengelige bibliotek

		1 - Ikke i det hele tatt	2 - Litt sjelden	3 - Litt ofte	4 - Meget ofte eller alltid
Jeg får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen	A	33,3 %	38,9 %	16,7 %	11,1 %
	B	70,7 %	20 %	5,3 %	4 %

Dataen gir en klar antydning, men jeg gjennomfører en hypotesetest for å være helt sikker. Fordi variabelen er på ordinalnivå gjennomfører jeg en Mann-Whitney U Test for to uavhengige utvalg. Utgangspunktet for testen er følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for skole A = medianen for skole B.

$H_1$ : medianen for skole A  $\neq$  medianen for skole B.

Tabell 14 – Test: muligheten til å besøke bibliotek i løpet av skoledagen

<b>Hypothesis Test Summary</b>				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of Jeg får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Testen viser at  $p = 0,000$ , altså  $< 0,05$ , og jeg kan dermed forkaste nullhypotesen. Testen viser altså at det er en signifikant forskjell og at det er høy sannsynlighet for at det finnes en sammenheng. Man kan dermed anta at elevene fra skole B sjeldnere får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen enn elevene fra skole A.

### **6.7 Er det en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek?**

I likhet med spørsmålene om tilgjengelighet og tilrettelegging så kan spørsmålet om elevenes tilfredshet med sitt tilgjengelige bibliotek henge sammen med deres faktiske bruk av biblioteket og dermed også lesevanene de rapporterer i denne undersøkelsen. Derfor var også noen av spørsmålene i spørreskjemaet dedikert til å samle inn informasjon om elevenes opplevelse av sitt skolebibliotek eller sitt tilgjengelige bibliotek, da med tanke på kvalitet og utvalg. Blant matrisespørsmålene i spørreskjemaet fikk begge skolene en variant av samme spørsmål, og i tabell 15 presenteres både spørsmålene og svarene fra de to ulike skolene målt i prosentandel.

Tabell 15 – Opplevelse av bibliotekets kvalitet

**I hvilken grad er du enig i disse utsagnene?**

		1 – Ikke i det hele tatt	2 – I liten grad	3 – I litt stor grad	4 – I stor grad
<b>A</b>	1 - Skolebiblioteket møter mine behov	38,9%	33,3%	16,7%	11,1%
<b>B</b>	1 - Mitt tilgjengelige bibliotek møter mine behov	24%	17,3%	33,3%	25,3%
<b>A</b>	2 - Jeg finner bøker som interesserer meg på skolebiblioteket	41,7%	30,6%	22,2%	5,6%
<b>B</b>	2 - Jeg finner bøker som interesserer meg på biblioteket	21,3%	24%	37,3%	17,3%

Her oppgir elevene i hvilken grad biblioteket de bruker møter deres behov, og i hvilken grad de finner bøker som interesserer dem. Oversikten inneholder mye informasjon, men den viktigste informasjonen for dette forskningsspørsmålet ligger i prosentandelene på nivå 1 og 4. Andelen som har svart på variabelverdien «Ikke i det hele tatt» på spørsmål 1 er på skole A hele 38,9%, mens andelen på skole B bare er 24% på samme nivå. På variabelverdien «I stor grad» har skole A bare 11,1% av elevene, mens på skole B har 25,3% av elevene svart på samme nivå. På skole B er det altså mer enn dobbelt så stor andel som i stor grad opplever at biblioteket de bruker møter deres behov, og 14,9% færre som ikke opplever det i det hele tatt. Man ser den samme tendensen på spørsmål 2, vedrørende bøker som interesserer dem, og på skole A svarer hele 41,7% av elevene at de ikke gjør dette i det hele tatt, mens denne andelen bare er 21,3% på skole B. I motsatt ende av skalaen er det bare 5,6% av elevene på skole A som svarer at de i stor grad finner bøker som interesserer dem, mens det er 17,3% av elevene på skole B som opplever det samme.

Som man kan se i tabell 16 gjenspeiles disse tallene også i SPSS, og man ser at medianen for de to skolene er ulik på begge spørsmålene, og mens skole A har en median på 2 – I liten grad på begge spørsmålene, har skole B en median på 3 – I litt stor grad på begge spørsmålene. Totalt sett kan man altså si at elevene på skole B virker mer tilfredse med sitt tilgjengelige bibliotek.

Tabell 16 - Beskrivende statistikk for opplevelse av bibliotekets kvalitet

Beskrivende statistikk	Median
Skolebiblioteket møter mine behov	2 - I liten grad
Mitt tilgjengelige bibliotek møter mine behov	3 - I litt stor grad
Jeg finner bøker som interesserer meg på skolebiblioteket	2 - I liten grad
Jeg finner bøker som interesserer meg på biblioteket	3 – I litt stor grad

### ***6.8 Er det en forskjell på elevenes interesse for tilgang til skolebibliotek?***

Fordi man vet at elevens interesse av og holdninger til lesing potensielt kan påvirke både hvor mye de leser, bruker biblioteket og om de har interesse av å ha tilgang til bibliotek så er det også fint å se funnene hittil i sammenheng med dette. I tilknytning til dette forskningsspørsmålet presenteres derfor resultatene fra spørsmål som ser på elevenes holdninger til lesing som aktivitet, verdien de tilegner et skolebibliotek, og hvor ofte de ideelt sett ønsker tilgang til bibliotek.

Alle elevene ble spurt om i hvilken grad de mener at lesing er en viktig aktivitet, og som man kan se i tabell 17 er det god spredning i svarene fra begge skolene. Kort oppsummert er det en 6,5% større andel av elevene på skole A som ikke synes at lesing er en viktig aktivitet i det hele tatt, med 27,8% sammenlignet med 21,3% på skole B. Variabelverdien «i liten grad» viser en identisk prosentandel på begge skolene, med 33,3%, mens variabelverdien «i litt stor grad» har 19,4% av elevene på skole A og 33,3% av elevene på skole B. Skole A har også en 7,4% større andel elever som i stor grad synes at lesing er viktig, med 19,4% sammenlignet med 12% på skole B. Likevel har begge skolene en median på 2 (I liten grad) for denne variabelen. Sammenlagt har skole A en 38,8% andel av elevene på nivå 3 og 4, mens skole B har en 45,3% andel på de samme nivåene. Generelt kan man si at tallene antyder at elevene på skole B i noe større grad ser verdien i lesing som aktivitet.



Tabell 17 – Er lesing en viktig aktivitet?

**I hvilken grad er du enig i disse utsagnene?**

		1 - Ikke i det hele tatt	2 - I liten grad	3 - I litt stor grad	4 - I stor grad
Jeg mener at lesing er en viktig aktivitet	A	27,8 %	33,3 %	19,4 %	19,4 %
	B	21,3 %	33,3 %	33,3 %	12 %

For å få en pekepinn om hva elevene på skole A tenker om ressursen som skolebiblioteket kan være ble de spurt om i hvilken grad de var enige i at skolebiblioteket burde være åpent hver dag, med svaralternativer gradert fra 1 – ikke i det hele tatt, til 4 – i stor grad. Som man kan se i tabell 18 svarer til sammen 63,9% av elevene på skole A at de i litt stor eller i stor grad var enige. Andelen som ikke i det hele tatt eller i liten grad var enige var altså 36,2% av elevene. Samtidig ble elevene på skole B ble spurt om de mente at alle skoler burde ha et eget bibliotek, som en måte å undersøke om de anser det som verdifullt å ha et skolebibliotek. Spørsmålet hadde samme gradering som det for skole A, men den prosentmessige fordelingen er ikke lik. Til sammen 38,7% av elevene på skole B mener i litt stor eller i stor grad at alle skoler burde ha et eget bibliotek, mens resterende 61,3% var ikke i det hele tatt eller i liten grad enige.

Tabell 18 - Burde man ha skolebibliotek?

