

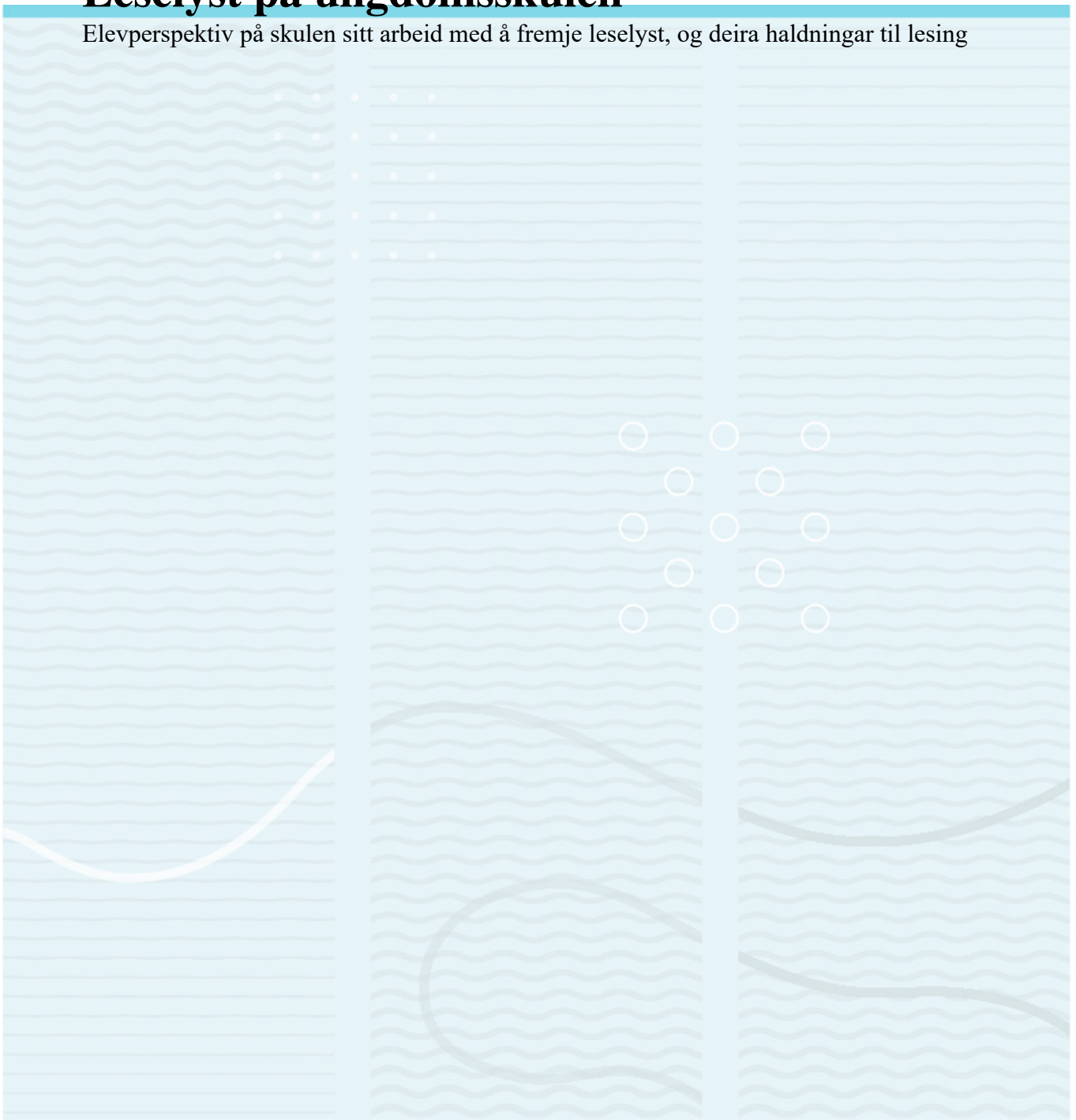
Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Masterprogrammet i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10,
Institutt for språk og litteratur

Mastergradsavhandling
Vår 2023
MGLU2

Liva Rakel Ritland Hiim

Leselyst på ungdomsskulen

Elevperspektiv på skulen sitt arbeid med å fremje leselyst, og deira haldningar til lesing



Universitetet i Sørøst-Noreg
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Liva R. R. Hiim

Denne avhandlingen utgjør 30 studiepoeng

1 Samandrag

I denne undersøkinga skal eg svare på problemstillinga: *Korleis opplever ungdomsskuleelevar skulen sitt arbeid med å fremje leselyst?*

For å svare på denne problemstillinga har eg nytta meg av desse forskingsspørsmåla:

- *Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselyst hjå ungdomsskuleelevar?*
- *Korleis er lese-vanane og -haldningane til ungdomsskuleelevar?*
- *Blir skulebiblioteket nytta som den ressursen det er?*

Dette er ei kvantitativ undersøking, med kvalitative preg, der empirien er henta inn gjennom eit spørjeskjema. For å svare problemstillinga er det også gjort ein dokumentanalyse av læreplanen i norsk, for å sjå korleis den gir rom for arbeidet med å fremje leselyst hjå dei eldre elevane i grunnskulen. Spørjeskjemaet består av fem deler: haldningar til lesing, kjennskap til lesestrategiar, lesing i skulen, skulebibliotek og korleis elevane opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Det blir så gjennomført deskriptiv og kausal analyse av resultatane. Empirien er henta frå ein Ungdomsskule på Vestlandet, med 27 respondentar.

Teorigrunnlaget i undersøkinga består av resultat frå PISA-undersøkinga frå 2018, lesekompetanse/literacy, lesemotivasjon- indre og ytre, leseengasjement og litterær sosialisering. I teorikapittelet vert litteratur frå Åsmund Hennig, Astrid Roe, Tove Stjern Frønes, Fredrik Jensen, Oddny Solheim og Jeffrey D. Wilhem nytta.

Resultata frå undersøkinga viser at fleirtalet av respondentane har negative haldningar til lesing, der dei korkje ser på seg sjølv som lesarar, eller ser på det som viktig å vera ein god lesar. Ein kan også sjå at elevane les lite i undervisninga, men det er drive med mykje høgtlesing. Elevane uttrykker eit ynskje om å få mogleik til å lese meir på skulen, då gjerne hyppigare og i kortare intervall. Denne undersøkinga viser tendensar til at denne skulen slit meir med leselyst enn gjennomsnittet.

I dokumentanalysen har ein funne at den overordna delen av læreplanen samt kjerneelementa er ideelle for arbeidet med leselyst, men dette vert ikkje følgja opp i kompetansemåla. Ved utgangen av mellomtrinnet skjer det ei endring i kompetansemåla, der lesing for opplevinga forsvinn heilt og blir erstatta av meir instrumentale mål. Kjerneelementa i læreplanen, samt dei tverrfaglege temaa kan også passe til arbeidet med leselyst, der spesielt demokrati og medborgarskap utmerkar seg. Dette underbyggjer literacyforskar Wilhem, samt Regjeringa med den nye satsinga om leselyst.

2 Forord

Som 5 år gammel kunne eg skrive, men kunne ikkje lese enda. Eg hugsar endå tydeleg dagen eg knakk lesekoden. Eg sat på fanget til mamma medan ho les *Kor vart det av jula* av Rasmus Løland, til meg. Eg spurde om korleis det kunne ha seg at både liten og stor E var den same bokstaven. Etter forklaring av mamma, byrja eg å lese to linjer under der ho var kome. Ho braut overraska ut: «Men, du les jo, Liva!». Med det hoppa eg ut or fange hennar og sprang bort til bokhylla. Den dagen las eg alle titlane i bokhyllene, med hovudet på skakke. Eg kan enda hugse lykkerusa. No hadde eg tilgang på uteljelege verder.

I løpet av dette prosjektet har eg hatt mogleik til å prate med elevar om lesing, og store deler av dei eg har prata med har aldri funne ei bok som fengjer, eller som vekker kjensler hjå dei. Dei har aldri opplevd å verta så engasjert i ei bok at ein ikkje klarer å legge den frå seg, så frustrert over handlinga at ein må kaste boka vekk ein augneblink før ein kryp tilbake for å hente den igjen, eller så trist at ein strigret medan ein les. Når dette prosjektet er slutt og eg skal ut i klasserommet for fullt, håpar eg at eg kan støtte elevane mine og hjelpe dei å finne den første boka som fenger dei, for då er det gjort.

Eg vil takke rettleiaren min, Liv Cathrine Krogh for gode og konstruktive tilbakemeldingar under prosjektet, og for engasjementet ho viste denne oppgåva. Vidare må eg takke skulen som har bidrege med respondentar i denne studien. Takk til Håkon for støtte under dette prosjektet, både med matlaging, husarbeid og drøftingar. Til slutt, takk til mamma for korrekturlesing, støttande ord og ikkje minst for leselysta ho gav meg ved å sjølv vere ein ivrig lesar, og for at ho alltid sørgja for at eg hadde lesestoff i oppveksten.

No gleder eg meg til å byrje på eit nytt kapittel, å nytte kunnskapen eg har opparbeida meg gjennom heile studieløpet, og ikkje minst denne oppgåva, i praksis.

Ryfylke, mai 2023

Liva Rakel Ritland Hiim

3 Innhald og struktur

Innhald

1	Samandrag	3
2	Forord	4
3	Innhald og struktur	5
4	Innleiing	7
4.1	Bakgrunn for studien og relevans	7
4.2	Problemstilling og avgrensingar	8
4.3	Vitskapsteoretisk plassering.....	9
4.4	Tidlegare forskning	10
5	Metode	11
5.1	Anonymisering og lagring av data	12
5.2	Undersøkinga	12
5.3	Utval/respondentar	13
5.3.1	Rekruttering av respondentar ved to skular	14
5.3.2	Utval og avgrensingar ved studien.....	15
5.3.3	Fråfall 15	
5.3.4	Utfordringar på vegen	15
5.4	Dokumentanalyse av læreplanen	16
5.5	Analyse.....	16
5.5.1	Deskriptiv analyse.....	17
5.5.2	Kausal analyse 17	
5.6	Etiske vurderingar	17
5.7	Validitet.....	18
5.8	Reliabilitet.....	19
6	Teori	20
6.1	PISA-undersøkinga frå 2018.....	21
6.1.1	Kva er PISA? 21	
6.1.2	Norske elevar si prestasjon i lesing.....	21
6.1.3	Kjønnskilje i lesekompetanse	22
6.1.4	Leseshaldningar og vanar	23
6.2	Lesekompetanse/literacy	23
6.2.1	Kva er lesekompetanse godt for?	25
6.3	Lesemotivasjon	25
6.3.1	Indre og ytre motivasjon	25
6.3.2	Leselyst/engasjement	26
6.3.3	Litterær sosialisering.....	27
6.4	Oppsummering og vegen vidare	28

7	Resultat	30
7.1	Innleiing	30
7.2	Bakgrunnsvariablar	31
7.3	Lesestrategiar	35
7.4	Lesing i skulen	38
7.5	Skulebibliotek	42
7.6	Det skulen får godt til	45
7.7	Positive erfaringar	45
7.8	Kva saknar elevane?	46
7.9	Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leseglede?	47
8	Analyse	50
8.1	Kjønn, haldningar og lesevanar	50
8.2	Lesestrategiar	51
8.3	Lesing i skulen	52
8.4	Skulebibliotek	54
8.5	Korleis elevane opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst	55
8.6	Oppsummering	56
9	Diskusjon	57
9.1	Innleiing	57
9.2	Samanlikning av resultat med PISA-2018	57
9.3	Leselyst	59
9.4	Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselyst?	60
9.5	Motivasjon	64
9.6	Argument for leselyst	65
9.7	Korleis kan ein legge til rette for å stimulere leselyst?	66
9.8	Skulebiblioteket	68
9.9	Avsluttande kommentarar	69
10	Konklusjon	71
11	Formelt samtykke	73
12	Samtykkeerklæring	76
13	Litteraturliste	77

4 Innleiing

I dette kapittelet skal eg fortelje om bakgrunnen for studien, gå gjennom problemstilling og forskingsspørsmål, vitskapsteoretisk plassering i feltet og oppbygging av teksten. Denne studien består av ei kvantitativ spørjeundersøking, med kvalitativt preg, samt dokumentanalyse av læreplanen i norsk. Gjennom dette skal eg prøve å avklare korleis ungdomsskuleelevar opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Undersøkinga er gjennomført på éin ungdomsskule. Planen var å ha med to skular, slik at ein hadde større grunnlag, samt at ein kunne samanlikne resultata mellom dei to skulane. Skule 2 trakk seg i det samtykkeskrivet vart sendt ut. Dette medfører at det er ei avgrensa studie. Totalt fekk eg inn 27 svar. Under dette prosjektet har det dukka opp fleire uføresette utfordringar, som har ført til ein hektisk kvardag med mykje purringar til ulike instansar.

Studien er avgrensa, difor kan eg ikkje konkluderer fast med noko. Det eg kan gjere er å sjå etter tendensar, eller trendar i resultata. Likevel har det vore både lærerikt og interessant. Denne undersøkinga vil vere verdifull for meg når eg skal ut i arbeidslivet. Dette er eit område ein kan forska vidare på, spesielt med tanke på at regjeringa no satsar på leselyst.

4.1 Bakgrunn for studien og relevans

Bakgrunnen for studien er PISA-resultata frå 2018, som viste at elevane sine lese-dugleikar går i negativ retning. Norske elevar hamnar også på nest sisteplass av alle OECD-landa når det kjem til å lese for opplevinga. Under utdanninga mi har eg hatt mogleik til å jobbe som vikar, og til slutt ha vikariat ved ein ungdomsskule. Her har eg fått innblikk i leseholdningane til elevane. Eg har sett at elevar les mindre i skulen, enn ein gjorde når eg sjølv gjekk på ungdomsskulen. Det fekk meg til å lure på om det er den nye læreplanen som fører til at elevane får mindre tid til å lese på skulen, eller om det kan vere andre årsakar.

Undervegs i prosessen med å søkje til NSD vart det publisert eit lesarinnlegg av Aslak Sira Myhre, nasjonalbibliotekar, i Aftenposten som omhandla leseglede i skulen. Der la han fram at han som forelder opplevde at skulen arbeidar for «skulsk» med lesing, der hovudfokusert vart å analysere tekstar som han hevda påverka leseglede til

elevlar(Myhre, 2023). Dette førte til fleire svarkronikkar. Det har også vore fokus på lesing i kronikkar publisert på NRK, VG, Adressa, og ulike bloggar, skrivne av mellom anna forfattar og pedagogar. Lesing og leselest er med andre ord eit aktuelt tema.

Regjeringa har no gått ut med ei ny satsing – leseleststrategien, som skal vere klar i 2024(Meld. Pr. 14-23, 2023). Med dette er håpet at ein skal hjelpe elevane å halde på leselesta gjennom heile skuleløpet, og at ein fortsett å lese når ein blir vaksen.