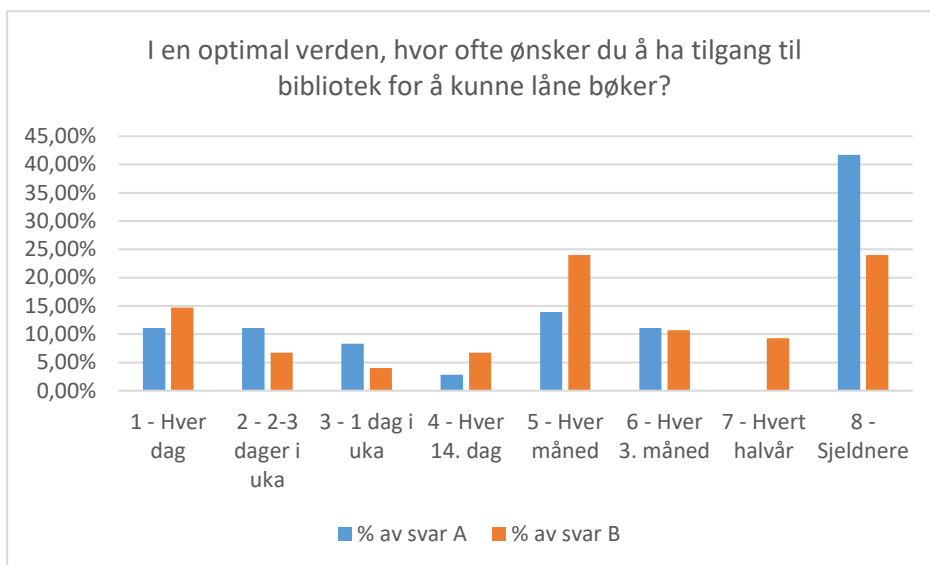
**I hvilken grad er du enig i disse utsagnene?**

	1 - Ikke i det hele tatt	2 - I liten grad	3 - I litt stor grad	4 - I stor grad	Median
<b>A:</b> Skolebiblioteket burde være åpent hver dag	30,60 %	5,60 %	41,70 %	22,20 %	<b>3</b>
<b>B:</b> Jeg mener at alle skoler burde ha eget bibliotek	25,3%	36%	18,7%	20%	<b>2</b>

Svarfordelingen på spørsmålene var dermed tilnærmet motsatt på de to skolene, hvorav flertallet av elevene på skole A mener at skolebiblioteket bør være åpent hver dag, mens flertallet av elevene på skole B mener at det ikke er nødvendig for alle skoler å ha et eget

bibliotek. Variabelens median var for skole A målt til 3- i litt stor grad, mens den for skole B tilsvarer 2- i liten grad.

Siste del av analysen besto i å undersøke om det er en forskjell på hvor ofte elevene på de to skolene ideelt sett ønsker tilgang til bibliotek. Spørsmålet ga en variabel på ordinalnivå og med variabelverdier gradert fra 1- hver dag, til 8- sjeldnere (enn hvert halvår). I figur 8 presenteres den prosentmessige fordelingen av svarene på skole A og B, og man ser at det er flere ulikheter blant fordelingen av svar. Beskrivende statistikk viser at medianen for skole A er 6 (hver 3. måned), mens medianen for skole B er 5 (hver måned).



Figur 8 - Hvor ofte ønsker elevene tilgang til biblioteket?

Fordi dataen indikerer at man kan finne en forskjell mellom skole A og B gjennomfører jeg en hypotesetest, og fordi variabelen er på ordinalnivå gjennomfører jeg en Mann-Whitney U Test for to uavhengige utvalg. Utgangspunktet for testen er følgende nullhypotese og alternativ hypotese;

$H_0$ : medianen for skole A = medianen for skole B.

$H_1$ : medianen for skole A  $\neq$  medianen for skole B.

Tabell 19 – Test: optimal ønsket tilgang

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig. <sup>a,b</sup>	Decision
1	The distribution of I en optimal verden, hvor ofte ønsker du å ha tilgang til bibliotek for å kunne låne bøker? is the same across categories of Hvilken skole går du på?	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,372	Retain the null hypothesis.

a. The significance level is ,050.

b. Asymptotic significance is displayed.

Testen gir en p-verdi på 0,372, altså  $> 0,05$ , og jeg kan derfor ikke forkaste nullhypotesen. Det er usannsynlig at det finnes en sammenheng, og man finner ingen signifikant forskjell på hvor ofte elevene på de to skolene ideelt sett ønsker å ha tilgang til biblioteket for å kunne låne bøker. Konklusjonen for testen er at man finner en liten forskjell blant utvalgene, men det er urimelig å anta at forskjellen er statistisk signifikant.

## 7.0 Diskusjon

Kapittel 6 presenterte dataen som dette forskningsprosjektet har produsert sammen med behandlingen og analysene av denne. I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra disse analysene opp mot tidligere forskning. Det er flere hensyn som må tas når forskningens resultater skal drøftes, og i tråd med innholdet i kapittel 5.6 om validitet og reliabilitet er det ingen selvfølge at resultatene kan kalles sikker kunnskap. Et element som er viktig å ta i betraktning er den store skjevfordelingen av respondenter på skole A og skole B, ettersom skole B består av hele 39 flere respondenter, og derfor er all data oppgitt i prosentandeler heller enn i antall. Forskningens resultater og funn skal besvare oppgavens forskningsspørsmål og dermed bidra til en konklusjon på oppgavens problemstilling. Forskningens mål er altså å oppdage hvilke forskjeller vi finner på elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek. Forskningsspørsmål 1-4 presenterer data som forteller oss noe om elevenes rapporterte lesevaner og faktiske bruk av ressurser, mens hensikten med spørsmål 5-8 er å avdekke forhold som kan påvirke eller fortelle mer om funnene fra spørsmål 1-4.

### ***7.1 Er det en forskjell på i hvilken grad elevene liker å lese?***

I kapittel 6.1 analyserte jeg dataen fra to variabler som målte om og i hvilken grad elevene liker å lese. Analysen av dataen fra den første variabelen viste at prosentandelene på de to skolene var veldig like, men at det i sum var en 4,3% større andel på skole B som liker å lese. I analysen av den andre variabelen var prosentandelene ganske like på noen områder, men det var også noen ulikheter. Når vi summerer de to laveste variabelverdiene på denne variabelen har skole A 77,8% av elevsvarene på nivå 1 og 2, mens skole B har 74,6% på samme nivå. Man oppdager altså at en 3,2% større andel av elevene på skole A ikke liker å lese i det hele tatt eller i liten grad. Medianen for denne variabelen er 2 (i liten grad) på begge skolene, og hypotesetesten ha en p-verdi på 0,231, altså  $>0,05$ , og det var derfor urimelig å forkaste hypotesen om at medianene ville være like, eller å si at det oppdages en signifikant forskjell mellom verdiene på de to skolene. For besvarelsen av dette forskningsspørsmålet betyr det at man ikke har grunnlag for å si at det oppdages en signifikant forskjell på i hvilken grad elevene på de to skolene liker å lese.

I alt ser man at over 70% av elevene på begge skolene ikke liker å lese på fritiden, og selv om andelen er skummelt høy er den ikke overraskende sammenlignet med tidligere funn. I denne oppgavens teoridel ble det nevnt forskning som vektlegger at voksne leser for barna når de er små (Bano et al., 2018); (Mol & Bus, 2011), men denne variabelen ser ikke ut til å utgjøre en stor forskjell for dette utvalget. Ettersom 91,7% på skole A og 89,5% på skole B oppgir at de har blitt lest for som barn kan man ikke regne med at dette er en stor påvirkende faktor for i hvilken grad de liker å lese, selv om forskningen sier at det kan være det. I samfunnet nå ser man at ungdommer leser mindre enn før, har dårlig lesekondis og at leseferdighetene er på vei ned (Schwebs et al., 2023); (Jensen et al., 2019), regjeringen vil styrke litteraturformidlingen gjennom en ny leseyststrategi (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023), og norskundervisere debatterer litteraturundervisningen, mobiltelefonen og fraværet av voksne og lesende forbilder for ungdommene (Ulvestad, 2023). Det virker som samfunnet nå anerkjenner at det pågår en lesekrise blant barn og unge, og både dataen fra denne undersøkelsen og erfaringer i skolen tilsier at det foreligger en sannhet i det.

### ***7.2 Leser elevene som har skolebibliotek mer enn elevene som ikke har?***

Utgangspunktet for disse resultatene er to spørsmål fra spørreundersøkelsen, og som variabler representerte de antall bøker lest de siste 6 månedene og tid brukt på fritidslesing i løpet av en vanlig uke. Disse variablene er analysert hver for seg, og delkapittel 6.2.1 tar for seg variabelen antall bøker. Prosentmessig hadde begge skolene sine største andeler av elever på

variabelverdien 1 (ingen bøker), men skole B hadde en 2,3% større andel av elevene på denne verdien sammenlignet med skole A. Mens skole A prosentmessig har flere elever som svarer på de tre laveste nivåene har skole B en 7,4% større andel av elever som svarer at de har lest mer enn 3 bøker de siste 6 månedene. Medianene for begge skolene er 2 (1 bok), og skole A har et gjennomsnitt på 2,11 mens skole B har 2,17. Testen som ble gjort for å avklare om de prosentmessige forskjellene har en statistisk signifikans ga en p-verdi på 0,857, altså  $> 0,05$ , og det var ikke grunnlag for å forkaste nullhypotesen om at medianene er like. Basert på testen kan man ikke si at det oppdages en signifikant forskjell, og det må regnes som usannsynlig at det finnes en sammenheng. Testens konklusjon blir dermed at man ikke klarer å oppdage en signifikant forskjell på hvor mange bøker elevene på de to skolene har lest på fritiden de siste 6 månedene.