Regjeringa viser til resultatane frå PISA-undersøkinga som bakgrunn for denne satsinga. Med denne leseleststrategien aukar regjeringa blant anna tilskot til skulebibliotek, og har lagt fram forslag til ny boklov(Meld. Pr. 14-23, 2023). Det blir framheva at litteratur og lesing er viktig for demokrati, ytringsfridom og personleg utvikling(Meld. Pr. 14-23, 2023).

4.2 Problemstilling og avgrensingar

Problemstillinga for denne undersøkinga er: *Korleis opplever ungdomsskuleelevar skulen sitt arbeid med å fremje leselest?*

For å svare på denne problemstillinga har eg nytta meg av desse forskingsspørsmåla:

- *Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselest hjå ungdomsskuleelevar?*
- *Korleis er lese-vanane og -haldningane til ungdomsskuleelevar?*
- *Blir skulebiblioteket nytta som den ressursen det er?*

For å svare på denne problemstillinga har det blitt gjennomført ei kvantitativ spørjeundersøking med kvalitative preg. Undersøkinga består også av ei dokumentanalyse av læreplanen, der målet er å finne ut om læreplanen gjev rom for å fremje leselest.

Det som meinast med kvalitativt preg er at spørjeundersøkinga har både opne og lukka spørsmål. Eg har skjont at det ikkje er typisk å gjennomføre kvantitativ forskning innan norskfaget. For meg vart dette eit lett val, då eg ville ha med så mange respondentar som mogleg. Då er det ikkje mogleg å gjennomføre ei rein kvalitativ undersøking, det ville blitt for omfattande for ei avhandling som blir skriva på eitt semester. Målet med undersøkinga var å få så god oversikt over lesesituasjonen og lesevanane til elevane, som mogleg. Dette er noko eg ser for meg at eg får nytta godt når eg skal ut i arbeidslivet for fullt.

Denne problemstillinga legg føringar for studien, ein har berre med elevperspektivet i denne studien. Det vil seie at ein ikkje har tatt med lærarar som informantar. Det er også nokre avgrensingar ved at dette er ei kvalitativ studie, ein får ikkje gå i djupna på somme av resultata, slik ein hadde hatt mogleik til ved ein kvalitativ studie. Eg kjem til å sjå på korleis ein jobbar med litteratur i skulen, for å danne eit utgangspunkt, men det er i hovudsak korleis elevane opplever arbeidet med leselyst eg skal finne ut av.

Eg skal også sjå etter leselyst, altså er eg ikkje særleg interessert i fagleg lesing, men i lesing for opplevinga. Grunnen til at eg har valt dette omgrepet kjem eg nærare inn på i diskusjonskapittelet. Ein av årsakene til valet av dette omgrepet er at det gjev assosiasjonar til positive haldningar og opplevingar. Med tanke på PISA-resultata frå 2018, tenkjer eg det er naudsynt å leggje meir vekt på leselysta for å få opp lesedugleiken.

4.3 Vitskapsteoretisk plassering

Denne studien blir plassert innan det konstruktivistiske paradigmet. Innan konstruktivismen dannar ein seg kunnskap gjennom aktivitet, og bygger vidare på kunnskapar ein allereie har (Digital didaktikk, u.å.). Ein må med andre ord vere aktiv i læringsprosessen. Vidare kan ein sei at denne oppgåva hamnar innan den sosiokulturelle læringsteorien, der ein ser på tekstar og språkleg kommunikasjon som noko som skjer i sosiale kontekstar (Blikstad-Balas, 2016, s. 5–6). Denne oppgåva skal setje fokus på korleis ein arbeider med litteratur i skulen, og korleis lesevanane til ungdomsskuleelevar er. Dette skal gje innsyn i korleis ein arbeider med å fremje leselyst hjå ungdomsskuleelevane. Blikstad-Balas skriv vidare at kunnskap utviklar seg og kjem til uttrykk gjennom samhandling, og kontekstane lesing skjer innan er viktige (Blikstad-Balas, 2016, s. 5–6).

Denne oppgåva byggjer på ein tanke om at lesing ikkje berre er noko ein gjer aleine, men at ein bør kunne leggja til rette for at ein kan diskutere det ein les, for så å danne seg ei heilskapleg forståing av teksten. Dette rommet for å drøfte litteratur ser eg på som viktig for å fremje leselyst. Det kan vekke interesse, ein kan trekkje linjer mellom annan litteratur og få møte ulike tolkingar av det ein les. Likevel er det ikkje den typiske analysen eg tenkjer på, mein ein meir friare reflekterande inngang til teksten. Dette kjem ein tilbake til under delkapittelet 6.33, litterær sosialisering.

4.4 Tidlegare forskning

Det er ikkje drive mykje forskning på akkurat dette feltet, som eg har klart å finne. Det førte til at det var utfordringar med å leite fram kjelder. I denne studien nyttar eg meg av resultata frå PISA-undersøkinga 2018, og Frønes og Jensen si forskning på lesing i PISA gjennom 20 år: *Like muligheter til god leseforståelse?*. I tillegg til dette, har eg med resultat frå LISA-studien skrive av Blikstad-Balas og Roe: *Hva foregår i norsktimene?*, Boka *Leselyst i klasserommet* av Åsmund Hennig er også nytta, samt *You Gotta BE the Book* av den amerikanske literacyforskaren Jeffrey D. Wilhelm.

5 Metode

I denne masteroppgåva har eg valt å gjennomføre ei kvantitativ studie, med induktiv tilnærming. Postholm og Jacobsen definerer induktiv tilnærming i samanlikning med *tabula rasa*, der forskaren går ut i feltet med opent sinn, utan føredømmende haldningar (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 40). Sidan det finnast avgrensa forskning på leselyst med elevperspektiv, veit eg ikkje kva resultat prosjektet vil ende med. Det gjer prosjektet spanande.

I byrjinga av prosjektet var tanken å gjennomføre ei kvalitativ studie med intervju som metode, men eg fann ut at det ville vere meir føremålstenleg å gjennomføre ei undersøking som kunne gi meg informasjon om eit større utval. Sidan undersøkinga mi vil bestå av både opne og lukke spørsmål, vil eg kalle dette for ei kvantitativ undersøking med kvalitativt preg. Postholm og Jacobsen skriv i *Læraren med forskerblick* at det primært er kvalitative fenomen ein forskar på innan pedagogikken (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 41). Vidare hevdar dei at kvalitative og kvantitative metodar utfyljar kvarande, då dei ulike metodane gir ulike typar svar (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 41).

Eg meiner at undersøkinga mi vil vere nyttig for meg når eg skal ut i arbeidslivet, nettopp på grunn av eg har hatt mogleik til å høyre med eit større utval elevar enn det ville vore mogleg å gjere med ei rein kvalitativ undersøking. Ei rein kvantitativ undersøking ville heller ikkje gitt meg all den informasjonen eg er ute etter. Dersom eg hadde utforma spørjeskjemaet med berre lukka spørsmål ville eg gått glipp av det eg ser på som viktigast i undersøkinga – korleis elevane opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Det er nettopp desse spørsmåla, som ter høgde for elevperspektivet, eg ser på som spesielt førebuande når eg skal ut i arbeidslivet. Sjølv om dette er ei relativt lita undersøking vil det gje meg innblikk i kva tankar elevane i dag har danna seg om kva dei meiner fungerer, og kva eg som ny lærar bør vurdere å styre unna. Saman med spørsmåla om lesevanar og haldningar til lesing, kjennskap til lesestrategiar og dei opne spørsmåla, kan eg danne meg eit godt bilete av korleis dagens ungdomsskuleelevar både prioriterer og tenkjer om lesing og korleis dei opplever skulen sin innsats.

Spørjeundersøkinga har som mål å gi betre innblikk i elevar sine haldningar til lesing og deira lesevanar, både på skulen og i fritida. Spørsmåla i spørsmåla i spørjeskjema er nøye gjennomtenkt, for å sikre at eg har mogleik for å svare på

problemstillinga. Undersøkinga er spesielt retta inn mot korleis elevar opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst, sidan PISA-undersøkinga frå 2018 viser at elevar sin lesedugleik går i negativ retning i forhold til førre gjennomføring av undersøkinga. Eg kjem også til å sjå på korleis læreplanen legg til rette for å fremje leseglede, då det er denne som er styrande for pedagogane.

5.1 Anonymisering og lagring av data

Spørjeskjemaet er laga i *Nettskjema.no*, som er laga av Universitetet i Oslo. Dette er eit sjølvbetent verktøy for å opprette spørjeskjema. Nettskjema anonymiserer data automatisk. Skjema eg har laga skal ikkje skal innhente personopplysingar. Elevane skal logge inn med FEIDE-brukar før dei får tilgang til skjema. Samtykkeskjema er henta inn fysisk, og vert oppbevart slik. Når prosjektet er over vert desse destruert. For å sikre at deltakarane har mogleik for å trekkje seg frå undersøkinga, må eg ha oversikt over kven som har svart. Dei loggar, som nemnt, inn med FEIDE-brukar, og denne blir så erstatta med ein kode som vert lagra på ei registerliste skild frå resten av dataa. Denne koden vert oppbevart på minnepenn slik at den ikkje ligg saman med resultata frå undersøkinga. Dataa frå undersøkinga vert overført frå nettskjema.no til USN Safe via USN OneDrive med diskfil. Når dataa er overført og kontrollert i USN Safe, vert det sletta frå nettskjema.no og diskfil.

5.2 Undersøkinga

Då arbeidet med å planlegge masteroppgåva byrja, var eg lenge usikker på kva område eg ville undersøke. Eg landa på tema leselyst, og sidan eg jobbar på ungdomsskulen visste eg at det var denne aldersgruppa eg ville forske på. Seinare prata eg med skulebibliotekaren om val av tema. Hen fortalte meg at tala på bøker elevar lånar minkar drastisk når dei byrjar på ungdomsskulen. Jobben i skulen ved sida av studiane gav meg mogleik til å spørje elevane om tema. Dette gav meg ein peikepinn på kva retning eg ville undersøke: korleis elevar opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst, med spørsmål om haldningar til lesing og skulebibliotek som ressurs.

Då eg skulle lage sjølve nettskjemaet gjekk det lang tid til å leite etter liknande undersøkingar. Eg ville kvalitetssikre spørsmåla mine, og då trong eg dømer frå tidlegare forskning. Det var avgrensa kva eg fann, men eg nytta somme av

haldningsspørsmåla frå Hennig si bok: *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*, og spørsmål om lesevanar vart henta frå PISA-undersøkinga. Eg spedde så på med eigne spørsmål om kor tilgjengeleg skulebiblioteket er, og om det er skulebibliotekar på huset. Dette vart tatt med sidan det var noko elevane sjølv tok opp når eg stilte spørsmål rundt oppgåva. Eg har også spørsmål om elevane opplever at dei har mindre/meir tid til å lese sjølvvald litteratur på ungdomsskulen kontra mellomtrinnet, og kva type tekster dei les mest på skulen. Alle desse spørsmåla er lukka spørsmål, der dei skal trykke på den svarkategorien som passar best. Eg har unngått å ha «veit ikkje» på spørsmål om haldningar og vanar, i eit forsøk på å få mest mogleg data frå dei lukka spørsmåla. Svarkategoriene skal dekke heile spektrumet av svaralternativ, så langt som mogleg, der det er like mange alternativ på positiv og negativ side.

Avslutningsvis er det to opne spørsmål der elevane får skrive sjølv kva dei tykkjer skulen gjer rett for å fremje leselyst, og kva dei opplever som lite nyttig. Desse spørsmåla er for subjektive til at eg klarar å utforme gode og aktuelle svarkategoriar. Vonleg vil dette gje nøyaktige svar der dei fortel om kva dei meiner skulen som organisasjon kan forbetra, og kva som bør halde fram. Eg utforma berre fire opne spørsmål, for det kjem til å medføre mykje arbeid å kategorisere og tolke desse resultata. Likevel er det desse spørsmåla eg er mest spent på resultata til, for elevane har definitivt danna seg meiningar om dette. Slik eg opplever det i innleiingssamtalane eg har hatt med elevane, verkar det som om dei ikkje har fått anledning til å gje tilbakemelding på dette område.

Alle spørsmåla i undersøkinga er obligatoriske. For å minske fråfallet medan dei svarer på undersøkinga, har eg utforma ho slik at den makismalt skal ta 15 minutt. Ein kan rekne med ein del fråfall på spørjeundersøkingar generelt, difor har eg gjort eit forsøk på å sikre at dei som byrjar på undersøkinga skal klare å gjennomføre, utan at det tærer på lysta.

5.3 Utval/respondentar

Utvalet i undersøkinga er eit ikkje-sannsynsutval og laglegsutval, der eg har tatt kontakt med leiinga på to skular i nærområdet. Frønes og Pettersen definerer dette utvalet som eit utval som ikkje er tilfeldig, og bekvemmelighetsutval, som eg har oversett med laglegsutval ved hjelp av *Språkspalta*, som eit utval som er gjort fordi dei er lett tilgjengelege (Andersson-Bakken, Emilia, 2021, s. 188). Denne masteren er skriven på

eitt semester, og difor er det knapp tid til å sende ut skriv om deltaking, skaffe respondentar og gjennomføre sjølve undersøkinga. Skulane ligg i kvar sin kommune.

Frønes og Pettersen problematiserer bruken av ikkje-sannsynsutval i kapittelet og påpeikar at dette utvalet «lite trolig er representativt (Andersson-Bakken, Emilia, 2021, s. 188)». Det er avgrensa kor mykje ein rekk på eit semester, og som De vil sjå er utvalet mitt allereie blitt halvert grunna trekk frå undersøkinga. Likevel ville eg med begge skulane uansett ikkje fått nok respondentar til å trekkje konkrete slutningar eller generalisere. Det eg ser på som viktigast med denne oppgåva er nemleg å førebu meg til å bli norsklærer, og dataa frå denne undersøkinga er eit godt steg, sjølv om det hadde vore kjekt å kunne gjennomføre eit større prosjekt.

I planlegginga av denne undersøkinga ville eg sikre meg at eg fekk samla inn data frå fleire skular, på denne måten vil eg få informasjon om lesevanar og leselyst i ulike skulekulturar. Det er også eit mål å få respondentar frå fleire klassar på same skule for å sjå korleis ulike lærarar innan den same skulekulturen legg vekt på arbeidet med lesing i skulen. Læreryrket kjem som kjent med stor metodefridom.

5.3.1 Rekruttering av respondentar ved to skular

Førespurnad om å delta i prosjektet vart sendt til leiinga på to ungdomsskular i nærområdet, der leiinga så tok denne saken vidare og rekrutterte respondentar. Skule 1 har 171 elevar, fordelt på 8ABC, 9AB og 10AB. Eg fekk beskjed om at alle kontaktlærarane delte ut skjema til sine elevar, men det ser ut til at det iallfall er éin klasse som ikkje er med. Eg har også fått spørsmål frå foreldre som har tilknytning til skulen, om at dei ikkje har fått skjemaet heim. Om dette er elevane som ikkje har tatt det med heim, eller om det er fleire klassar som ikkje er med, er usikkert. Målet var å få så mange klassar som mogleg til å delta i undersøkinga.

Skule 2 består av 181 elevar fordelt på 8ABC, 9ABC og 10ABC. Eg sende ut førespurnad om å delta i undersøkinga på slutten av januar, på same tid som skule 1. Her fekk eg ikkje svar, sjølv etter purring via Mail. Eg nytta kontaktskjema på nettsida til skulen for den første henvendinga. Til slutt enda det opp med å purre via TEAMS direkte til inspektør. Hen hadde ikkje høyrte om undersøkinga, men var villig til å ta det vidare til kontaktlærarane dersom undersøkinga var digital, som den er. Det vart så sendt ut samtykkeskjema, men når den vart motteke trakk dei seg frå undersøkinga grunna «travle tider». Med dette vart undersøkinga mi mindre enn venta, og tidsklemma førte til at eg ikkje fekk rekruttert ein ny skule. Drøfting om konsekvensar kjem eg tilbake til under reliabilitet.

5.3.2 Utval og avgrensingar ved studien

Sidan undersøkinga er avgrensa i omfang med tanke på tal av respondentar, vil ikkje resultatane av undersøkinga kunne generaliserast for å trekkje ei slutning. Eg ser likevel på undersøkinga som nyttig både for mitt framtidige yrke, og for vidare forskning. Undersøkinga gjev elevane sjølv mogleik til å fortelje om kva dei opplever som nyttig, og kva som ikkje er like vellukka, når ein skal legge til rette for å fremje leselyst i skulen.

5.3.3 Fråfall

Ei utfordring med spørjeundersøking som metode er fråfall av respondentar. Difor spurde eg også om det var mogleg å gjennomføre sjølve undersøkinga i skuletida, i eit forsøk på å minimere fråfallet. Eg var nok ikkje heilt førebudd på kor lang tid det ville ta å berre få henta inn samtykkeskjema.

Til dette prosjektet har eg fått samla inn 35 samtykkeskjema. Det første eg vil gjere er å kontrollere kor mange av dei som har samtykka til å delta i undersøkinga som faktisk har svart. Dette er for å danne meg ei oversikt over kor mange det er som ikkje har svart på undersøkinga. Fråfall i forskingsprosjekt med spørjeskjema som metode er venta, og er ikkje noko eg kan gjere noko med, anna enn å dokumentere, i følge Postholm og Jacobsen (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 116–117). Då eg arbeidde med å rekruttere respondentar til undersøkinga, fann eg ut at det var meir utfordrande enn eg hadde venta. Når elevane fann ut at det var frivillig å delta, var det mange elevar som melde seg ut.

5.3.4 Utfordringar på vegen

Dette prosjektet har ikkje gått så godt som eg håpa. Det har vore fleire utfordringar undervegs i prosjektet. Den eine skulen trakk seg frå undersøkinga då dei fann ut at eg måtte ha samtykkeskjema. Eg håpa det var det einaste som skulle gå gale. Grunna ei misforståing prøvde eg å kopla spørjeskjemaet til TSD, då metodeboka påpeika at informasjon henta inn om mindreårige vert rekna som sensitive opplysningar. Eg venta eit par veker på å få denne godkjenninga, men UiO hadde stor pågang og eg kom ingen veg. I etterkant av masterseminar, der eg skulle fortelje om oppgåva mi, fann eg ut at dette ikkje var naudsynt likevel. Eg fekk då endeleg sendt ut undersøkinga, og tenkte naivt at det kom til å gå fint frå no av.

Då undersøkinga var sendt ut, fekk eg melding frå ein av respondentane der dei sa at det ikkje gjekk å logge seg inn via FEIDE. Det viser seg at kommunen eg kjører undersøkinga i, ikkje hadde databehandlaravtale med UiO. Saka vert tatt opp på møte med leiinga i skulen, og henvending vert sendt til UiO. Etter to veker utan svar, med dagleg purring frå mi side, fekk eg beskjed om å ta kontakt med rådgjevar innan oppvekst, slik at hen kunne ta vurderinga. Eg fekk endeleg klarsignal og FEIDE-tilgang vart aktivert. Likevel hadde elevane utfordringar med å logge seg på, mellom anna fordi dei ikkje hugsa passord på FEIDE, og fordi tilgangen sto på USN når dei prøvde å logge inn. Dette har medført at eg innan 1. mai berre har 2 som har levert svar. 2. mai skal eg gå inn i klassane for å hjelpe elevane å logge inn, slik at eg får samla inn all dataa eg treng. Eg fekk til slutt 27 respondentar som deltok i undersøkinga.

5.4 Dokumentanalyse av læreplanen

I undersøkinga skal det også bli gjennomført ei dokumentanalyse av læreplanen. Dette er for å avklare korleis den legg opp til arbeidet med å fremje leselyst. Eg kjem til å gå gjennom heile læreplanen i norsk, på alle trinn i grunnskulen, for å sjå korleis lesing blir vektlagd. Vidare kjem eg til å dele inn kompetansemåla etter instrumentelle og lystbaserte mål. Eg skal så sjå på kjerneelementa, dei tverrfaglege temaa, fagets relevans og den overordna delen.

Dette skal leggjast fram i analysekapittelet, før eg vidare skal drøfte korleis ein har plass til leselyst på ungdomsskulen i drøftingskapittelet.

5.5 Analyse

I Første del av analysen vil eg skilje mellom dei kvantitative og dei kvalitative spørsmåla. Dei kvalitative svara må kategoriserast og analyserast for seg sjølve i første omgang. Kva kategoriar eg kjem til å enda opp med er vanskeleg å seie på førehand, men ein kan rekne med at resultata i stor grad kan samlast i ulike bolkar. Dette må gjerast før analysedelen, slik at ein lettare kan sjå etter tendensar i svara. Dei kvantitative svara treng eg ikkje å gjere noko med før eg kan byrje på analysen, takka vere funksjonane til *nettskjema.no*. Det skal så gjennomførast ein deskriptiv analyse, og så kausal analyse.

5.5.1 Deskriptiv analyse

Deskriptiv analyse inneberer at ein går gjennom eitt og eitt spørsmål, og vidare analyserer resultatane frå spørsmåla (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 117). Då dannar eg meg ei oversikt over korleis svare fordelar seg på eit spørsmål, og kan så sjå etter variasjonar eller likskapar. Sidan eg nyttar *nettskjema.no*, vil resultatane visast i tabellform. Dette gjer at eg slepp å bruke tid på å manuelt legge inn resultatane.

5.5.2 Kausal analyse

Den deskriptive analysen er første steget i analyseprosessen. Eg skal så sjå på resultatane frå den deskriptive analysen og gjennomføre kausal analyse, også kalla forklarande analyse. Denne analysemetoden omhandlar ei kartlegging av samvariasjon mellom to variablar (Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar, 2019, s. 120). Då er det spesielt interessant å sjå på resultatane til elevane som har liten leselyst og samanlikne med dei dei har svart på spørsmål om kjennskap til lesestrategiar og dei opne spørsmåla om skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Ein kan også samanlikne dette med kor mykje tid dei får til å lese, for å sjå om ein kan oppdage eit mønster eller sjå tendensar. Det same skal gjennomførast med resultatane for elevane med mykje leselyst, også for å sjå etter moglege tendensar eller mønster. Ved hjelp av desse analysemetodane håpar eg å få så mykje informasjon som mogleg ut av spørjeskjemaet.

5.6 Ethiske vurderingar

Det vart sendt ut informasjonsskriv til to ungdomsskular. Skrivet inneheld informasjon om prosjektet, kva område spørsmåla kjem til å famne om og kor lang tid det vil ta å gjennomføre undersøkinga. I informasjonsskrivet vart det også presisert at dei må logge inn på nettskjema med FEIDE. Avslutningsvis er det samtykkeerklæring, der både elev og føresette skal skrive under. Sidan eg skal forske på ungdomsskuleelevar, der dei fleste er under 16 år, må føresette også gje samtykke saman med elevane. Det er presisert at deltaking i undersøkinga er frivillig, ikkje knytt til deira respektive skular sitt arbeid og at samtykke kan trekkjast om ein ynskjer.

Metodevalet var påverka av ynskje om å gjennomføre undersøkinga på eigen arbeidsplass. Sidan det ikkje er anbefalt å gjennomføre kvalitative intervju med elevar ein allereie har ein relasjon med, kunne spørjeundersøkinga skape meir distanse mellom forskar og respondentar. Det vil også gjere det lettare for elevane å bedømme om dei vil delta i undersøkinga, og der min relasjon til respondentane ikkje vil påverke svare. Ein

kan gjerne vente at elevane vil gje svar som ein trur forskar vil ha, spesielt om det allereie er etablert relasjon mellom forskar og respondent.

Sidan ein av skulane er min eigen arbeidsplass vart det også presisert at undersøkinga ikkje skal påverke elevanes forhold til læraren. Då er det allereie etablert ei asymmetrisk relasjon mellom forskar og respondentar og lærar og elevar. Difor er det uttrykka tydeleg at deltaking i undersøkinga er frivillig og skal ikkje påverke relasjonen til læraren. Det må også seiast at relasjonen eg har til elevane er varierende, då eg har vore vikar i dei fleste klassar og vakt i friminutt, men eg har også faste klassar eg har undervisning i. Likevel er det viktig å påpeike at eg ikkje underviser i norsk, og aldri har vore karaktergivar i norskfaget for nokon av respondentane.

Skule 2 har eg ingen relasjon til nokon av elevane, men sidan dei trakk seg før samtykke vart sendt ut vil dette ikkje ha noko å seie for undersøkinga.

5.7 Validitet

Validitet omhandlar gyldighet i data. Nyeng skriv at validitet handlar om at man måler det ein ynskjer å måle og undersøker det fenomenet man ynskjer å undersøke (u.å., s. 109). Empirien i denne undersøkinga består av resultat frå eit spørjeskjema. Kor ærlege respondentane er når dei svarer på undersøkinga, kan ein ikkje vere heilt sikker på. Denne undersøkinga er gjennomført i relativt liten skala. Elevane får informasjon på førehand om at dei skal svare ærleg på spørsmåla, og ikkje pynte på resultata. Likevel er det ein viss risiko for at elevane svarer slik dei ønskjer at situasjonen skal være, at dei opplyser om at dei les meir enn dei gjer, eller at dei får mindre/meir tid til å lese på skulen enn dei faktisk gjer (Neteland & Aa, 2020, s. 85).

For å sikre validiteten skulle elevane opplyse om kva skule dei går på, skule x eller skule y. Dette var slik at ein kunne samanlikne resultata frå elevar på same skule, iallfall når det kjem til tilgang på skulebibliotek, kor mykje tid dei får til å lese sjølvvalt litteratur og kva typar tekstar dei les mest på skulen, i tilfelle ein opplever at elevane prøver å manipulere testresultata (Neteland & Aa, 2020, s. 85). Sidan det enda opp med ein skule, vart denne planen lagt vekk.

Eg nyttar i hovudsak spørsmål frå velprøvde studiar som PISA-undersøkinga, som vil vere med på å auke validiteten til undersøkinga.

5.8 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om haldbarhet i data (u.å., s. 105). Dette vil seie at undersøkinga skal vere transparent, slik at det er mogleg å gjennomføre same undersøking igjen og få liknande resultat(u.å.). Netland og Aa skriver i Metodeboka 2 at reliabiliteten til ei undersøking aukar med tal på respondentar(Netland & Aa, 2020, s. 85). Sidan dette er ei undersøking i relativ liten skala, som har samanheng med at dette er ei 30 poengsoppgåve, kan eg ikkje trekkje ei klår slutning av resultatata. Likevel vil det gje meg eit verdfullt innblikk i korleis elevane sjølv opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst, og informasjon om lesevanane deira. Eg kan sjå etter mønster og tendensar i utvalet, som eg meiner vil hjelpe meg i arbeidslivet.

Spørsmåla i spørjeskjemaet er formulert på ei enkel måte, tilpassa elevgruppa, for å sikre at elevane veit kva eg spør om. Dette framhevar Stjernholm som essensielt for utforming av spørjeskjema(Netland & Aa, 2020, s. 71). Det er lagt ved forklaringar på fagomgrep som blir nemnt i spørsmåla, som til dømes litterær samtale. Eg som forskar, er ikkje til stades når elevane gjennomfører undersøkinga, difor er det viktig at alle spørsmål skal kunne forstås utan at dei har trong for å be om hjelp.

6 Teori

I dette kapitlet skal eg gå gjennom resultat frå PISA-undersøkinga frå 2018, som fokuserer på lesedugleik/literacy. Vidare skal ein gå gjennom indre og ytre motivasjon, leselyst og avslutningsvis litterær sosialisering. Før dette vil eg spesifisere kvifor eg nyttar omgrepet *leselyst*, som kan sjåast på som eit ullent omgrep. Eg er klar over at somme ikkje er like begeistra for dette omgrepet, men eg har nytta det som tittelen på dette prosjektet nettopp fordi det gjev assosiasjonar om både haldningar til lesing og motivasjon.

Eit av hovudområda til dette prosjektet er å få betre innblikk i elevar sine haldningar til lesing, deira lesemotivasjon og lesevanar, samt korleis ungdommane opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Eg vil prøve å avdekke om elevar har positive assosiasjonar til lesing. PISA-resultata syner negativ utvikling i lesedugleikar, som eg kjem tilbake til under 6.1.2. Ein annan grunn til at eg har nytta omgrepet *leselyst* er Hennig si bok *Leselyst i klasserommet – om truslar og redningsaksjonar*, som har vore til god hjelp under dette prosjektet. Eg kjem også tilbake til meir forklaring på omgrepet under 6.3.2.

Dersom ein skal klare å snu den negative trenden i lesedugleik, tenkjer eg at det er viktig at elevar får bygga opp positive assosiasjonar til lesing slik at dei får den mengdetreninga dei har trong for. Ein kan sjølvsagt diskutere om det er plass til lystlesing i skulen, spesielt på dei øvre trinna. Som ein veit, er det travelt på ungdomstrinnet. Norsk er det største faget med ei lang rekke kompetansemål. Ein skal difor òg sjå på korleis læreplanen legg til rette for at ein skal kunne gå gjennom skulen og halde på lesemotivasjonen. Dette skal eg gå nærare innpå under analysekapitlet (kap. 7), der eg gjennomfører ei dokumentanalyse av læreplanen.

6.1 PISA-undersøkinga frå 2018

6.1.1 Kva er PISA?

PISA-undersøkinga er organisert av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Det står for *Programme for International Student Assessment* (OECD, u.å.). I 2018 deltok 79 land. Dei granskar 15-åringar sin kompetanse i lesing, matematikk og naturfag (OECD, u.å.). Undersøkinga består av ein fagleg prøve med spørsmål som også kartlegg elevane sine haldningar og oppfatningar om undervisning og læringsmiljøet på skulen (Jensen et al., u.å., s. 4). Denne undersøkinga vert gjennomført kvart tredje år, med vekslande hovudfokus. I 2018 var det elevanes litterære kompetanse som var hovudfokuset. Ca. 600 000 elevar deltok dette året, inklusivt 5800 norske elevar frå 250 skular (Jensen et al., 2019, s. 4; OECD, u.å.).