I delkapittel 6.2.2 analyseres variabelen tid brukt på fritidslesing, og i likhet med tidligere er svarene på de to skolene ganske like. Overraskende nok hadde variabelverdien 1 (mindre enn én time i uka) identisk prosentandel på begge skolene, med hele 66,7% av elevsvarene.

Prosentmessig har skole B en høyere andel av elevsvarene på variabelverdiene som tilsvarer 4-6 timer og mer enn 6 timer i uka, med 6,7% mot 0% på skole A. Det er altså flere på skole A som svarer mellom 1-2 timer og 2-4 timer i uka enn på skole B. Testen som ble gjennomført for å finne ut om disse prosentandelene var statistisk signifikante ga en p-verdi på 0,880, altså  $> 0,05$ , og det var ikke grunnlag for å forkaste nullhypotesen om at medianene er like. Man oppdager dermed ingen statistisk signifikante forskjeller på hvor mye tid elevene bruker på fritidslesing i uka på de to skolene.

Det denne dataen forteller oss er at på skole A svarer til sammen 66,6 prosent at de har lest 0-1 bok på fritiden de siste 6 månedene, og 66,7% svarer at de bruker mindre enn 1 time i uka på fritidslesing. Tilsvarende summeringer på skole B viser at 64% har lest 0-1 bok og at 66,7% bruker mindre enn 1 time i uka på fritidslesing. Selv om disse funnene er nedslående for meg selv og andre ildsjeler er de likevel ikke overraskende. Vi vet fra forskning og kartlegging at elever på 9. og 10. trinn er blant dem som leser minst på fritiden, blant annet fordi de ikke prioriterer det over andre aktiviteter som krever av tiden deres (Øster, 2004). Allerede i 2004, under kartleggingen av nordiske barn og unges lesevaner, var det kun 31% av de norske 10. klassingene som leste flittig, mens 49% leste sjelden eller aldri, og gjennomsnittet for antall bøker lest de siste 30 dagene var 1,1 bok (Øster, 2004). I tillegg til dette så ser vi på funnene fra PISA 2018, der det kom tydelig frem at elevenes lesevaner er i endring både nasjonalt og globalt (Jensen et al., 2019). Resultatene fra PISA vedrørende

lesevaner var at om lag 50% av elevene nå oppgir at de ikke leser på fritiden, at 68% av guttene oppgir at de bare leser når de må, mens tilsvarende for jenter er 48% (Jensen et al., 2019), og dette tilsier at også jentene leser mindre på fritiden enn før. Sammenlignet med både PISA og Øster sin data er det nå en økning i andelen som leser sjelden eller aldri, og tatt i betraktning at medianen for antall bøker lest de siste 6 måneder for dette utvalget er nesten identisk gjennomsnittlig antall bøker lest siste 30 dager i 2004, er det grunn til å si at elevene leser mindre. Kjønnforskjeller var ikke et fokusområde i mine analyser og er derfor ikke tildelt oppmerksomhet i kapittel 6, men verdt å merke seg er det at medianen for variabelen i 6.2.1 var 1 bok for jenter og ingen bøker for gutter, mens for variabelen i 6.2.2 var variabelen lik på tvers av kjønn. Dette kan tyde på at forskjellene på fritidslesingens rolle blant 10. klassinger er i ferd med å nærme seg hverandre gjennom at jentene også leser mindre, som man også ser i PISA-resultatene.

PISA 2018 (Jensen et al., 2019) viser at nedgangen i norske elevers lesevaner gjenspeiler den internasjonale utviklingen, og tall fra SSB (SSB, 2019 i Jensen et al., 2019, s. 19) viser en liknende utvikling blant voksne. Vi vet av forskningen til Morrow (1983), Cunningham & Stanovich (1997) og Bano et al. (2018) at barns interesse for og holdninger til lesing, samt utviklingen av lesevanene deres, har en tydelig sammenheng med hvordan voksne rundt dem forholder seg til lesing. Når vi da ser at lesevanene til voksne også er i negativ endring så kan vi si at det er sannsynlig at denne sammenhengen forsterker endringene blant barn og ungdom. Analyse og diskusjon i senere forskningsspørsmål vil belyse mer om hva annet som kan ligge bak funnene om lesevaner.

### ***7.3 Hvor mye blir skolebiblioteket brukt av elevene på skole A?***

Målet for dette forskningsspørsmålet var å avdekke om skolebiblioteket egentlig er en utnyttet ressurs blant 10. klassingene på skole A, som en del av prosessen i å finne ut om og hvor mye skolebiblioteket påvirker elevenes lesevaner. Som avklart i 7.2 var det ingen statistisk signifikante forskjeller i antall bøker lest eller tid brukt, men denne og den neste delen kartlegger elevenes bruk av ressurser og hvor de som oftest finner bøker når de trenger noe å lese. Funnene fra skole A kan kort oppsummeres med at 72,2% av elevene brukte skolebiblioteket for mer enn 6 måneder siden, 8,3% i løpet av de siste 6 månedene, 16,7% i løpet av de siste 3 månedene, og 2,8% i løpet av den siste måneden. Elevene rapporterer altså en veldig lav frekvens på bruk av skolebiblioteket, og dette gjenspeiles også i andelen som rapporterer at de bruker skolebiblioteket når de trenger noe nytt å lese. På denne variabelen svarer 69,4% at de ikke bruker det, 11,1% svarer at de bruker det og 19,4% svarer at de ikke

får muligheten. Et solid flertall av elevene på skole A bruker altså ikke skolebiblioteket i løpet av et halvt år. Hva som kan ligge bak dette funnet diskuteres nærmere i kapittel 7.7 om tilfredshet.

#### ***7.4 Hvor finner elevene som oftest bøker når de trenger eller ønsker noe nytt å lese?***

I tråd med funnene fra 7.3 ser man i dette datamaterialet at utenom andelen som svarer at de aldri trenger noe å lese så er alternativet «bøker hjemme» det mest valgte på skole A, med 27,8% av elevene, mens det mest valgte alternativet på skole B er «Offentlig bibliotek» med hele 52%. Ut fra dette bruker altså over halvparten av elevene på skole B det offentlige biblioteket når de trenger lesestoff, mens bare 13,9% på skole A har svart «skolebiblioteket». Elevene på skole A vil altså heller finne bøker hjemme eller kjøpe bøker enn å bruke skolebiblioteket, og mens det ifølge forskning er bra at elevene har tilgang til bøker hjemme (Morrow, 1983), ser man ikke på lesestatistikken at denne faktoren påvirker lesevanene. De fleste elevene på skole B bruker helst offentlig bibliotek, men noen finner også bøker hjemme eller kjøper dem, og kun 11% trenger aldri noe å lese, mens hele 33% på skole A svarer tilsvarende. Svaralternativet «trenger aldri noe å lese» ble inkludert i undersøkelsen for å luke ut disse elevene og dermed få mer troverdige svar på de andre kategoriene, og dette ser ut til å ha fungert bra. Det er overraskende at det er tre ganger så mange fra skole A som har svart dette enn på skole B, men det gir en verdifull antydning om interesse som en senere variabel undersøker nærmere. På spørsmål om hvorvidt de på fritiden leser bøker som de har lånt på biblioteket svarer 88,9% av elevene på Skole A at de ikke gjør dette i det hele tatt, mens tilsvarende er 64% på skole B. Det er dermed 36% av elevene på skole B som gjør dette litt sjelden, litt ofte eller meget ofte eller alltid, mens skole A tilsvarende bare har 11,1%.

Ut fra forskningen om hvor viktig skolebiblioteket kan være fordi det er i nærheten og tilgjengelig er det litt overraskende at all dataen hittil sier at det er en svak, om enn ikke statistisk signifikant, andel av elevene på skole B som leser flere bøker på fritiden og bruker mer tid på fritidslesing, og at en større andel av elevene på skole B bruker biblioteket som de har tilgjengelig enn andelen fra skole A som bruker skolebiblioteket. Analysene som er gjort for å besvare forskningsspørsmål 5-8 er et forsøk på å avdekke om det kan være forskjeller i tilgang og tilgjengelighet, tilrettelegging, tilfredshet eller interesse som gir funnene hittil. Videre data og drøfting handler derfor om nettopp disse variablene.