OECD definerer litterær kompetanse slik, her oversett til norsk:

Lesekompetanse inneberer at elevene skal kunne forstå, nytte, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekstar for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskapar og potensiale til å bidra i samfunnet. Lesekompetanse består ikkje berre av å kunne avkode skrivne ord men ei dugleik som skal utviklast og formast gjennom heile livet» (OECD, 2021, s. 25).

Lesekompetanse vert kopla saman med tre kognitive prosessar som er tett samanbundne: «å finne fram informasjon, å tolke informasjon og vurdere og reflektere over informasjon» (Jensen et al., 2019, s. 4; OECD, 2021, s. 23–24).

6.1.2 Norske elevar si prestasjon i lesing

Gjennomsnittresultatet i lesing frå 2018 vart omlag det same som resultatata frå 2009 og 2000, dei førre gongene lesing var hovudfokus (Jensen et al., 2019, s. 6). Ein kan også sjå at sjølv om norske elevar presterer over OECD-gjennomsnittet, likeins med svenske og danske elevar, er det framleis ei tilbakegong frå førre undersøking i 2015. Dette er grunna 4 prosentpoeng fleire lågtpresterande elevar (Jensen et al., 2019, s. 8). Det er altså blitt fleire elevar som presterer på nivå 1-2.

Nivådelinga i PISA-undersøkinga går frå 1-6, der 6 er det høgaste nivået, og 1c er det lågaste (Jensen et al., 2019, s. 10). Elevar som hamnar på dei lågaste nivåa kan ha utfordringar med å lese enkle tekstar, dette kan komme av moglege lese-, skrive-, og språkvanskar, låg lesehastighet og/eller omgrepsforståing. Det kan også vere grunna låg

lesemotivasjon, som får følgjer for leseutviklinga (Jensen et al., 2019, s. 10). Utan trening blir ein ikkje betre, og utan lesemotivasjon vil ein ikkje lese, dette blir ein vond sirkel som er vanskeleg å bryta. Den lesekompetansen som er rekna som naudsynt for å kunne delta i samfunnet og vidare utdanning, blir lagt til nivå 2 .

Leserar på nivå 2 klarar å hente ut informasjon som er tydeleg uttrykka, trekkje enkle slutningar og forstå hensikta og hovudinnhaldet i korte tekstar (Jensen et al., 2019, s. 10). Undersøkinga viste at 40 % av norske elevar ligg på nivå 2, eller under (Jensen et al., 2019, s. 10).

Elevar som les på dei øvste nivåa, 5 -6, skal kunne «forstå lange og abstrakte tekstar der informasjonen kan vere indirekte uttrykt. Dei skal også kunne samanlikne informasjon og kunne trekkje slutningar på tvers av fleire tekstar der kjeldene kan vere motstridande. Innan skjønnlitteraturen skal dei kunne trekkje avanserte slutningar og tolke litterære figurar og symbol (Jensen et al., 2019, s. 10)». Det er berre 32% av norske elevar som scorar på dei øvste nivåa (Jensen et al., 2019, s. 10).

6.1.3 Kjønnsskilje i lesekompetanse

Det har vore eit tydeleg skilje mellom kjønna når det kjem til lesekompetanse i alle PISA-undersøkingane. Dette skiljet er tydeleg mykje høgare i Noreg enn gjennomsnittet i OECD-landa, i følgje den norske PISA-rapporten (Jensen et al., 2019, s. 9). Ein av 4 gutar hamnar på nivå 2, eller under i lesing, 26%. Der det berre er 12% av jentene som hamnar på same nivå (Jensen et al., 2019, s. 9). Dersom ein samanliknar dei lågast presterande gutane med jentene i same kategori, vil ein sjå eit skilje der òg. Jentene fekk gjennomsnittleg 396 poeng, mens gutane i gjennomsnitt fekk 324 poeng (Jensen et al., 2019, s. 9). OECD trekk fram i rapporten *21st-century readers* at nær to tredelar av assosiasjonen mellom kjønn og lesedugleik må sjås i samanheng med skilnaden mellom jenter og gutar sin kunnskap om, og bruk av føremålstenlege lesestrategiar (OECD, 2021, s. 100). Eit interessant funn er at sjølv om gutane i gjennomsnitt scorar lågare på undersøkinga, oppfattar dei sjølv prøven som lettare enn det jentene gjer (OECD, 2021, s. 142).

6.1.4 Leseholdningar og vanar

Undersøkinga ser også på elevars holdningar til lesing og lesevanar. Ein kan sjå i rapporten at elevane sine lesevanar har endra seg mykje i løpet av det siste tiåret(OECD, 2021, s. 84). Dette er vel ei naturleg endring med tanke på det digitaliserte samfunnet me no lever i. Fleire elevar rapporterer at dei bruker meir tid på å lese på skjerm, eller at dei ikkje les i det heile, eller berre når dei må (Jensen et al., u.å., s. 3). Det er ei spesielt stor endring i elevar som les for opplevinga, og dei som les skjønnlitteratur og sakprosa i bokformat (Jensen et al., u.å., s. 3). Norske elevar les mindre for opplevinga i det heile enn OECD-gjennomsnittet, dette inkluderer lesing på skjerm, bøker eller begge delar(OECD, 2021, s. 90). Dei norske elevane hamnar på nest-siste plass av alle deltakerane i OECD (Roe, 2020, s. 117)

Det er funne ein sterk samanheng mellom foreldra sitt leseengasjement og elevane sitt(OECD, 2019, s. 88). Dei elevane som får mogleik til å prate med foreldra om det dei les, og som har foreldre som har positive holdningar til lesing, scorar høgare på leseengasjement enn elevar som ikkje får dette heime (OECD, 2019, s. 88). Positive holdningar til lesing inkluderer jamleg lesing heime (OECD, 2019, s. 88). Dette syner at skulen sitt arbeid med å fremje leselyst ikkje berre bør skje på skulen, men at ein også bør inkludere heimen i dette arbeidet om ein skal klare å snu denne negative trenden.

6.2 Lesekompetanse/literacy

Lesedugleik inneberer at elevane skal kunne forstå, nytte, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekstar for å kunne nå måla sine, og for å utvikle kunnskapane sine og potensiale til å bidra i samfunnet. Lesedugleik består ikkje berre av å kunne avkode skrivne ord, men ei ferdigheit som skal utviklast og formast gjennom heile livet (OECD, 2021, s. 25)¹.

Som ein kan sjå i definisjonen på lesekompetanse frå OECD inneber det mykje meir enn å «berre» kunne lese. Ein skal kunne nytte tekstane, aktivere forkunnskapane ein har og knyte dette saman med ny informasjon, vurdere tekstar kritisk og kunne engasjere seg i tekstar. Det blir synleggjort at utvikling av lesedugleik er ein livslang prosess.

¹ Oversett til nynorsk frå engelsk

Hennig påpeikar fire komponentar i lesekompetanse: litterær lese-dugleik, kunnskap om tekst, kunnskap om kontekst og kunnskap om lesing (Hennig, 2019, s. 23–24). Innan desse komponentane utdjupar han vidare om kvar ein skild av dei:

Litterær lese-dugleik handlar om å kunne engasjere seg i teksten, lese med empati og openheit og ei evne til å danne seg rike førestillingsverder (Hennig, 2019, s. 23). Dette krev stort uthald og ikkje minst motivasjon for å klare.

Kunnskap om tekst omfattar innsikt i sjangrar, litterære verkemiddel, analysekunnskap, fortellingsstruktur, og at ein har ei forståing for kva budskapen i ein tekst er (Hennig, 2019, s. 24). Kontekst handlar om kunnskapar om litteraturhistorie, forfattarskap, samfunn og kulturar, intertekstualitet og ei evne til å sette ein tekst inn i ein kulturell og historisk samanheng (Hennig, 2019, s. 24). Kunnskap om lesing omfattar metakognitiv medvit om eigne lese-måtar, -opplevingar og fortolkingar, samt kunnskap om og evne til å bruke lesestrategiar (Hennig, 2019, s. 24)

Lesekompetanse er altså eit omfattande omgrep, og det vil krevje både uthald og motivasjon for å nå desse måla. Ein bør også ha ei evne til å lese og vurdere tekstar kritisk, som Jensen m.fl. trekkjer fram er naudsynt for å kunne lære av ein tekst (Jensen et al., 2019, s. 16). I dagens digitaliserte tekstsamfunn er det viktigare enn nokon gong å kunne lese og vurdere tekstar kritisk. Ein kan leite seg fram til informasjon om dei fleste emner ved hjelp av få tastetrykk, men som PISA-undersøkinga viste slit norske elevar med å avgjere hensikta til tekstar (Jensen et al., 2019, s. 16). Dette er, som andre ferdigheiter, ikkje noko som kjem av seg sjølv, men krevjer systematisk trening.

6.2.1 Kva er lesekompetanse godt for?

Hennig trekkjer fram fleire fordelar med lesekompetanse. Ein har funne indikasjonar på at leselyst har større innverknad på akademiske resultat enn familien sin sosioøkonomiske bakgrunn (Hennig, 2019, s. 33). Ein aukar også kunnskapsnivåa sine, der leserar umedvite nyttar litteratur for å forstå ulike aspekt ved livet og samfunnet. Ein kan òg utvikle empati for andre gjennom litteraturen (Hennig, 2019, s. 33). Lesaren blir eksponert for stadig nye ord og omgrep, som er med på å utvikle ordforrådet (Hennig, 2019, s. 33). Dette er berre somme av fordelane Hennig listar opp.

Jeffrey D. Wilhelm påpeikar viktigheita av literacy i boka «You gotta BE the book», og knyt det saman med demokratisk medborgarskap.

«Literacy is the ability to traffic in meanings, which allows the reader to participate in democratic meaning-making with others. Without such participation, literacy loses its ethical and democratic edge. Literacy should be helping students to become aware and attentive to realities, penetrating and interpreting what is happening to them; and to possibilities, to the means in which the world can be transformed» (Wilhelm, 2016, s. 233).

6.3 Lesemotivasjon

6.3.1 Indre og ytre motivasjon

Lesemotivasjon blir definert av Hennig slik: «*det som beveger elever til å plukke opp en bok eller annen tekst, og som beveger elevene til å fortsette å lese den teksten, selv når den er utfordrende*» (Hennig, 2019, s. 15). Ein kan med denne definisjonen sjå at elevane sine haldningar og tankar om leseprosessen er fundamental for leselysten.

For å vidare definere omgrepet deler Hennig, i Leselyst i klasserommet, omgrepet inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er ein prosess innad, der ein får lyst til å lese mellom anna fordi det er knytt til ei positiv oppleving (Hennig, 2019, s. 15). Den indre motivasjonen kan endre seg med tida. Her kan ein kanskje oppleve at ein endrar interesse for sjangrar, eller at ein i periodar har ein låg indre motivasjon. Hennig utdjuvar vidare ulike faktorar som kan spele inn på den indre motivasjonen: haldningar, interesser, verdi, mestringstru, sjølvforståing og mål (Hennig, 2019, s. 16). Det er med andre ord mange mogleikar for å påverke den indre motivasjonen, men ein må som lærar finne ut kva som kan motivere kvar enkelt elev.

Den ytre motivasjonen blir sterkt påverka av ei form for incentiv, der ein les for å nå eit mål(Hennig, 2019, s. 15). I denne samanhengen er det altså ikkje sjølve lesinga ein er motivert for, men resultata lesinga kan gi. Sei at ein skal ha ein prøve i litterær analyse i skulen, då kan ein tenkje seg at det er den ytre motivasjonen som vil spela mest inn, med mindre ein allereie har ei interesse for litteratur. Hennig framhevar at for mykje vektlegging av ytre motivasjon kan ha negativ innverknad på den indre motivasjonen(Hennig, 2019, s. 16). Dette vil seie at ein må vere varsam med å vektlegge den ytre motivasjonen for mykje, og som Hennig skriv: «ytre motivasjon må være tydelig relatert til aktiviteten som utføres, og den må være informativ og ikke-kontrollerende for at det i det hele tatt skal ha noen positiv effekt»(Hennig, 2019, s. 16).

6.3.2 Leselyst/engasjement

Solheim skriv i *Engasjement som faktor i leseopplæringen* at motivasjon representerer intensjon og engasjement representerer handling(Solheim, 2014, s. 72). Hennig underbyggjer dette med å skrive at motivasjon er ein føresetnad, men ingen garanti for engasjert lesing(Hennig, 2019, s. 17). Engasjert lesing vart definert av Guthrie og oversett av Solheim slik: Ein har kunnskap om korleis ein bør lese for å forstå teksten, ein har motivasjon til å lese og lyst til å lære, er kunnskapsdriven og flink til å knyte ny informasjon til tidlegare kunnskapar og at ein er sosialt interaktiv i læreprosessen(Guthrie, J. T. & Wigfield, A, 2000; Solheim, 2014, s. 72). For å oppleve engasjert lesing krev det interesse og vitelyst, ei trong til underhaldning, og ikkje minst eit ynskje om å bli oppslukt i ei anna verd, og bruke fantasien til å fylle tomroma i teksten(Hennig, 2019, s. 20). Denne engasjerte lesinga kan verta så oppslukande at ein gløymer ut at ein les.

Ein kan trene opp lesedugleik på same måte som ein trenar kondisjonen, då veit ein også at ein stadig må presse seg sjølv for å oppnå resultat. Dette kan vere utfordrande for unge lesarar dersom dei manglar den indre motivasjonen og uthalda som trengs. Ein kan sjå på resultata frå PISA-undersøkinga at ei stor gruppe elevar manglar. Det store spørsmålet er då: korleis skal ein fremje leselyst hjå ungdom?

Jeffrey D. Wilhelm, lærar, forfattar og literacyforskar, har undersøkt leseprosessens responsformar, som han delar inn i tre kategoriar: Interessevekkande dimensjon, der lesaren går inn i historia, aktiverer forkunnskaper, dannar seg teoriar og forventingar om historia, og leitar etter spor som kan gi hint om kva som kjem til å skje(Wilhelm, 2016,

s. 86–87). Konnektiv dimensjon, der dei utvidar forteljingsverda ved å fylle tomrom i teksten, knyt litteratur til det verkelege liv og leitar etter «råd» om korleis dei kan løysa problem og tenka på situasjonar i deira liv(Wilhelm, 2016, s. 87). Reflekterande dimensjon er den siste, der elevane blir medvitne om korleis forfattaren klarer å formidle meining i teksten, kjenner lesing som ein transaksjon der dei plukkar opp forfattarens val i skrivinga, og vurderer si eiga og forfattarens rolle, der dei knyter forteljinga til personleg identitet og kor effektiv forfattaren er til å formidle meining i teksten(Wilhelm, 2016, s. 87).

Wilhelm påpeikar med desse responsformene at det er fleire måtar ein kan respondere på ein tekst, og at desse responsane vil bli vektlagt ulikt av ulike lesarar, og etter høve(Wilhelm, 2016, s. 88). Han trekkjer også fram at leseengasjement handlar om å hjelpe elevar til å kunne konstruere ei meining ut av teksten, utvikle og jobbe med eit stort utval lesestrategiar som ein kan nytta etter høve, slik at dei får mest mogleg ut av tekstane dei les(Wilhelm, 2016, s. 134).

«accomplished literary reading is hard and complex work, but it is work that can provide immediate pleasures and unique, powerful ways of knowing that can lead to new ways of knowing that can lead to new ways of being and doing, if only we teach in ways that promote this» (Wilhelm, 2016, s. 135).

6.3.3 Litterær sosialisering

Avslutningsvis bør ein også trekkje inn viktigheita av å kunne diskutere litteratur. Hennig trekkjer fram at «engasjert lesing er et resultat av både individuelle ferdigheter og samhandlingen med et sosialt miljø, i form av leserens møte med litteraturen gjennom foreldre, skole, bibliotek og venner.(Hennig, 2019, s. 17)». Norskfaget er eit stort fag, som mellom anna omfattar grammatikk, språklære, retorikk, språkhistorie, språkleg variasjon og haldningar og ikkje minst litteratur. Det er mykje ein skal gå gjennom, og arbeid med å fremje leselyst kan vere tidkrevjande. Då kan biblioteksressursane til skulen vere god støtte.

Norske elevar har rett på tilgong til skulebibliotek etter opplæringslova § 21-1: «Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på

skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen» (§ 21-1. Tilgang til skulebibliotek, 2023).

Dersom ein satsar på biblioteket, kan bibliotekarar vere ein god støttespelar for å fremje leselyst. Då har ein personell som har utdanning og brei kompetanse innan fagfeltet, som kan hjelpe elevar med å finne litteratur som fengjer, leite fram informasjon og utjamne sosiale skilnadar blant elevar (Ridderstrøm, 2021). Sidan lova ikkje spesifiserer anna enn at elevane skal ha tilgang til bibliotek, kan ein sjå at det er store skilnadar i korleis kommunar og skular nyttar biblioteket (Ridderstrøm, 2021, s. 4). Spangereid skule, til dømes, har satsa lesing og skulebibliotek, med bemanning 10 timar i veka. Skulen gjennomfører leseaktivitetar og presentasjonar der, og har fleire elevassistentar som jobbar i biblioteket. Berre nokre få år etter at denne satsinga byrja har lesedugleikane på skulen gått opp, og trongen for spesialundervisning har minka sidan det blir sørga for at alle held følge og lærer å lese, dette vart knytt til tidleg innsats (Ridderstrøm, 2021, s. 6–7). No kan ein ikkje sei at desse tala berre er knytt til skulebiblioteket, men skulen som organisasjon har satsa på lesing og fått gode resultat av dette.

Det kan vere utfordrande å engasjere til lesing i skulen dersom ein ikkje viser at lesing er meir enn noko ein skal kunne. Ein må få elevane med på laget og vise at lesing kan vere så mykje meir.

6.4 Oppsummering og vegen vidare

I dette kapitlet har ein gått gjennom nokre hovudpunkt frå PISA-undersøkinga frå 2018, som måla norske elevars litterære kompetanse. Denne undersøkinga viser at elevanes lesedugleik beveger seg i negativ retning. Sjølv om Noreg skårar over OECD-gjennomsnittet, har talet på elevar som scorar på dei lågaste nivåa auka. Det er heile 40% av elevar som hamnar på nivå 2, eller lågare. Nivå 2 er den dugleiken ein treng for å klara seg i samfunnet, og ved vidare utdanning. Undersøkinga viser også stort sprik mellom kjønna. Ein funne i alle dei tidlegare undersøkingane også. Dette spriket er tydeleg høgare enn OECD-gjennomsnittet. Siste funn frå PISA-undersøkinga er at norske elevar hamnar på nest sisteplass av alle OECD-landa, når det kjem til å lese for opplevinga. Det er også funne ei sterk samanheng mellom foreldra sitt leseengasjement, og barna sitt.

Kapitlet har også gått gjennom lesekompetanse/literacy. Her har omgrepet blitt definert og ein har lagt fram viktigheita med denne dugleiken. I tidlegare forskingar

som er blitt gjennomført på dette tema, har ein funne at lesing har større innverknad på akademiske resultat enn familien sin sosioøkonomiske bakgrunn.

Ein har også definert motivasjon, lyst og engasjement, før ein rundar av med litterær sosialisering. Dette kapittelet skal nyttast aktivt i diskusjonskapittelet. Her skal ein sjå resultata frå undersøkinga, i samsvar med litteraturen som er presentert her. Med tanke på at dette er ei avgrensa studie, vil eg samanlikne resultata frå denne skulen med resultata frå PISA-undersøkinga. Med dette vil eg danne meg eit meir heilskapleg bilete av lesekonteksten ved denne skulen. Ein kan ikkje trekke nokon endeleg konklusjon, men ein kan sjå etter tendensar i resultata.

7 Resultat

7.1 Innleiing

I dette kapittelet skal eg presentere empiri i form av resultat frå spørjeundersøkinga. Eg skal også gjennomføre ein dokumentanalyse av læreplanen for å sjå korleis den legg til rette for at elevar skal kunne gå gjennom skuleløpet og halde på lysta til å lese.

Resultata frå spørjeskjemaet skal drøftast i samanheng med teorien eg har lagt fram under kap. 6. Hensikta med undersøkinga er som nemnt å finne ut kva haldningar ungdomsskuleelevar har til lesing, deira lesevanar og korleis dei opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Vidare skal eg sjå på korleis læreplanen i norsk legg til rette for å fremje leseglede hjå ungdomsskuleelevar.

Spørjeundersøkinga er laga i *Nettskjema*, der elevane logga inn med FEIDE. Skulen som er nytta har 190 ungdomsskuleelevar. Kontaktlærarane fekk samtykkeskriv som dei delte ut til klassane sine, og informerte om prosjektet. Eg gjekk så inn i dei ulike klassane for å fortelje meir om kva undersøkinga omhandlar, kvifor eg gjennomfører studien, korleis data vert oppbevart og anonymitet. Eg fekk også lagt fram at eg håpa så mange som mogleg ville bidra i undersøkinga, slik at eg fekk best mogleg oversikt over deira erfaringar.

Totalt fekk eg inn 35 samtykkeskjema, signert av elevar og føresette, og 27 svar på undersøkinga. Dette vil seie at 14,2% av dei som fekk mogleik til å svare på undersøkinga, deltok i studien. Svarprosenten på denne undersøkinga utgjer 77,1%. Sidan studien baserer seg på ungdomsskuleelevar, treng ein også samtykke av føresette. Ein del av fråfallet kan vere grunna føresette som ikkje ville at barna skulle vere med i studien. Det vart også presisert at det er frivillig å delta i undersøkinga, og ein del elevar eg prata med hadde ikkje lyst til å delta.

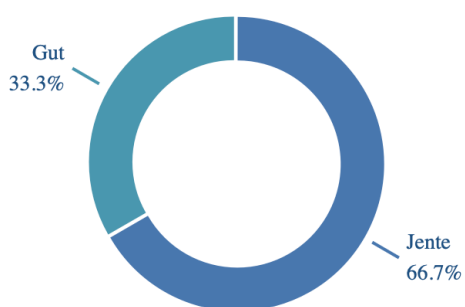
Resultata frå denne undersøkinga kjem alle frå ein enkelt skule. Difor er denne undersøkinga ikkje representativ for samfunnet som ein heilhet, og ein kan heller ikkje generalisere funna. Nokre av desse resultata må sjås i samanheng med lokale forhold.

7.2 Bakgrunnsvariablar

Her skal eg legge fram resultat frå spørjeskjemaet som tek for seg spørsmål som kjønn, lesevanar og lesehaldningar. Som De vil sjå er det eit skeivt utval av respondentar, der undersøkinga består av dobbelt så mange jenter enn gutar. Eg har valt å byrje undersøkinga med å avdekke haldningane respondentane har til lesing, og kva lesevanar dei har for å danne meg ei betre forståing av resultata.

Kjønn

Som ein kan sjå under er det dobbelt så mange jenter som er med i undersøkinga. Av respondentane utgjer gutane, 33,3 %, som svarar til 9 stykk. Det er 18 jenter som har svart. Dette blir til saman 66,7%. Det var ingen som trykka på alternativet *annan/andre*.



1 Kjønn

Leseholdningar:

Under haldningsspørsmålet, oppgjer 15 respondentar at dei ser på seg sjølv som ein lesar. Dei resterande 12 gjer ikkje dette, sjølv om dei alle er lesekyndige og lever i eit tekstbasert samfunn.

Når dei skal svare på om det er viktig for dei å vera ein god lesar, svarer 13 stykk at det ikkje er viktig. Dei resterande 14 tykkjer det er viktig.



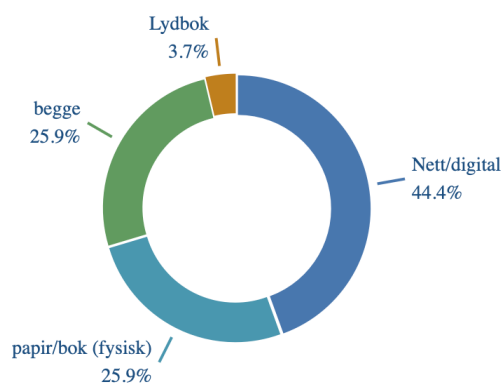
2 Ser du på deg sjølv som ein lesar?



3 Er det viktig for deg å vere ein god lesar?

Kva type medium les du mest på?

Her skal respondentane svare på kva medium dei les mest på. Éin svarar lydbok, sju svarar fysiske bøker/papir, 12 les mest digitale tekstar og sju stykk vekslar mellom dei ulike media. Vedrørende figur 4. er det uklår formulering, der det står begge i staden for alle. Eg oppdaga dette etter at undersøkinga var gjennomført, difor vert den ståande



4 Kva type medium les du mest på?

Kva les du i kvardagen?

Elevane skal utdjupe kva dei les i kvardagen, tabellen under viser både tal på svar og prosentdel. Det er tekstar på nettforum/sosiale medium som er den mest populære kategorien, under denne går også «story lines» frå diverse spel. På delt andreplass ligg skjønnlitteratur og nyhende.

fagtekstar	2	7.4%	7.4%
Blader/Magasin	3	11.1%	11.1%
Lydbok	3	11.1%	11.1%
Teikneseriar	5	18.5%	18.5%
Skjønnlitteratur	10	37%	37%
Nyhende (avis/artikkel)	10	37%	37%
Tekstar på nettforum/sosiale medium	15	55.6%	55.6%

5 Kva les du i kvardagen?

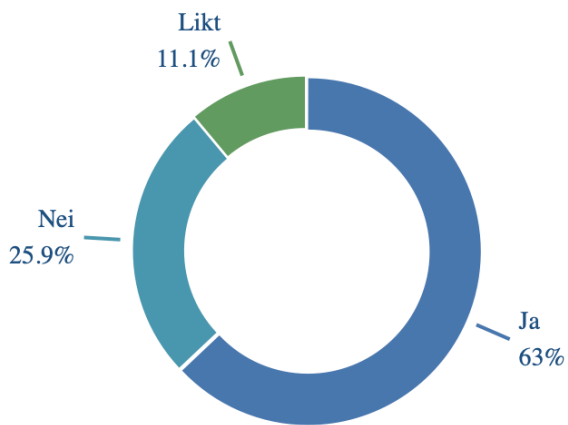
Kor ofte les du frivillig/på eige initiativ?

Resultata av spørsmålet *Kor ofte les du på eige initiativ* kan ein sjå på tabell 6. Dette spørsmålet er henta frå PISA-undersøkinga. Av 27 er det seks stykk som oppgjev at dei aldri les frivillig. 13 stykk les sjeldan. Tre stykk les mindre enn 15 minutt i veka, same talet les 30-45 minutt i veka. Det er berre éin elev som les ca. 1 time i veka, og ingen les meir enn to timar.

Aldri	6	23.1%	23.1%
sjeldan	13	50%	50%
mindre enn 15 minutt i veka	3	11.5%	11.5%
30-45 minutt i veka	3	11.5%	11.5%
1 time i veka	1	3.8%	3.8%
Meir enn 2 timar i veka	0	0%	0%

6 Kor ofte les du frivillig/på eige initiativ?

Det er 17 respondentar som oppgjev at dei las meir då dei var yngre, enn dei gjer no.
Tre stykk svarar at dei les ca. like mykje, og sju stykk som ikkje las meir før.






7 Las du meir då du var yngre enn du gjer no?




7.3 Lesestrategiar

Som ein kan sjå i tabell 8, har elevane godt kjennskap til lesestrategiar. Dette har vore eit fokusområde i skulen dei siste åra, det kan ein sjå på resultatane.

Neste tabell viser kva lesestrategiar dei er kjende med, der memoreringsstrategiar ligg øvst med heile 70,4% (tall). Kontrollstrategiar ligg på 29,6% (tall) og fordjupingsstrategiar kjenner 37 % (tall) av utvalet til.

Svar	Antall	% av svar	
usikker	2	7.4%	 7.4%
nei	2	7.4%	 7.4%
ja	23	85.2%	 85.2%

8 Har de jobba med lesestrategiar på skulen?

Svar	Antall	% av svar	
fordjupingsstrategiar (klargjøre, målsetting, overvåke forståing, stille og svare på spørsmål, identifisere vanskelege og viktige deler av teksten?)	10	37%	 37%
kontrollstrategiar (målsetting, overvåke forståing, sjølvregulering, stille og besvare spørsmål, identifisere vanskelige og viktige deler av teksten)	8	29.6%	 29.6%
Memoreringsstrategiar (notat og nøkkelord, skumlesing, understreking, gjenfortelling, diagram)	19	70.4%	 70.4%

9 Kva type lesestrategiar er du kjend med?

Memoreringsstrategiar

Respondentane skal så utdjupe kva memoreringsstrategiar dei kjenner til, resultatane kan ein sjå nedanfor. Det er skumlesing som flest kjenner til, med 61,6%. Den minst brukte strategien er understreking, den har berre 11,5% kyssa av på.