### ***7.5 Opplever elevene på skole A at biblioteket er mer tilgjengelig enn elevene på skole B?***

Noe av det som bør være en fordel ved skolebibliotek er at det gjennom nærhet og direkte tilknytning til skolen skal være mer tilgjengelig for elevene enn offentlige biblioteker som ofte er et stykke unna skolen, og krever bedre planlagte besøk. Kunnskapsdepartementet trekker frem at et skolebibliotek gjennom sin plassering på skolens område sikrer økt tilgang for alle elever, kan tilpasses mer til elevenes opplæring og behov, samt øke muligheten for samarbeid (Prop. 57 L (2022-2023), s. 302). Dette forskningsspørsmålet undersøkte derfor om elevene på skole A opplever sitt skolebibliotek som mer tilgjengelig enn elevene på skole B opplever det offentlige biblioteket som tilgjengelig. Overraskende nok, selv om 55,6% av elevene på skole A i litt stor eller i stor grad opplever skolebiblioteket som tilgjengelig, er det flere på skole B som har tilsvarende opplevelse av tilgjengelighet, med hele 73,3%. Når man så ser på hvor ofte i løpet av skoleåret de to skolene rapporterer at de får tilgang til bibliotek så oppdager man dog noen kontraster. Samtidig som 73,3% på skole B i litt stor eller stor grad opplever biblioteket de bruker som tilgjengelig, er det 72% av elevene på skole B som oppgir at de sjeldnere enn månedlig får muligheten til å besøke biblioteket. Bare ut fra denne informasjonen kan det se ut som at deres opplevelse av tilgjengelighet ikke krever at de får hyppigere bibliotekbesøk enn dette.

I undersøkelsen av neste variabel, som spør om elevene opplever at de vil besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, med svaralternativer gradert fra 1-ikke i det hele tatt til 4-meget ofte eller alltid, finner man imidlertid resultater som avviker fra dette. Mens 83,3% på skole A svarte variabelverdi 1 var det 57,3% fra skole B som gjorde det samme. Variabelen hadde median tilsvarende «1-ikke i det hele tatt» på begge skolene, men en hypotesetest med utgangspunkt i nullhypotesen at medianene ville være like ga en p-verdi på 0,007, altså  $<0,05$ , og nullhypotesen kunne dermed forkastes. Testresultatet viser at man kan finne en signifikant forskjell, og at det er sannsynlig at det finnes en sammenheng. Vi kan dermed anta at det er flere elever fra skole B som ønsker å besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, sammenlignet med skole A. Dette funnet, sammen med funnene fra analysen av variabelen «tilrettelegging», som diskuteres i påfølgende kapittel og viser at 49,3% av elevene på skole B ønsker bedre tilrettelegging for bibliotekbesøk, tyder på at den oppgitte opplevelsen av tilgjengelighet ikke er helt i tråd med virkeligheten. Når man ser disse tallene i sammenheng ser det ut til at dataen fra skole B ikke samsvarer helt, og man kan lure på om noen har misforstått og svart feil eller vilkårlig på et eller flere spørsmål.



Basert på disse tre variablene kan man si at det ikke er like mange elever fra skole A som rapporterer at de opplever skolebiblioteket som tilgjengelig som på skole B, men at skole B sin reelle tilgang til offentlig bibliotek er sjeldnere enn den til skole A. Til slutt ser man at det er en signifikant forskjell på hvor mange som vil besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til, da med flest elever på skole B. Basert på forskningen kan vi si at jevnlig tilgang til skolebibliotek og offentlig bibliotek er en viktig forutsetning for at elevene skal utvikle leseglede og motivasjon til lesing (Pihl, 2018), så et viktig trinn for å snu den negative utviklingen for lesevanene er å sørge for at biblioteket er tilgjengelig og at elevene får mulighet til å benytte seg av det, en oppgave jeg kaller tilrettelegging.

### ***7.6 Er det en forskjell på skolenes tilrettelegging?***

Dette forskningsspørsmålet henger sammen med spørsmålet om tilgang, men viser tydeligere om det finnes en forskjell på hvordan elevene opplever skolens tilrettelegging for bibliotekbesøk. Denne analysen kan kort oppsummeres ved at over 70% av elevene på begge skolene svarer at de ikke opplever tilrettelegging for bibliotekbesøk, med henholdsvis 72,2% på skole A og 74,7% på skole B. På skole A er det 11,1% av elevene som ønsker bedre tilrettelegging, mens andelen på skole B er hele 49,3% av elevene.

På spørsmål om hvorvidt elevene får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen er det 33,3% på skole A som svarer 1-ikke i det hele tatt, mens det på skole B er 70,7% på tilsvarende nivå. Mens skole A har til sammen 27,8% av elevene på alternativene 3-litt ofte og 4-meget ofte eller alltid, har skole B bare 9,3% på de samme to nivåene, og mens skole A har en median på 2- litt sjelden, har skole B en median på 1-ikke i det hele tatt. En hypotesetest ga en p-verdi på 0,000, og fortalte dermed at det er en signifikant forskjell, og at elevene på skole B sjeldnere får mulighet til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen. Dette er ganske sjokkerende informasjon med tanke på at Forskrift til opplæringslova (2006, §21-1) spesifiserer at biblioteket skal være tilgjengelig for elevene i skoletiden slik at det kan brukes aktivt i opplæringen.

På bakgrunn av den første variabelen kan man si at begge skolene generelt tilrettelegger for lite for bibliotekbesøk. Mangelen på tilrettelegging antyder også et fravær av voksne som oppmuntrer til fritidslesing, eller som veileder og motiverer til å finne interessant og relevant litteratur på riktig nivå, slik som forskningen viser at er svært viktig (Van Der Sande et al., 2023); (Weber, 2018). Lærere og andre voksne må hjelpe elevene på veien mot indre motivert lesing ved å bistå med å finne de riktige bøkene, og gjennom tilrettelegging for bruk av

biblioteket. Med tanke på tidspress, manglende motivasjon hos elevene og mengden innhold som skal prioriteres i norskfaget er det forståelig at dette prioriteres lite, men ikke desto viktigere at man fokuserer på motivasjon, holdninger og mestring i møter med tekst på skolen. Ut fra den andre variabelen kan man si at det er en forskjell på hvor mye de to skolene tilrettelegger, og at det ser ut til at skole B får signifikant sjeldnere mulighet til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen. I studien av nordiske ungdommers lesevaner fant man at et av argumentene som elevene oppga for at de leste mindre når de ble eldre var at det ikke ble satt av tid til lesing og biblioteksbesøk i skoletiden (Øster, 2004, s. 83). Dataen i denne undersøkelsen viser antydning til samme tendens, og det spesielt for utvalget fra skole B. At det er 49,3% som ønsker bedre tilrettelegging for biblioteksbesøk bør regnes som et viktig funn.

### ***7.7 Er det en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek?***

Analysene i kapittel 6.7 viste at til sammen 58,6% på skole B opplever i litt stor eller i stor grad at biblioteket de bruker møter deres behov, mens bare 27,8% på skole A har tilsvarende opplevelse. Andelen som i litt stor eller i stor grad opplever at de finner bøker som interesserer dem på biblioteket er 27,8% på skole A og 54,6% på skole B. Gjennom analyse av prosentfordeling og median kom det tydelig fram at elevene på skole B er mer tilfredse med sitt tilgjengelige bibliotek enn elevene på skole A er med skolebiblioteket.

Til sammen 72,2% av elevene på skole A opplever i liten grad eller ikke i det hele tatt at skolebiblioteket møter deres behov, og 72,3% oppgir tilsvarende at de ikke finner bøker som interesserer dem på skolebiblioteket. Tallene fra analysene i 7.3 viser at 72,2% sist brukte skolebiblioteket for mer enn 6 måneder siden og at 69,4% ikke bruker skolebiblioteket når de trenger noe å lese. Når vi ser disse tallene sammen virker det ikke helt urimelig å anta at det finnes en sammenheng. Ved siden av generell tilgang til bøker er jo nettopp litteratur som er relevant og interessant for elevene en av de viktige faktorene for å oppmuntre og motivere til lesing og for å legge til rette for leseglede (Nielen & Bus, 2015); (Van Der Sande et al., 2023). Faktorer som vedlikehold av både bøker og lokaler, innhold, utvalg og tilgjengelighet kan klart påvirke elevenes interesse av og motivasjon til å lese (Hodges et al., 2019). Det er et problematisk faktum at elevene på skole A i liten grad finner bøker som interesserer dem, ettersom det er tydelig vist at bøker bør være tilpasset elevenes nivå og interesser for å invitere til motivasjon til å lese og for at de skal oppleve mestring og leseglede (Weber, 2018). At en såpass stor andel av elevene på skole A ikke er tilfredse med skolebibliotekstilbudet er et viktig funn i denne analysen, og kan støtte opp under argumentet

om at det er viktig å satse på skolebibliotek for å oppmuntre elevene til å lese mer (Ropeid, 2022). Også Kunnskapsdepartementet mener at et godt skolebibliotek kan bidra til at elevene får positive møter med litteratur (Prop. 57 L (2022-2023), s. 302). Totalt sett viser analysene av disse variablene at det er en forskjell på hvor tilfredse elevene er med sitt tilgjengelige bibliotek, og den forskjellen innebærer at en tilnærmet dobbelt så stor andel av elevene på skole B er i litt stor eller i stor grad tilfredse.