Svar	Antall	% av svar ▲
grafiske diagram (organiserer informasjon i skjema)	0	0%
understreking	3	11.5%
aktiv lytting (lytter på tekst i tillegg til å lese, t.d. lyd bok, film)	9	34.6%
høgtlesing	10	38.5%
lese på nytt	10	38.5%
gjenfortelling	11	42.3%
notater og nøkkelord	12	46.2%
skumlesing	16	61.5%

10 Kva type memoreringsstrategiar er du kjend med?

Fordjupingsstrategiar

Respondentane skal så fortelje kva fordjupingsstrategiar dei kjenner til. Her er det oppsummering som er mest kjend, med 50%. Aktivisering av forkunnskaper er minst brukt, ein kan tenkje seg at dette mogleg blir gjort av lærarane utan at elevane har oppfatta at det er det som skjer. Nærlesing og visualisering av tekststruktur er også lite kjent for elevane.

aktivere forkunnskaper	3	11.5%
identifisere tekststruktur (kjenne igjen korleis teksten er oppbygd)	4	15.4%
nærlesing	4	15.4%
visualisering (teikne eller lage kollasj om teksten)	5	19.2%
kontekstlesing (når ein bruke samanhengen i teksten til å forstå tydinga av ukjende uttrykk og ord)	7	26.9%
samanlikne med andre tekstar	7	26.9%
trekke slutningar (lese mellom linjene for å tolke informasjon som ikkje står direkte i teksten)	8	30.8%
samarbeidslæring (diskutere med læringspartner for å forstå teksten)	9	34.6%
forutsi (prøve å gjette kva som kjem til å skje i teksten)	11	42.3%
oppsummering	13	50%

11 Kva type fordjupingsstrategiar er du kjend med?

Kontrollstrategiar

Kontrollstrategiane elevane kjenner mest til er å identifisere vanskelege ord, som har fått 80%. Vidare kjem identifisering av vanskelege delar av teksten på andre plass med 44%. Som ein kan sjå er det inkonsistente svar når ein set dette opp mot den første tabellen, der elevane skulle nemne kva form for lesestrategiar dei nyttar mest. Dette kan skuldast at elevane fekk dei ulike strategiane meir eksplisitt forklart under dei siste spørsmåla. Elles kan det vere at elevane i det første spørsmålet svara på kva dei brukar mest sjølv.

Like eins tenkjer eg det er viktig å påpeike at eg gløymde å lage alternativet *ingen av desse* når elevane skulle krysse av på dei ulike strategiane. Dette kan også påverke inkonsistensen ein kan sjå i resultata, då elevane måtte velje minst eitt av alternativa.

Svar	Antall	% av svar ▲	↓
målsetting - at du set tydelege mål ved lesinga, kva er hensikta	5	20%	20%
overvåke forståing - at du kontrollerer om du får med deg innholdet i teksten, og klarer å identifisere det som er utfordrande	7	28%	28%
klargjere - skape meining i uklare deler av ein tekst, lese på nytt eller vurdere konteksten (samanhengen)	8	32%	32%
stille og svare på spørsmål om teksten - kontrollere forståing	9	36%	36%
identifisere vanskelege deler av teksten	11	44%	44%
identifisere viktige deler av teksten	20	80%	80%

12 Kva type kontrollstrategiar er du kjend med?

Andre lesestrategiar

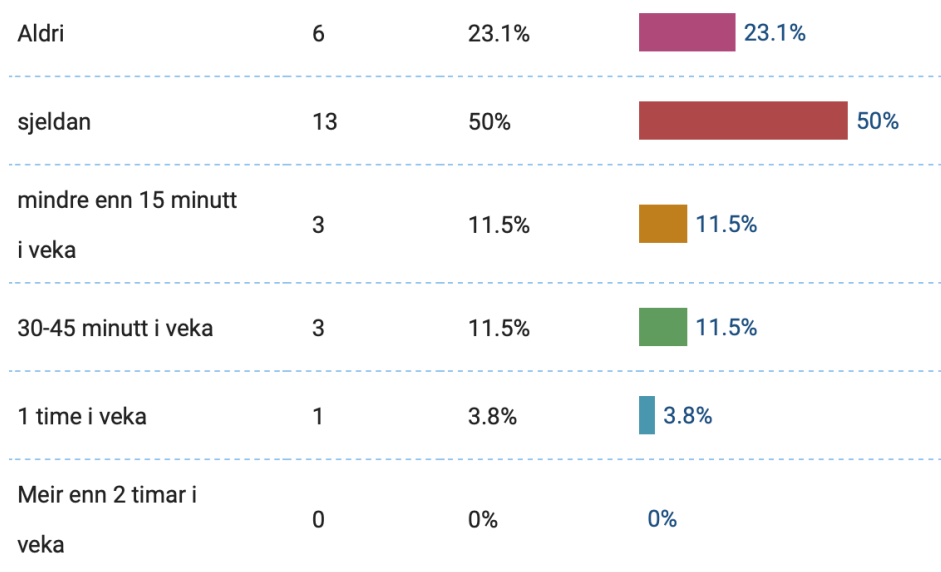
Då respondentane får spørsmål om det er lesestrategiar som ikkje er nemnt, var det fleire som trakk fram BISON. Vidare nyttar ein del tankekart, anten på papir eller i applikasjonen *Ithoughts*. Somme visualiserer teksten i hovudet, og ein har skrive nærlesing, sjølv om det var eit alternativ under fordjupingsstrategiar.

7.4 Lesing i skulen

Denne delen av undersøkinga skal rette søkjelyset mot kor mykje tid elevar har til å lese i undervisninga. Det er i hovudsak sjølvvald litteratur eg har spurt om, då ein kan venta at elevane les anna litteratur som del av pensum. Ein av grunnane til at eg har valt sjølvvald litteratur, er nettopp den negative trenden i elevars lesedugleik. Ein kan difor vente at elevar ikkje les særleg.

Ca. kor mykje tid får du til å lese sjølvvald litteratur i skulen?

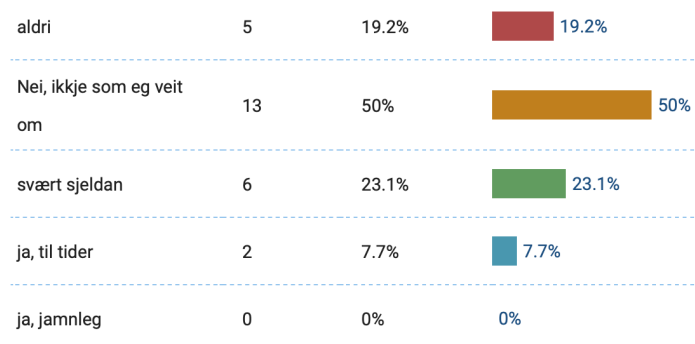
Då respondentane skal svare på kor mykje tid dei får til å lese sjølvvalt litteratur i skulen er det varierende svar. Det er eit overveldande fleirtal som opplyser at dei aldri, eller sjeldan får lese sjølvvalt, med totalt 73,1%. tre stykk melder om at dei får lese mindre enn 15 minutt i veka, og same talet opplyser at dei får mogleik til å lese 30-45 minutt i veka.



13 Kor mykje tid får du til å lese sjølvvald litteratur på skulen?

Er det avsett tid til å snakke om sjølvvald litteratur i skulen?

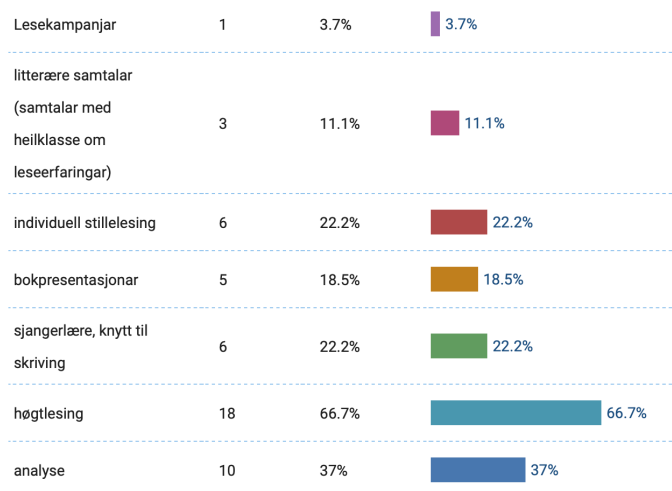
Vidare skal respondentane svare på om det er avsett tid til å snakke om sjølvvald litteratur i skulen. Her er det også eit stort fleirtal som opplyser om at dei aldri eller sjeldan får tid til dette, totalt 92,3%. Det er to som melder om at dei til tider får tid til dette.



14 Er det avsett tid til å snakke om sjølvvald litteratur på skulen?

Korleis jobbar de med litteratur i skulen?

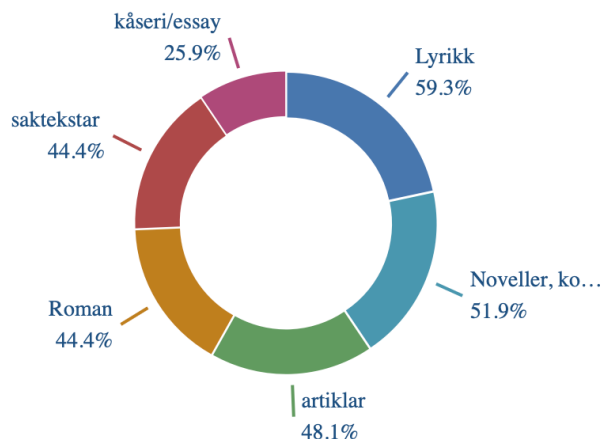
Respondentane skal så svare på korleis dei jobbar med litteratur i skulen. Som ein kan sjå er det mykje høgtlesing, den kategorien har fått 66,7%. Analyse er også ein mykje brukt arbeidsmåte, med 37%. Sjangerlære, knytt til skrivetrening er også mykje brukt. Dette er venta resultat. Det som overraskar er dei andre kategoriane, lesekampanje, litterære samtalar, individuell stillelesing og bokprestasjonar. Det er få som har svara innan desse kategoriane, og spesielt med tanke på dei førre resultatata om lesing i skulen viser desse resultatata inkonsistens.



15 Korleis jobbar de med litteratur på skulen?

Kva blir lese i undervisninga?

I undervisninga er det brei variasjon i typar tekstar som blir nytta. Lyrikk og noveller er mest brukte, så kjem artiklar, romanar og saktekstar. Dei ulike sjangertypane er jamnt fordelt.



16 Kva blir lese i undervisninga?

Korleis opplever du litteraturundervisninga?

Korleis elevane opplever litteraturundervisninga er nedslåande. Dei som svarar innan den negative enden av skalaen dannar totalt 88,8% av respondentane. 37% av respondentane er nøytrale til undervisninga, og ser både positive og negative sider ved faget. Dei som svarar innan den positive enden av skalaen blir til saman 22,2%.

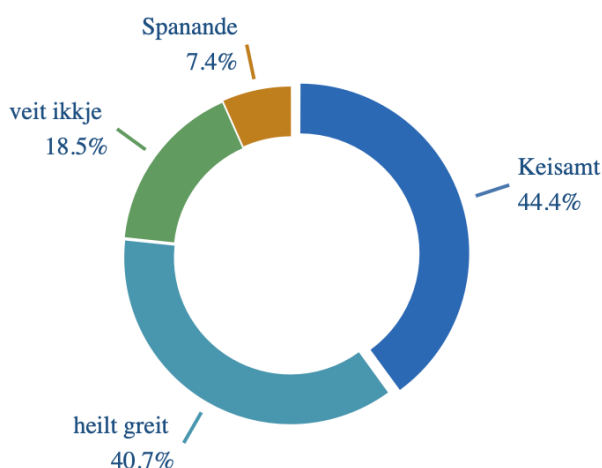
Response	Count	Percentage
Variert med ulike sjangrer og forfattarar som gir mogleika til å finne ut kva ein liker	1	3.7%
Motiverer til lesing	2	7.4%
interessant	3	11.1%
nøytral, både positive og negative sider	10	37%
for mykje fokus på sjangertrekk og skrivning	7	25.9%
verkar lite nyttig	10	37%
Keisam	7	25.9%

17 Korleis opplever du litteraturundervisninga?

Kva tykkjer du om tekstanalyse?

Dette spørsmålet er med grunna lesarinnlegget til nasjonalbibliotekaren Aslak Sira Myhre i Aftenposten, som tek for seg at skulen sitt fokus på sjangertrekk og tekstanalyse er med på minske lysta til å lese. Som ein kan sjå på resultatata tykkjer 44,4% av respondentane at tekstanalyse er keisamt, 40,7% tykkjer at det er heilt greit og 7,4% tykkjer det er spanande.

Vidare i neste spørsmål skal dei svare på om litteraturundervisninga i skulen påverkar leselysta. Her er det eit stort fleirtal som ikkje meiner at det påverkar leselysta, total utgjer dette 70,4% eller 19 respondentar. Sju respondentar meiner at litteraturundervisninga gir dei mindre lyst til å lese og berre éin respondent opplyser om at det motiverer til vidare lesing.



18 Kva tykkjer du om tekstanalyse?

Påverkar litteraturundervisninga leselysta?

ja, det gir meg mindre lyst til å lese	7	25.9%	25.9%
Nei, det påverkar ikkje leselysten	19	70.4%	70.4%
Ja, det motiverer til lesing	1	3.7%	3.7%

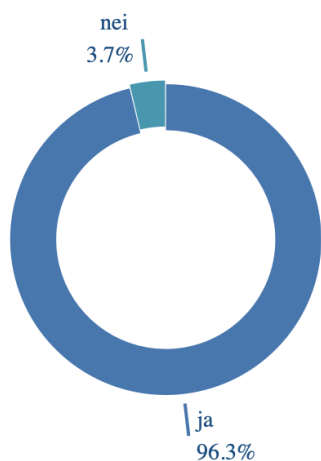
19 Påverkar litteraturundervisninga leselysta di?

7.5 Skulebibliotek

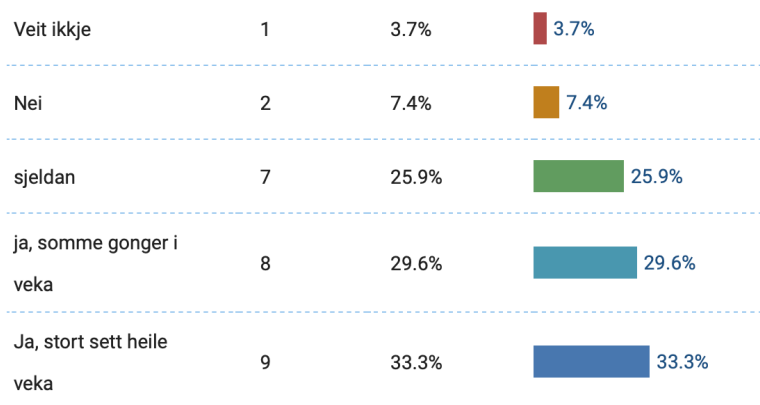
I denne delen av spørjeskjemaet skal elevane svare på kor tilgjengeleg skulebiblioteket er, om det er bibliotekar som kan støtte dei i å finne litteratur som passar og kva dei saknar på biblioteket. Sidan dette er min arbeidsplass, har eg hatt mogleik til å gjennomføre ei pilotundersøking på førehand. Eg veit at skulebiblioteket nyleg er opna igjen, og at bibliotekar er til stades i varierende periodar, frå to halve dagar i månaden til fleire gonger i veka. Resultata frå denne delen av undersøkinga er vage, og synar at elevane i stor del er usikre rundt tenesta.

Har skulen bibliotek og bibliotekar?

Ein stor del av elevane veit at skulen har bibliotek. Éin respondent har svara nei på dette. Då elevane skal svare på om det er bibliotekar tilgjengeleg ser ein at det er usikkerhet rundt dette. Det er stor usemje i resultata. Éin elev svarar at hen ikkje veit om skulen har bibliotekar, og to svarar nei. Sju elevar svarar at bibliotekaren sjeldan er der, åtte svarar at hen er det eit par gonger i veka og ni svarar at det er bibliotekar tilgjengeleg stort sett heile veka.