### ***7.8 Er det en forskjell på elevenes interesse for tilgang til skolebibliotek?***

Dette siste forskningsspørsmålet kan fortelle om det finnes noen forskjeller på holdninger til lesing eller på elevenes interesse for tilgang til bibliotek, og analysene i 6.8 viste blant annet at basert på den prosentmessige fordelingen så var det en 6,5% større andel av elevene på skole B som i litt stor grad eller i stor grad mener at lesing er en viktig aktivitet. Det var totalt 61,1% på skole A og 54,6% på skole B som i liten eller ingen grad mener at lesing er en viktig aktivitet. Generelt forteller denne dataen at over halvparten av elevene på begge skolene har suboptimale holdninger til lesing, noe man har sett at har en sammenheng med lesefrekvens og motivasjon til lesing (Van Der Sande et al., 2023, s. 21). Disse prosentandelene ser også ut til å være tilnærmet like som dem relatert til antall bøker lest og tid brukt på lesing, og antyder dermed både sammenheng og økt troverdighet.

I undersøkelsen av hva elevene på skole A tenker om ressursen som skolebiblioteket kan være kom det fram at 63,9% av dem i litt stor eller i stor grad var enige i at skolebiblioteket burde være åpent hver dag. Denne informasjonen gir ikke grunnlag for å trekke konklusjoner om hva elevene skjønner eller vet, men kan antyde at flertallet av dem ser betydningen av å ha et skolebibliotek som er åpent hver dag. Når skole B ble spurt om de mener at alle skoler burde ha et eget bibliotek kom det fram at 61,3% av dem var ikke i det hele tatt eller i liten grad enige, noe som også betyr at 38,7% av dem var i litt stor eller i stor grad enige. I den grad det trekkes konklusjoner ut fra dette prosjektet må man her konkludere med at flertallet av elevene på skole B ikke anser det som nødvendig at alle skoler har et eget bibliotek. Når vi ser dette tallet opp mot at 58,6% i litt stor eller i stor grad opplever at biblioteket møter deres behov, og at 54,6% i litt stor eller i stor grad finner bøker som interesserer dem, er det ikke så underlig at mange av elevene ikke ser behovet for å ha et eget skolebibliotek. Det er imidlertid ikke mulig å si sikkert om prosentandelen her henger sammen med hvor fornøyde de er med bibliotektilbudet sitt eller om det henger sammen med elevenes generelle holdninger til eller interesse av lesing.

Analysen av den siste variabelen i kapittel 6.8 fortalte oss hvor ofte elevene i en optimal verden ønsker å ha tilgang til bibliotek for å låne bøker, og selv om skolene har ulike medianer så ga hypotesetesten en p-verdi på 0,372, altså  $>0,05$ , og gjorde det dermed urimelig å forkaste nullhypotesen og å anta at det finnes en statistisk signifikant forskjell på hvor ofte elevene ønsker tilgang til bibliotek for å kunne låne bøker. Prosentmessig forteller imidlertid tallene at 41,7% av elevene på skole A ønsker tilgang sjeldnere enn hvert halvår, mens tilsvarende på skole B er 24%. Skole B har høyere prosentandeler på alternativene «hver dag» og «hver måned», i tillegg til at medianen på skole B er «5- hver måned», mens medianen til skole A er «6-hver 3. måned». Selv om forskjellene ikke er statistisk signifikante ser man altså en antydning til at noen av elevene på skole B ønsker tilgang til biblioteket litt oftere enn dem på skole A, og dataen støtter dermed opp under tidligere funn om at elevene på skole B prosentmessig både leser en anelse mer, ønsker bedre tilrettelegging for biblioteksbesøk og har en høyere andel elever som i litt stor eller i stor grad mener at lesing er en viktig aktivitet.

## 8.0 Konklusjon

Formålet med dette prosjektet var å undersøke om og hvor mye skolebiblioteket har å si for lesevanene til et utvalg 10. klassinger. Oppgavens problemstilling lød som følger: Hvilke forskjeller finner vi på et utvalg elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek? Jeg har forsøkt å besvare problemstillingen gjennom åtte forskningsspørsmål, et datasett fra gjennomført spørreskjemaundersøkelse, og mange analyser. Prosjektet har benyttet en kvantitativ tilnærming og dataen ble samlet inn gjennom et prekodet spørreskjema som ble laget spesifikt for dette formålet. Undersøkelsens utvalg var alle de tilgjengelige 10. klassingene på to ulike skoler i Bodø kommune, der den ene skolen har eget skolebibliotek og den andre benytter seg av samarbeid med offentlig bibliotek, og det er totalt 111 elever som er respondenter for undersøkelsen. Spørreskjemaet og forskningsspørsmålene har hovedsakelig forsøkt å kartlegge elevenes lesevaner på fritiden, men den har også forsøkt å samle inn informasjon om forhold som kan påvirke elevenes lesevaner, som holdninger til lesing, tilgang til bibliotek, tilrettelegging for biblioteksbesøk og tilfredshet med bibliotekene. Forskingen har ikke funnet noen statistisk signifikante forskjeller vedrørende holdninger til lesing, antall bøker lest på fritiden eller tid brukt på fritidslesing per uke, men den har vist noen små forskjeller i prosentandeler på de to skolene. Elevenes registrerte lesevaner fremstår som samsvarende med resultater fra PISA, og harmonerer med profesjonens nåværende observasjoner av ungdommers lesevaner og diskursen om holdnings- og motivasjonsarbeid for mer leselyst. Måten dataen fra denne undersøkelsen samsvarer med annen forskning og

resultatene fra PISA gjør at man tryggere kan anta at funnene her er rimelig representative for den totale populasjonen. På bakgrunn av forskningens funn kan man likevel ikke si at skolebiblioteket har noen signifikant effekt på disse 10. klassingene sine lesevaner på fritiden.

Forskningen har vist at skolebiblioteket på skole A blir lite brukt, selv om dataen tyder på at de har bedre tilgang til bibliotek enn elevene på skole B. Analysene av opplevelse av tilrettelegging og elevenes tilfredshet med biblioteket viser at mangel på tilrettelegging for besøk i skoletiden, samt mangelen på interessant innhold kan være mulige årsaker til at de ikke benytter seg av skolebiblioteket, men dette kan ikke denne studien si sikkert. For elevene på skole B antyder dataen at de er tilfredse med bibliotekets innhold og at de bruker det når de får anledning. Det er imidlertid en stor andel av elevene som oppgir at de opplever lite tilrettelegging for bibliotekbesøk i skoletiden, at mange opplever å ville besøke biblioteket oftere enn de får muligheten til og at de ønsker bedre tilrettelegging. Mangel på tilrettelegging fremstår dermed som en potensielt viktig faktor for begge skolene, men heller ikke her har denne studien grunnlag for å si noe sikkert. Det kan se ut til at skolebibliotekets tilstedeværelse alene ikke er nok for å skape endring, men at det også kreves tilrettelegging, veiledning og samarbeid mellom lærere og bibliotek, slik tidligere forskning også antyder.

### ***8.1 Hovedfunn***

Studien har ikke klart å finne noen statistisk signifikante forskjeller på elevenes lesevaner på fritiden på skolen med og uten skolebibliotek. Dette gjelder både i hvilken grad elevene liker å lese, hvor mange bøker de har lest på fritiden de siste 6 månedene og hvor mye tid de bruker på fritidslesing i løpet av en vanlig uke. Studien har imidlertid funnet at 72,2% av elevene på skolen med skolebibliotek ikke bruker skolebiblioteket aktivt, og at tilsvarende prosentandel i liten eller ingen grad opplever at skolebiblioteket møter deres behov eller at de finner bøker som interesserer dem der. Det er også 72,2% som ikke opplever at det legges til rette for bibliotekbesøk og 72,2% som sjelden eller aldri får muligheten til å besøke skolebiblioteket i løpet av skoledagen. Tallene tyder på at det er en sammenheng mellom lite bruk av skolebiblioteket, lite tilrettelegging og lite tilfredshet med innholdet. Studien har også funnet at elevene på skolen uten skolebibliotek har dårligere tilgang til biblioteket de benytter og ønsker seg mer tilrettelegging for bibliotekbesøk, men at de er mer tilfredse med bibliotekets innhold og benytter seg av det i større grad enn elevene fra skolen med skolebibliotek benytter seg av sitt.

## ***8.2 Forslag til videre forskning***

Forutsatt en videre innsats for å lære mer om lesing blant denne aldersgruppen burde undersøkelsen skaleres opp slik at den samler inn mer data, og gjerne fra flere ulike skoler som gir lignende sammenligningsgrunnlag. Det kunne også ha vært interessant å se nærmere på de elevene som i denne undersøkelsen faktisk rapporterer at de leser mye, bruker biblioteket og verdsetter lesing som aktivitet. En kvalitativ studie av hva som motiverer dem kan fortelle oss mer om hvordan vi som skole kan gå best mulig frem for å snu den tidligere omtalte lesekrise. Det er også mulig å gjennomføre korrelasjonsanalyser for å danne et bedre grunnlag av hvilke sammenhenger som finnes innenfor temaet. For å undersøke betydningen av skolebiblioteket videre ville jeg selv ha forsket mer på yngre elevers bruk, fordi forskningen tyder på at disse leser mer. De har også mindre handlingsrom vedrørende hvor de får tak i bøker og vil dermed ha mer erfaring med bruk av sine skolebiblioteker. Både kvalitativ og kvantitativ tilnærming ville kunne gi god informasjon om temaet, og gjerne en kombinasjon av de to forskningsmetodene.

## Litteraturliste

- Aamotsbakken, B., & Knudsen, S. V. (2011). *Å tenke teori : om leseteorier og lesing*. Gyldendal akademisk.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading teacher*, 57(6), 554-563.
- Bano, J., Jabeen, Z., & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of Teachers about the Role of Parents in Developing Reading Habits of Children to Improve their Academic Performance in Schools. *Journal of Education and Educational Development*, 5(No. 1), 42-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180618.pdf>
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Carlsten, T. C., & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013*. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280077>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- FEK. (2019, 10. februar, 10.02.2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Fjørtoft, K., Gilje, N., Grimen, H., Lavik, T., Svendsen, L. F., & Säätelä, S. T. S. (2011). *Filosofi og vitenskapsteori til ExPhil*. Universitetsforlaget.
- Foldnes, N., Grønneberg, S., & Hermansen, G. H. (2018). *Statistikk og dataanalyse : en moderne innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724/§21-1)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§21-1>
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>

- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading research quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., & Mitchell, A. M. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies During Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading research quarterly*, 31(3), 306-332. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.5>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Hanslien, O. B. (2023, 22.03.2023). *Denne plastkassa er skulebiblioteket til elevane*. NRK Vestland. <https://www.nrk.no/vestland/elevar-far-ikkje-skulebibliotek-slik-dei-har-krav-pa-i-opplaeringslova-1.16333684?fbclid=IwAR24x1jIWkGTLhmzw7X2NRV4KJejDRHBDItyGgCtB8wgsT8YJ3bFOMnZ9wY>
- Hjellup, L. H. (2018). *Skolebiblioteket : læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Hodges, T. S., Wright, K. L., Roberts, K. L., Norman, R. R., & Coleman, J. (2019). Equity in access? The number of the books available in grade 1, 3 and 5 classroom libraries. *Learning Environments Research*, 22(3), 427-441. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09283-0>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur - litteraturformidling og lesestimulering. In L. H. Hjellup (Ed.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (pp. 49-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenkins, J. R., Stein, M. L., & Wysocki, K. (1984). Learning Vocabulary Through Reading. *American educational research journal*, 21(4), 767-787. <https://doi.org/10.2307/1163000>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*.



- Universitetsforlaget.  
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6 ed.). Abstrakt forlag.
- Johansen, E. B. (2020, 2023, 20. mars). *Frykter at skolebibliotek forsvinner*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bibliotek-skolebibliotek/frykter-at-skolebibliotek-forsvinner/253510>
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Krashen, S., Lee, S., & McQuillan, J. (2012). Is The Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26-38. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/Is-the-Library-Important.pdf>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023, 2023, 14. april). *Formålet med leselyststrategien*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/innsiktsartikler/om-arbeidet-med-leselyststrategien/formalet-med-leselyststrategien/id2971622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Mackey, M. (2022). Social justice for young readers: advocating for access, choice and time to read. *Literacy*, 56(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/lit.12264>
- Martin-Chang, S., Kozak, S., Levesque, K. C., Calarco, N., & Mar, R. A. (2021). What's your pleasure? exploring the predictors of leisure reading for fiction and nonfiction. *Reading and Writing*, 34(6), 1387-1414. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10112-7>
- Mete, G. (2020). The impact of the reading engagement model on the 6th graders' reading comprehension achievement. *African Educational Research Journal*, 8(3), 499-510. <https://doi.org/10.30918/aerj.83.20.104>
- Meyer, A. H. (2017, 2017, 15. februar). Slår alarm om bibliotek. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2017-02-15/slar-alarm-om-bibliotek>

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychol Bull*, 137(2), 267-296.  
<https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morrow, L. M. (1983). Home and School Correlates of Early Interest in Literature. *The Journal of educational research* (Washington, D.C.), 76(4), 221-230.  
<https://www.jstor.org/stable/27539975>
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American educational research journal*, 24(2), 237-270. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>
- NESH. (2021, 16. desember, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement. *AERA Open*, 1(No. 4), 1-11.  
<https://doi.org/10.1177/2332858415619417>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Retrieved from  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61/§9-2)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9-2>
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. In L. H. Hjellup (Ed.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (pp. 21-47). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Regjeringen.no Retrieved from  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f50a3e82602c4dd9b7a6e8d558fb328f/nn-no/pdfs/prp202220230057000dddpdfs.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. ed.). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Kapittel 5. Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. In T. S. Frønes & F. Jensen (Eds.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (pp.

- 107-134). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roni, S. M., & Merga, M. K. (2019). The influence of extrinsic and intrinsic variables on children's reading frequency and attitudes: An exploration using an artificial neural network. *Australian Journal of Education*, 63(3), 270-291.  
<https://doi.org/10.1177/0004944119880621>
- Ropeid, K. (2022, 17.03.2022). *Elever leser mer når det satses på skolebibliotek*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/lesing-skolebibliotek/elever-leser-mer-nar-det-satses-pa-skolebibliotek/313812>
- Schwebs, I. J. R., Klevjer, C. A., & Liland, K. K. (2023, 17.04.2023). *Unge leser mindre enn før: - Mange ting som kjemper om oppmerksomheten*. Norsk Rikskringkasting. [https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for\\_-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898](https://www.nrk.no/kultur/unge-leser-mindre-enn-for_-ny-strategi-skal-snu-trenden-1.16371898)
- Statistisk sentralbyrå. (2022). Norsk mediebarometer 2021. [https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021/\\_attachment/inline/21eec81a-a3d3-4cac-abd5-f08465e840a0:e2c775c93315c5645f8085659988863ae12393ad/SA169\\_web.pdf](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021/_attachment/inline/21eec81a-a3d3-4cac-abd5-f08465e840a0:e2c775c93315c5645f8085659988863ae12393ad/SA169_web.pdf)
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. In R. Neteland & L. I. AA (Eds.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (pp. 68-88). Universitetsforlaget.
- Stormen Bibliotek. *Tilbud til skoleklasser*. stormen.no. Retrieved 2023, 3. mai from <https://stormen.no/megameny/laring-digitale-tilbud/tilbud-til-skoleklasser/>
- Svingen, A. (2018). Gutta som slutta - om gutter og lesing. In L. H. Hjellup (Ed.), *Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen* (pp. 69-75). Cappelen Damm Akademisk.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Dev*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Ulvestad, R. (2023, 2. mai 2023). *Dugnaden for langlesinga*. Utdanningsnytt.no. [https://www.utdanningsnytt.no/lesing-roar-ulvestad-skolebibliotek/dugnaden-for-langlesinga/358051?utm\\_campaign=2023-05-03%3A+Nyhetsbrev%3A+Lektorene+ble+1%C3%B8nsvinnerne+-](https://www.utdanningsnytt.no/lesing-roar-ulvestad-skolebibliotek/dugnaden-for-langlesinga/358051?utm_campaign=2023-05-03%3A+Nyhetsbrev%3A+Lektorene+ble+1%C3%B8nsvinnerne+-)

[+Synn%C3%B8ve+fikk+over+6+%25+l%C3%B8nns%C3%B8kning&utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_content=image](#)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). Retrieved from

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 31.01.2023). *Tilskudd til skolebibliotek og lesestimulering*

2023. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/sok-om-tilskudd-til-skolebibliotek/>

Van Der Sande, L., Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>

Weber, S. (2018). How Teachers Can Guide Library Book Selection to Maximize the Value of Independent Reading Time. *The Language and Literacy Spectrum*, 28(1).