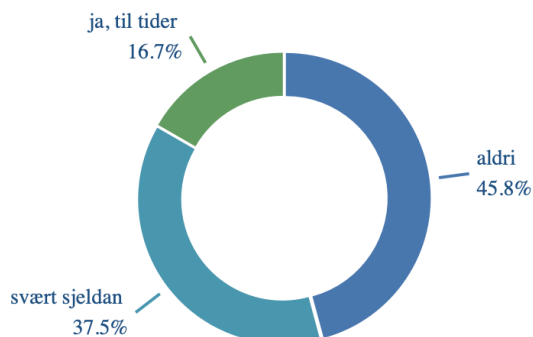
20 Har skulen bibliotek?



21 Har skulen bibliotekar tilgjengeleg?

Når du skal finne deg ei ny bok å lese, spør du då bibliotekaren etter tips?

Resultata under viser at 45% av elevane aldri spør bibliotekar om hjelp til å finne litteratur. 37,5% av respondentane spør sjeldan om hjelp, og 16,7% spør til tider. Det er ingen av respondentane som har trykka på alternativet *ja, ofte*.



22 Spør du bibliotekaren om hjelp?

Er skulebiblioteket lett tilgjengeleg slik at du har mogleik til å låne ei bok når du treng?

Vidare skal respondentane svare på kor tilgjengeleg skulebiblioteket er, her er det også stor variasjon i resultata. 19,5% seier at skulebiblioteket ikkje er tilgjengeleg for å låne bøker. 32,1% seier at biblioteket berre er tilgjengeleg i visse timar, og same tal opplyser at det er tilgjengeleg ei fast tid i veka. 34,6% opplyser om at dei får høve til å låne bøker kva tid som helst.

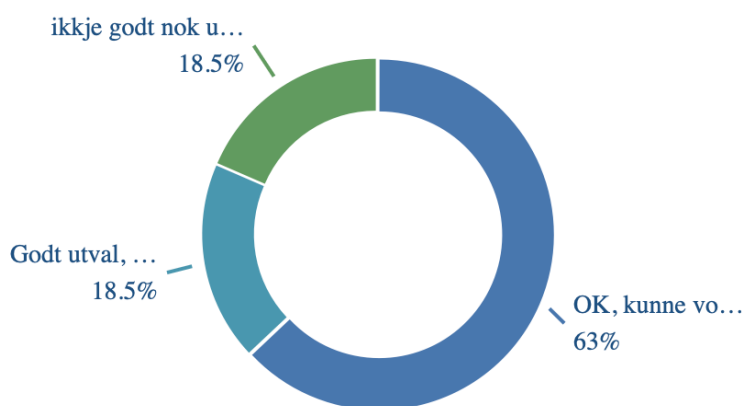
nei	5	19.2%	19.2%
Berre i visse timar, ikkje tilgjengeleg elles	6	23.1%	23.1%
Ei fast tid i veka	6	23.1%	23.1%
Ja, kva tid som helst	9	34.6%	34.6%

23 Er skulebiblioteket tilgjengeleg, slik at du kan låne deg ei bok når du treng?

Kva syns du om utvalet på skulebiblioteket?

Respondentane skal så fortelje kva dei tykkjer om utvalet på skulebiblioteket, resultata kan ein sjå på figur 24. 63% opplyser om at utvalet er heilt greitt, men kunne vore betre. Resultata er jamstilte mellom *ikkje godt nok utval* og *godt utval*.

Figur 25 viser kva elevane saknar på skulebiblioteket. Her har dei hatt høve til å velje fleire alternativ. 59,1% saknar nyare bøker, og større utval. 9,1% saknar litteratur på framandspråk og saktekstar. 18,2% saknar meir sjangervariasjon.



24 Kva tykkjer du om utvalet på biblioteket?

Kva saknar du på biblioteket?

fagtekstar	2	9.1%	9.1%
Bøker på andre språk som t.d. engelsk, tysk eller spansk	2	9.1%	9.1%
meir sjangervariasjon	4	18.2%	18.2%
nyare bøker	13	59.1%	59.1%
Større utval	13	59.1%	59.1%

25 Kva saknar du på biblioteket?

7.6 Det skulen får godt til

Det er eit stort fleirtal av respondentane som oppgjev *ingenting* som svar på dette spørsmålet, under denne kategorien går også påstandar som: *Eg føler ikkje at skulen prøver å få oss til å få meir leselyst*. Kategorien *Veit ikkje* kjem på andre plass, med fem svar. Høgtlesing kjem på tredje plass. Den har fått tre svar, sjølv om ikkje alle meiner at det aukar lysta til å lese. To respondentar har nemnt lesekonkurransse som viktig for å auke leselyst, men dette er ikkje blitt gjennomført på ungdomsskulen. På sisteplass, med eitt svar, kjem engasjerte lærarar. Her vert det påpeikt at engasjementet til læraren smittar over på elevane

Av dei opne spørsmåla har eg danna fem kategoriar som kan dekke svara, her er dei i sinkande rekkefølge.

- 1) Ingenting
- 2) Veit ikkje
- 3) Motiverer til lesing
- 4) Høgtlesing
- 5) Lesekonkurransse (mellomtrinn)
- 6) Engasjerte lærarar

7.7 Positive erfaringar

Under dette spørsmålet skulle respondentane komme på positive erfaringar med lesing i skulen. Resultata frå dette spørsmålet samsvarar mykje med førre spørsmål.

Kategoriane, frå mest populære til minst, er slik:

- 1) Ingenting
- 2) Tekstar som treffe interesseområdet
- 3) Lesekonkurransse
- 4) Utdrag frå romanar

7.8 Kva saknar elevane?

Då respondentane skal svare på kva dei tenkjer skulen kan forbetra, har dei mange innspel. Her har det vore meir utfordrande å danna kategoriar. Eg vil difor gå gjennom resultata i prosa. Eit stort fleirtal av elevane saknar meir lesing i skulen, men dei spesifiserer at dei ynskjer å lese hyppig, men i korte intervall. Respondentane fortel at når dei får mogleik til å lese ein sjeldan gong, at dei då skal lese i ein heil skuletime. Dei vil heller lese fleire gonger i veka, men i kortare tidsrom. Dette kan sjåast på som eit ynskje om å opparbeide lesekonisjon. Fleire vil ha fast lesetime, somme vil lese 15 minutt kvar dag.

Det vert også påpeika at dei saknar rettleiing til å finne litteratur som kan fengje. Dette er interessant når ein ser det i samanheng med det tidlegare spørsmålet der dei blir spurde om dei spør bibliotekaren om hjelp til å finne litteratur. Her kan ein sjå at det er få som spør om rettleiing, årsaka er nok at det sjeldan er bibliotekar til stades. Vidare innan same tema om bibliotek, ynskjer elevane betre utval på biblioteket, spesifikt litteratur på andre språk, breiare sjangervariasjon og nyare litteratur. Dei ynskjer også rettleiing frå bibliotekar.

Vidare i rekkja kjem eit stort ynskje om å kunne velje litteratur sjølv, å få mogleik til å lese for gleder og kunne sitte andre stader enn ved pulten når ein skal lese, til dømes lesestol. Det er også påpeikt at litteratur ikkje berre bør brukast som inngang til skriveforløp, eller for analyse når ein bruker litteratur i norskfaget.

Somme har også uttrykka eit ynskje om lesesirkel, som kan gjennomførast ved at elevane får ei smørbrødtype med litteratur med ulike tema som dei veljar frå. Dette var eit av døma under spørsmålet. Vidare kan dei sitje i grupper å diskutere det dei les. Samanlikning av bok og film er det også fleire som har nemnt. Dette var ei fordjupingsoppgåve tidlegare i skulen, men blir ikkje gjennomført lenger. Det er eit ynskje om å også gjere dette i undervisninga.

Totalt kan ein seie at elevane ynskjer meir lesing i skulen, og som ein kan sjå er det ikkje berre «koselesing» dei ynskjer, men også fagleg retta. Eg avsluttar denne delen med eit sitat frå undersøkinga: «Eg ønsker meir bøker og mindre Ipad.»

7.9 Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leseglede?

Målet med dette kapittelet er å finne ut kva læreplanen seier om lesing. For å gjennomføre denne analysen kjem eg til å dele læreplanen inn etter kategoriar. Første kategori er den instrumentelle delen av læreplanen. Den andre kategorien er lyst og motivasjon. Ved hjelp av desse kategoriane skal eg vonleg får betre innsikt i korleis læreplanen legg til rette for å fremje leseglede hjå elevvar.

Læreplanen i norsk er fastsett av kunnskapsdepartementet, og består av ein overordna del og kompetansemåla elevane skal nå gjennom skulegangen. Den norske læreplanen er eit styringsdokument, fastsett som forskrift, og eit pedagogisk reiskap. Læreplanen er forskrifter til opplæringslova og skal styre innhaldet i opplæringa(Kunnskapsdepartementet, 19.10.2022). LK20 har mindre detaljerte, og færre kompetansemål enn LK06(Kunnskapsdepartementet, 2013, 2019). Dette fører til at læraren har større handlingsrom når det kjem til å tilpasse undervisninga til elevgruppa. Kompetanse i faget reknast som kunnskap og dugleik i kombinasjon(Kunnskapsdepartementet, 2022). Felles for alle læreplanane er dei tverrfaglege temaa, Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgarskap og berekraftig utvikling, desse kjem inn i alle faga. Dette gjer også dei grunnleggjande dugleikane.

Når ein ser nærare på læreplanen kan ein sjå ei todeling, mellom det instrumentelle og det eg har valt å kalle lyst/motivasjon. Dei delane av læreplanen som kjem inn under kategorien instrumentelle, kjenneteiknast av at dei kan sjåast på som reiskaper elevane treng vidare i livet. I denne kategorien kjem også fagretta kunnskapar og element ein kan dra nytta av. Under denne kategorien kjem til dømes dei grunnleggjande dugleikane: å kunne skrive, lese og rekne. Det som kjem inn under kategorien lyst/motivasjon er dei delane av læreplanen som famnar om elevane sin lærelyst//motivasjon for å lære og oppnå. I denne kategorien kjem til dømes det tverrfaglege tema *folkehelse og livsmestring*.

Før ein går i djupna på kompetansemåla, må ein først sjå på faget si relevans. Kva seier læreplanverket at målet med norskfaget er: Norskfaget skal førebu elevane til å delta i demokratiske prosessar, utvikle kritisk tenking, gje elevane kultur- og språkforståing og gjere dei kjent med ulike typar tekstlar. Elevane skal også utvikle gode lese- og skrive-dugleikar slik at dei er førebudde til å gå ut i arbeidslivet og delta i det demokratiske samfunnet(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. 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 (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det er seks kjerneelement i læreplanen; Tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstskaping, språket som system og moglegheit og språkleg mangfald. Av desse er det spesielt tekst i kontekst eg vil plassere i lystkategorien. Her skal elevane lese tekstar for å oppleve, bli engasjert, stille spørsmål og lære om menneske sin livssituasjon og tankar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som er interessant er at det ikkje er noko kompetansemål som passar med dette kjerneelementet. Vidare reknar eg kritisk tilnærming til tekst og munnleg kommunikasjon som viktige for å fremje leseglede. Munnleg kommunikasjon handlar om at elevane skal kunne reflektere kritisk over tekstar sin påverknad og truverd samt opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Munnleg kommunikasjon inkluderer òg at elevane skal få positive opplevingar med å uttrykke seg munnleg. Dei skal kunne lytte til innspel frå andre, presentere og diskutere på omsynsmessige måtar (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det er i hovudsak temaet lesing eg skal sjå på, og om ein går gjennom kompetansemåla etter dei ulike alderstrinna kan ein sjå at fokuset på lesing som dugleik minkar med alderstrinna. Kompetansemål etter 2. trinn har totalt tre kompetansemål retta inn mot leseugleik, og dei er spesielt retta mot leselest:

- *lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk*
- *låne og lese bøker fra biblioteket*
- *uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019)*

Dette søkelyset på lyst og motivasjon i det yngste alderstrinnet seier seg sjølv; elevane skal lære seg å lese, og for det treng ein lyst. Ein kan sjå at elevane skal få opplevinga av å velje seg litteratur på biblioteket, lese og samtale og litterære opplevingar. Alt dette er for å fremje leseglede slik at ein kan få utvikla leseugleikane.

Går ein vidare til kompetansemåla etter fjerde trinn er det ei blanding av instrumentelle og lystbaserte kompetansemål. Her skal elevane viderutvikle leseugleika si gjennom lesing av lånebøker og litterære samtalar. Her kan ein sjå at ein framleis har med eigenlesing i kompetansemåla.

- *lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven*
- *velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter*
- *lese tekster med flyt og forståelse og Bruke lesestrategier målrettet for å lære*
- *utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk*
- *samtale om forskjellen mellom meninger og fakta i tekster*
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Elevane skal utvikle leseferdigheter sine, og det er uttrykt konkret i kompetansemåla at elevane skal få tid til å lese sjølvvald litteratur. Ein skal også samtale om leseopplevingar. Det kan vere med på å fremje leseglede. Dette står saman med utvikling av eit repetoar av lesestrategiar som blir essensielle når elevane møter på stadig meir utfordrande tekstar.

Når ein kjem til kompetansemål etter sjuande trinn er det berre instrumentelle kompetansemål. No er lystperspektivet ute av biletet. Slik er det også i kompetansemåla etter 10. trinn. No skal elevane lese ulike typar tekstar, både på norsk og andre nordiske språk, utvikle kjeldekritikk og orientere seg i faglege kjelder og aktivt bruke lesestrategiar tilpassa føremålet med lesinga (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som ein kan sjå er det avgrensa med fokus på leselyst di eldre elevane blir, men kva seier den overordna delen av læreplanen om dette? Den overordna delen av læreplanen uttrykker at undervisninga skal fremje oppslutning om demokratiske verdiar og likeverd. Ein skal skape respekt for at menneske er ulike, og kunne løyse konflikhtar fredelig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den seier også at opplæringa skal gje elevane mogleik til å bli kjend med seg sjølv, andre og verda, slik at ein kan ta gode val (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å oppnå dette er det viktig at elevane utviklar og trenar på kritisk tenking, som er spesielt viktig i dagens digitale samfunn.

Vidare vert det uttrykka at elevane skal kunne setje seg inn i kva andre tenkjer, kjenner og erfarer, slik at ein kan danne eit grunnlag av empati og venskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevane skal få kunnskap og innsikt i natur, miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Avslutningsvis står det at «opplæringa skal fremme elevane sine motivasjon, haldningar og læringsstrategiar, og legge grunnlaget for læring heile livet (Kunnskapsdepartementet, 2017)».

8 Analyse

I dette kapittelet skal empirien som er samla inn, resultatata frå spørjeundersøkinga, analyserast. Eg kjem først til å analysere resultatata frå spørjeundersøkinga, for sjå om ein kan finne nokre tydelege tendensar. Eg kjem også til å setje ulike spørsmål opp mot kvarandre, for å sjå etter inkonsistensar i svara. Sidan undersøkinga er avgrensa er det ikkje mogleg å generalisere nokon av svara, men ein kan sjå etter tendensar som vil vere verdifulle for meg når eg skal byrja for fullt i den nye profesjonen.