[https://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol28/iss1/4/?utm\\_source=digitalcommons.buffalostate.edu%2Flls%2Fvol28%2Fiss1%2F4&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol28/iss1/4/?utm_source=digitalcommons.buffalostate.edu%2Flls%2Fvol28%2Fiss1%2F4&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Wood, C., Clark, C., Teravainen-Goff, A., Rudkin, G., & Vardy, E. (2020). Exploring the Literacy-Related Behaviors and Feelings of Pupils Eligible for Free School Meals in Relation to Their Use of and Access to School Libraries. *School Library Research*, 23. [https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol23/SLR\\_ExploringLiteracyRelatedBehaviors\\_V23.pdf](https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol23/SLR_ExploringLiteracyRelatedBehaviors_V23.pdf)

Øster, A. (2004). *Læs! - les - läs : læsevaner og børnebogskampanjer i Norden*. Roskilde Universitetsforlag.

## Vedlegg 1 – Infoskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ” Skolebiblioteket og jakten på gode lesevaner ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om tilgang til skolebibliotek påvirker hvor mye elever leser på fritiden sin. Med andre ord; spiller det en rolle for deg og dine lesevaner om du har tilgang til et skolebibliotek?

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg ønsker å finne ut om vi kan hjelpe elever til å få bedre lesevaner og gi dem flere positive møter med litteratur ved å gjøre endringer på lokale skolebiblioteker. Hvis skolebibliotekene vi har i dag har en negativ påvirkning på elevers motivasjon til å lese på fritiden så er dette noe vi må endre.

Forskningens hovedspørsmål lyder som følger; **Hvilke forskjeller finner vi på elevers lesevaner på fritiden på skoler med og uten skolebibliotek?**

Denne forskningen skal knyttes til masteroppgaven jeg skriver for å bli norsklærer, og forskningen består av en spørreundersøkelse som jeg skal gjennomføre på en skole som har skolebibliotek og en skole som ikke har det. Å lære mer om elevers tanker og opplevelser knyttet til dette temaet er en viktig del av forskningsprosjektet mitt, for det er ingen andre enn elevene selv som kan forklare elevers meninger.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Ronny Spaans, veileder og Ida Kristine Lunheim, lærerstudent ved Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør akkurat deg om å delta fordi du er elev på 10. trinn på en skole som enten har eller ikke har skolebibliotek. Hvis du går på en med skolebibliotek så er du og dine medelever dem som har gått lengst på akkurat denne skolen, har hatt lengst tid til å bruke biblioteket og derfor hatt mest mulig tid til å oppleve skolebibliotekets fordeler og ulemper. Dere har blitt litt kjent med innholdet, og har mest sannsynlig gjort dere opp en mening om kvaliteten er høy eller lav, og det er derfor jeg spør akkurat dere. Hvis du går på en skole som ikke har skolebibliotek så spiller du en viktig rolle på veien mot å finne ut hvor mye skolebiblioteket har å si for dine lesevaner på fritiden og om skolebiblioteket er noe du og dine medelever savner. Denne undersøkelsen gjennomføres ved totalt 2 ulike skoler i Bodø, og det er bare elever på 10. trinn som skal gjennomføre den.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema, noe som vil ta deg ca. 5-15 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om ditt forhold til lesing, dine lesevaner og din erfaring og opplevelse av skolebiblioteket på din skole. Svarene på

spørreskjemaet registreres elektronisk og anonymt, og det eneste som kan spores tilbake til deg er en IP-adresse.

Foresatte kan ved behov se spørreskjemaet på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. De eneste med tilgang til informasjonen er meg som student og min veileder og prosjektansvarlig. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene behandles konfidensielt. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av Nettskjema. Forsker får utlevert data fra Nettskjema uten tilknytning til IP-adresse. Opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdigstilt, innen 20.06.23

Dine svar vil ikke kunne knyttes til deg, og du kan ikke identifiseres i den innsamlede dataen eller i oppgaven som dataen skal presenteres i.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20.06.23, når arbeidet med masteroppgaven er fullstendig. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Nord Universitet* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

-å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

-å få slettet personopplysninger om deg

-å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

*Nord Universitet* ved prosjektleder og veileder *Ronny Spaans*, e-post: [ronny.g.spaans@nord.no](mailto:ronny.g.spaans@nord.no), eller student *Ida Kristine Lunheim*, e-post: [322135@student.nord.no](mailto:322135@student.nord.no).

Vårt personvernombud: Toril Kringen, e-post: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Student*

Ronny Spaans

Ida Kristine Lunheim

# Vedlegg 2 – Godkjenning fra Sikt

21.02.2023, 10:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i norsk](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
316241

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
09.02.2023

**Prosjekttittel**  
Masteroppgave i norsk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

**Prosjektansvarlig**  
Ronny Spaans

**Student**  
Ida Kristine Lunheim

**Prosjektperiode**  
04.01.2023 - 20.06.2023

**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 20.06.2023.

[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 personvernuleppe 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
- 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

<https://meldeskjema.sikt.no/63b307c2-e270-4f4a-a765-0abd2872cd26/vurdering>

1/2

21.02.2023, 10:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- 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.

<https://meldeskjema.sikt.no/63b307c2-e270-4f4a-a765-0abd2872cd26/vurdering>

2/2



## Vedlegg 3 – Spørreundersøkelsen

### Samtykkeskjema

---

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

Jeg samtykker til å delta i en digital spørreskjemaundersøkelse og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet \*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ja

Nei

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

### Grunnleggende bakgrunnsinformasjon

Hvilken skole går du på? \*

A

B

Hvilket kjønn identifiserer du deg som? \*

Velg ...

Velg ...

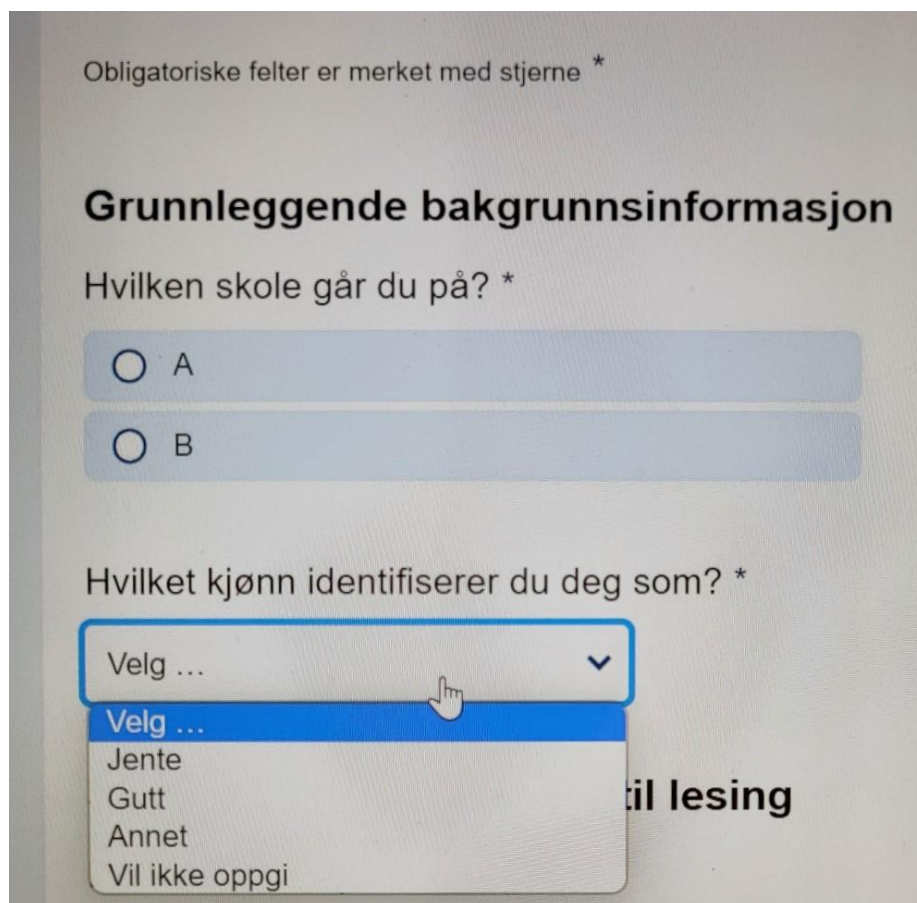
Jente

Gutt

Annet

Vil ikke oppgi

il lesing

A screenshot of a digital survey form. At the top, it says 'Obligatoriske felter er merket med stjerne \*'. Below that is the title 'Grunnleggende bakgrunnsinformasjon'. The first question is 'Hvilken skole går du på? \*' with two radio button options, 'A' and 'B'. The second question is 'Hvilket kjønn identifiserer du deg som? \*' with a dropdown menu. The dropdown menu is open, showing options: 'Velg ...', 'Jente', 'Gutt', 'Annet', and 'Vil ikke oppgi'. A mouse cursor is pointing at the 'Velg ...' option. To the right of the dropdown, the text 'il lesing' is partially visible.

## Spørsmål om ditt forhold til lesing

Liker du å lese på fritiden din? \*

Ja

Nei

I hvilken grad vil du si at du liker å lese på fritiden din? \*

Velg ...

Velg ...

Ikke i det hele tatt

I liten grad

Middels

I litt stor grad

I veldig stor grad

Alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Liker du å lese

Hva motiverer deg til å lese? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Liker du å lese på fritiden din?»

Det er tidsfordriv

Jeg lærer nye ting


Det er gøy/spennende

At det er bra for språkutviklingen

At jeg kan leve meg inn i andres liv og opplevelser

Annet

Hva foretrekker du heller å gjøre på fritiden din? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Liker du å lese på fritiden din?»

- Sport/idrett
- Spill/gaming
- Være sammen med venner
- Se på film eller serier
- Annet

Hvor mye av din fritid tror du at du bruker på å lese? \*

Sånn cirka hvor mye tid bruker du på lesing i løpet av en vanlig uke? Tenk på de siste fire ukene

Velg ...

Velg ...

- Mindre enn 1 time i uka
- 1-2 timer i uka
- 2-4 timer i uka
- 4-6 timer i uka
- Mer enn 6 timer i uka

Får beskjed om det

du frivillig eller fordi noen voksne ber deg om



Når du leser på fritiden din, leser du frivillig eller fordi noen voksne ber deg om det? \*

- Frivillig
- Får beskjed om det
- Leser ikke

Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene? \*

Velg ...

Velg ...

- Ingen
- 1 bok
- 2 bøker
- 3-5 bøker
- 6-10 bøker
- 11-20 bøker
- Mer enn 20 bøker

Når du leser på fritiden din, leser du mest skjønnlitteratur eller sakprosa? \*

Alternativet «6-10 bøker», «3-5 bøker», «2 bøker», «1 bok» eller «Mer enn 20 bøker» er valgt i spørsmålet «Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene?»

Når du leser på fritiden din, leser du mest skjønnlitteratur eller sakprosa? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «6-10 bøker», «3-5 bøker», «2 bøker», «1 bok», «Mer enn 20 bøker» eller «11-20 bøker» er valgt i spørsmålet «Omtrent hvor mange bøker har du lest de siste 6 månedene?»

Skjønnlitteratur: bøker med oppdiktet og fiksjonelt innhold, f. eks. romaner, dikt og noveller.

Sakprosa: bøker basert på sannhet, faktabøker etc.

- Skjønnlitteratur
- Sakprosa

Har du voksne rundt deg som oppmuntrer deg til å lese? \*

- Ja
- Nei

Har du tilgang på bøker når du vil finne noe å lese? \*

- Ja
- Nei
- Vet ikke


### Spørsmål knyttet til bibliotek

Har din skole et eget skolebibliotek? \*

- Ja
- Nei

Når brukte du sist skolebiblioteket på den skolen du går på nå? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

- Velg ... 
- Velg ...
  - I dag
  - Denne uka
  - I løpet av den siste måneden
  - I løpet av de siste 3 månedene
  - I løpet av de siste 6 månedene
  - For mer enn 6 måneder siden

trenger eller ønsker noe nytt å lese? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Bruker du skolebiblioteket når du trenger eller ønsker noe nytt å lese? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

- Ja
- Nei
- Får ikke muligheten



Hvor finner du som oftest bøker når du trenger noe å lese? \*

- Skolebibliotek
- Offentlig bibliotek
- Bøker hjemme
- Kjøper bøker
- Trenger aldri noe å lese

Tenk på forrige gang du lånte noe på biblioteket. Lånte du på eget initiativ eller på grunn av et skolefag? \*

- På eget initiativ (fordi jeg ville)
- På grunn av et skolefag
- Har ikke lånt noe

Opplever du at skolebiblioteket har relevant og interessant innhold? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»


- Ja
- Nei
- Har ikke sett etter

Opplever du at biblioteket dere bruker har relevant og interessant innhold? \*

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

- Ja
- Nei
- Har ikke sett etter

### Vet du hvor skolebiblioteket er? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»



(På noen skoler er bibliotekene lite synlige eller blir lite brukt)

Ja

Nei

### I hvilken grad opplever du at skolebiblioteket er tilgjengelig for deg? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»



Velg ...  

- Velg ...
- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I litt stor grad
- I stor grad

oteket dere bruker er tilgjengelig for deg? \*

### I hvilken grad opplever du at biblioteket dere bruker er tilgjengelig for deg? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Velg ...  

- Velg ...
- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I litt stor grad
- I stor grad

voksne på skolen legger til rette for at du får besøk


### Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøkt skolebiblioteket? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Ja

Nei

### Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøkt biblioteket? \*


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Ja

Nei




### Hvem legger til rette for at du får besøkt skolebiblioteket? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøkt skolebiblioteket?»


- Norsklæreren
- Andre lærere
- Assistenter/miljøarbeidere
- Bibliotekar
- Andre voksne på skolen

### Hvem legger til rette for at du får besøkt biblioteket? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøkt biblioteket?»

- Norsklæreren
- Andre lærere
- Assistenter/miljøarbeidere
- Bibliotekar
- Andre voksne på skolen

### Ønsker du at det ble lagt bedre til rette for besøk og låning av bøker på skolebiblioteket? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» eller «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøkt skolebiblioteket?»

- Ja
- Nei



Ønsker du at det ble lagt bedre til rette for besøk og låning av bøker på biblioteket? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» eller «Ja» er valgt i spørsmålet «Opplever du at lærere eller andre voksne på skolen legger til rette for at du får besøk biblioteket?»

Ja

Nei

Har du opplevd at du ønsker hjelp til å finne nye bøker du kan lese? \*

Ja

Nei

Har du i de tilfellene fått hjelp? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har du opplevd at du ønsker hjelp til å finne nye bøker du kan lese?»

Ja

Nei

Er skolebiblioteket åpent/tilgjengelig hver skoledag? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Ja

Nei

Vet ikke

Omtrent hvor ofte er skolebiblioteket tilgjengelig for deg i løpet av skoleåret? \*



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»


Hver dag

Ukentlig

Månedlig

Sjeldnere

Omtrent hvor ofte i løpet av skoleåret får du mulighet til å besøke biblioteket? \*

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

Hver dag

Ukentlig

Månedlig

Sjeldnere

I en optimal verden, hvor ofte ønsker du å ha tilgang til bibliotek for å kunne låne bøker? \*

Velg ...

Velg ...

Hver dag

2-3 dager i uka

1 dag i uka

Hver 14. dag

Hver måned

Hver 3. måned

Hvert halvår

Sjeldnere

valgte bøker på skolen \*

til lesing og ditt tilgjengelige bibliotek

2 - Litt  
sjelden

3 - Litt ofte

4 - Meget  
ofte eller  
alltid

Svar på disse utsagnene knyttet til lesing og ditt tilgjengelige bibliotek

1 - Ikke i det  
hele tatt

2 - Litt  
sjelden

3 - Litt ofte

4 - Meget  
ofte eller  
alltid

Jeg får muligheten til å lese selvvalgte bøker på skolen \*

Jeg setter pris på muligheten til å lese selvvalgte bøker på skolen \*

På fritiden leser jeg bøker som jeg har lånt på biblioteket

Jeg får muligheten til å besøke biblioteket i løpet av skoledagen \*

Jeg opplever at jeg vil besøke biblioteket oftere enn jeg får muligheten til \*



**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

I hvilken grad er du enig i disse utsagnene?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I litt stor grad	I stor grad
Skolebiblioteket møter mine behov *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg finner bøker som interesserer meg på skolebiblioteket *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å ha bøker tilgjengelig hver dag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg at skolebiblioteket har et stort utvalg av bøker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at lesing er en viktig aktivitet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolebiblioteket burde være åpent hver dag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «Har din skole et eget skolebibliotek?»

I hvilken grad er du enig i disse utsagnene?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I litt stor grad	I stor grad
Mitt tilgjengelige bibliotek møter mine behov *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg finner bøker som interesserer meg på biblioteket *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg å ha bøker tilgjengelig hver dag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig for meg at biblioteket har et stort utvalg av bøker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at lesing er en viktig aktivitet *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener at alle skoler bør ha eget bibliotek *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har foreldre eller andre voksne lest for deg som barn? \*

Ja

Nei

Usikker

Tror du selv at dette har påvirket ditt forhold til lesing? \*

Ja

Nei

Vet ikke