Spørjeundersøkinga vert som nemnt tidlegare, berre gjennomført på ein skule, min eigen arbeidsplass. Sjølv om eg håpa at undersøkinga skulle bli større enn dette, er det spanande å sjå kva elevane ved denne skulen saknar, og korleis det vert jobba med lesing her. Dette gir både verdifull innsikt for meg som skal byrje å jobbe for fullt der, og for skulen.

Denne analysen skal så drøftast i kapittel 9, og setjast i samanheng med teorigrunnlaget. Der skal eg også sjå om det er plass til leselyst på ungdomsskulen, ved hjelp av læreplanen.

8.1 Kjønn, haldningar og lesevanar

Eit interessant moment ved denne undersøkinga er at den er jentetung. Det er dobbelt så mange jenter med i undersøkinga enn det er gutar. Denne undersøkinga består av resultat frå eit utval med 66,7% jenter og 33,3% gutar. Sidan undersøkinga er frivillig var det ein stor del av elevane som valde å ikkje vere med i undersøkinga. Totalt fekk eg inn 27 svar.

Haldningane til lesing er også interessante: på spørsmålet om hen ser på seg sjølv som ein lesar, svarer 55,6% nei. Dette er elevar som har gått på skulen i 8-10 år, men som framleis ikkje har forståing for kva lesing er eller kor viktig det er. Med tanke på at me i dag lever i eit stort sett tekstbasert samfunn, der ein må navigere mellom tekster av ulike modaliteter både på fritid og på skulen, er dette svært interessant. Det hadde vore spanande å høyre korleis elevane definerer ein lesar for å finne ut kva dei tenker. Ein kan danne seg hypotesar sjølv, som at dei kanskje trur at ein berre er ein lesar om ein les fysiske bøker.

Vidare skal elevane svare på om det er viktig for dei å vere ein god lesar, er det 48,1% som svarar nei. Spesielt med tanke på at dette er ei jentetung undersøking, er

desse resultata overraskande. Det er også ei frivillig undersøking, så ein kan tenkje at ein stor del av dei som har gjennomført undersøkinga er av den meir pliktoppfyllande typen. Dette gjer at ein kan lure på om den utvalte skulen/kommunen kan ha større utfordringar med leselyst enn gjennomsnittet og/eller hatt utfordringar med å formidle kva lesing er.

Respondentane skal også svare på kva dei les i kvardagen, her er det tekstar på nettforum/sosiale medium som er mest populært, med 55,6%. I denne kategorien inngår også «storylines» frå spel. Kategoriane på delt andreplass, med 37%, er nyhende og skjønnlitteratur. Det er overraskande at så mange opplyser at dei les skjønnlitteratur, spesielt med tanke på at det er heile 51,8% som opplyser at dei sjeldan eller aldri les frivillig. Eg har ikkje spesifisert, eller spurt om kor ofte dei les innan dei ulike kategoriane, difor har eg ikkje oversikt over kor ofte desse elevane les.

Det er 51,8% av respondentane som opplyser at dei aldri, eller svært sjeldan les. Dersom ein ser dette i samanheng med haldningane dei har til lesing er det fleire som les skjønnlitteratur enn det er respondentar som ser på seg sjølv som ein lesar, eller som tykkjer det er viktig å vere ein god lesar. Her er det inkonsistente svar. Dette kan anten tyde at ein les sjølv om ein ikkje ser på det som viktig, som verkar lite sannsynleg. Det kan også vere at somme har valt skjønnlitteratur utan at dei faktisk les dette aktivt.

Vidare opplyser 53% av respondentane at dei las meir då dei var yngre enn dei gjer no. 11,1% svarar at dei les like mykje, og 25,9% las mindre då dei var yngre. Eit spørsmål ein kan stille seg er om ein av årsakene til at ungdom les mindre no, kan vere fordi ein ikkje har same fokus på lesing for opplevinga på ungdomsskulen slik ein har når elevane er yngre. Tilgongen av internett og konstant underhaldning ved hjelp av få tastetrykk kan også forklara kvifor lesing har mista litt av tiltrekkingskrafta. Lesing er ein aktivitet som krev tolmod og konsentrasjon, medan ein på nett kan få underhaldning raskare.

8.2 Lesestrategiar

Det er stor semje om at skulen har arbeida med lesestrategiar, 85,2% svarar ja til dette. I mi eiga erfaring frå skulen, passar dette godt med resultata. Det har vore eit større fokus på lesestrategiar dei siste åra, enn til dømes då eg sjølv gjekk på ungdomsskulen. Då elevane skal svare på kva lesestrategiar dei nyttar, oppdaga eg ikkje før undersøkinga var i gang at eg hadde gløymt å legge til alternativet *ingen av desse*. Det vil seie at

elevane var nøyd til å velje minst ein av dei ulike lesestrategiane, sjølv om dei kanskje ikkje nyttar dei. Dette må vere ei av årsakene til at det er fleire som opplyser om at dei nyttar dei ulike strategiane enn det er på introduksjonsspørsmålet *kva type lesestrategiar kjenner du til*.

Det var memoreringsstrategiane som var mest kjent for elevane i følge det første spørsmålet. Eg ser føre meg at det er lettare å jobbe med memoreringsstrategiar i skulen, enn til dømes fordjupingsstrategiar. Kontrollstrategiane var det få som brukte/kjente til. Med denne strategien skal ein kontrollere at ein har forstått teksten i heilhet, at ein skjønar utfordrande ord og deler, samt sjekkar at ein har fått med seg innhaldet. Ein kan gjere tenke seg at dei mest kyndige lesarane nyttar desse strategiane.

8.3 Lesing i skulen

Det er 84,6% som opplyser om at dei aldri, eller svært sjeldan lese sjølvvald litteratur på skulen. 11,5% opplyser at dei får lese 30-45 minutt i veka og 3,8% opplys at dei får lese ein time i veka. Ein av respondenten opplyser at dei får lese ein time. Er det då rimeleg å anta at hen kanskje får mogleik til dette etter at hen er ferdig med andre oppgåver? Elles burde det vore fleire som opplyser om at dei får lese like lenge. Det kan også vere sannsynleg at fleire får moglegheit til å lese meir enn det blir opplyst, men som vel å ikkje lese. Kva som stemmer her er ikkje godt å seie. Det er ingen respondentar som opplyser at dei får lese meir enn to timar kvar dag.

På spørsmål om det er avsett tid til å snakke om sjølvvald litteratur på skulen er det totalt 92,3% av respondentane som svarar *aldri*, *veit ikkje* eller *svært sjeldan*. Det kan vere utfordrande å diskutere litteratur dersom alle les ulike bøker, difor kan ein rekne ein med at det her stort sett ville vere negative svar. Det kan seiast at dette mogleg var eit lite gjennomtenkt spørsmål. Det er likevel to respondentar som opplyser at dei til tider for mogleik til dette. Sjølv om det kan gje utfordringar å diskutere litteratur når ein ikkje les same verket, er det framleis mogleg, som til dømes bokmelding eller meir uformelle samtalar med lærar eller medelevar.

Vidare skal respondentane svare på korleis ein jobbar med litteratur på skulen. Då er det overraskande mange som opplyser om høgtlesing, heile 66,7%. Dette tyder at det er noko skulen gjer godt. På andre plass med 37% kjem analyse. Det vil seie at høgtlesing og analyse er det som blir mest brukt når ein skal jobba med litteratur ved denne skulen. Det er på ein delt tredje plass, med 22,2%, mellom individuell stillelesing

og sjangerlære knytt til skiveopplæring. Her kjem det inkonsistente svar igjen knytt til individuell stillelesing. Respondentane har tidlegare opplyst at dei sjeldan eller aldri får lese sjølvvald litteratur. Dersom ein les litteratur valt av læraren, reknar ein med at dette er knytt til eit slags opplegg. Dette må i så fall vere knytt til ein arbeidsmetode som ikkje er lista opp som alternativ. Ein kan også tenkje at det er ein relativt stor del av respondentane som opplyser at ein les litteratur som inngang til skriveforløp og sjangerlære. Det som tidlegare har vore oppgjeve som ein av dei mest brukte måtane å arbeide med litteratur ved denne skulen.

Då respondentane skal svare på kva type tekstar som blir lese i undervisninga, er resultatata jamt fordelt blant dei ulike sjangrane. Det er overraskande at det er såpass mange som opplyser at ein bruker romanar, men med tanke på mengda høgtlesing ved denne skulen kan dette stemme.

Eit av dei meir spanande spørsmåla ved denne delen av undersøkinga, er korleis respondentane opplever litteraturundervisninga i skulen. Her er det 88,8% av respondentane som svarar i den negative enden av skalaen. Éin respondent svarar at undervisninga er variert, noko som gjev mogleik til å finne ut kva ein likar av litteratur. To respondentar svarer at litteraturundervisninga motiverer til lesing, og tre respondentar svarar at den er interessant. Vidare er det 10 respondentar som svarar nøytralt. Dette får meg til å lure på kva ein kan gjere for å få engasjert fleirtalet av elevane.

Til slutt hadde eg med to spørsmål inspirert av lesarinnlegget til nasjonalbibliotekar Aslak Sira Myhre sitt lesarinnlegg i Stavanger Aftenblad: *kva tykkjer du om tekstanalyse, og påverkar litteraturundervisninga leselysta di?* Her var det overraskande mange som gav svar i den positive og nøytrale enden av skalaen. Fleire enn venta. Det var 44,4% som opplyste at tekstanalyse var keisamt, 40,7% opplyste at det var heilt greitt, og 7,4% svara at det er spanande. Det er også eit stort fleirtal som opplyste at litteraturundervisninga ikkje påverka leselysta, totalt 70,4%. Dette kan vere eit tviægga sverd. Ein vil jo gjerne at litteraturundervisninga skal fremje leseglede, men det er også positivt at det ikkje påverkar leselysta negativt. Det er også viktig å påpeike at 25,9% av respondentane opplyser at litteraturundervisninga gjer at elevane får mindre lyst til å lese, og berre éin respondent som opplyser at det gir meir leselyst

8.4 Skulebibliotek

Denne delen av undersøkinga har mykje inkonsistensar i svara. Det er interessant. Det kan tyde på at elevane er usikre på kor tilgjengeleg biblioteket med ressursane som høyrer til, faktisk er. Det som stikk seg ut er spørsmålet om skulen har bibliotekar, her er det varierende svar. 25,9% av respondentane opplyser at det sjeldan er bibliotekar tilgjengeleg, medan 29,6% opplyser at bibliotekaren er tilgjengeleg somme gonger i veka. Vidare er det 33,3% av respondentane som opplyser at det er bibliotekar fleire gonger i veka.

Vidare er det også usemje om kor tilgjengeleg biblioteket er for elevane. Det er uvisse om kor ofte dei kan låne bøker. Ein kan stille spørsmål ved om det er dei ulike lærarane sitt engasjement og fokus på lesing, som kan vere ein faktor i kor kjende elevane er med biblioteket. For somme er biblioteket berre ein plass å sitje som alternativ til grupperom, medan andre nyttar det for det det er. Skulen i undersøkinga har for tida sprengt kapasitet, med fleire elevar, og vaksne, enn det er tilpassa til. Dette fører til at ein må vere kreativ for å finne gode løysingar i undervisninga, og rom tiltenkt andre aktivitetar blir nytta som grupperom/klasserom i ulike fag.

Ein kan også tenkje seg at somme av desse ungdommane ikkje spør om hjelp, sjølv når det er bibliotekar til stades. Det er ikkje alle som er slaget til å gå bort til ein vaksen for å be om rettleiing, sjølv om dei treng det. Eg har i mi tid sjølv sett fleire som går inn i biblioteket, hentar ei tilfeldig bok og går ut igjen. Den blir så levert tilbake kort tid etter, då den ikkje fengja. Det er, i hovudsak, berre dei sterkaste lesarane som har føresetnadar for å velje litteratur utan rettleiing. For elevar som ikkje har like mykje erfaring med å lese, kan det vere utfordrande å navigere seg på biblioteket og finne litteratur som kan fengje.

8.5 Korleis elevane opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst

Då respondentane svarar på kva dei opplever som positivt med skulen sitt arbeid i å fremje leselyst, er det eit stort fleirtal som svarar *ingenting*. Dette svaret er utfordrande å analysere. Det verkar som om elevane er til dels umotiverte, men dette kan ha samsvar med alderen. Det er noko spesielt med ungdomstida, der det er «kult» å vere umotivert og til dels negativ til skule. Eg vil difor ikkje leggje for mykje tiltru til desse svara. Ein har også fått inn svar som viser at ein blir motivert til å lese. Høgtlesing verkar det som elevane er positive til. Det skal seiast at somme av elevane spesifiserte at høgtlesinga ikkje fremja noko leseglede for dei, men at det er ein verdifull aktivitet i seg sjølv. Det er også rapportert om lite stillelesing i denne undersøkinga, noko som kanskje kan tyde på utfordringar med konsentrasjon. Ein kan kanskje strekkja seg etter meir balanse mellom desse to aktivitetane, slik at elevane også får tid til å trene opp lesekondisjonen sin.

Det er to respondentar som nemnte lesekonkurranse. Dette har ikkje blitt gjennomført på denne skulen, men ved den førre skulen dei gjekk på. Dette er ein fin aktivitet for å motivere elevar til å lese, då ein har tydelegare indre og ytre motivasjon. Utover dette er det også trekt fram situasjonar der lærar har valt tekstar som treff interesseområde. Dette er vanskeleg å få til i heilklasse, for dei ulike elevane har sjølvstilt ulike interesseområder. Ein kan då trekkje dette tilbake til bibliotekressursar, for det er fleire av elevane som har nemnt tekstar som omhandlar interesseområde. Med rettleiing når dei skal velja litteratur, av bibliotekar, ville kanskje fleire elevar hatt mogleik til å finne litteratur dei likte.

Respondentane hadde mykje å sei om kva dei meiner skulen kan gjere betre for å fremje leselyst. Det dei fleste av var einige om, var at dei vil lese meir. Med tanke på resultatane som viser kor mykje tid dei får til å lese sjølvvald litteratur, gjev dette mening. Ein kan også sjå dette i samanheng med haldningane respondentane hadde til lesing, der det var overraskande mange som ikkje såg på seg sjølv som lesarar, eller tykte det var viktig å vere ein god lesar. Med desse haldningane til lesing er det uventa at så stor del av respondentane vil lese meir. Det dei trekkjer fram spesielt er at dei ynskjer å lese hyppigare men i kortare intervall. Ei utfordring her er jo nettopp det at denne undersøkinga er avgrensa i omfang. 27 respondentar er ikkje nok til å danne eit fulltaleg bilete av korleis situasjonen faktisk er på skulen, men ein kan sjå etter trendar, og

hyppigare lesing er ei av desse. Fleire trekkjer også fram at lesinga då også ville fungert som ei slags pause frå skulekvardagen. Det blir også trekt fram at dei saknar variasjon i tekstane, det gjer at ein kan stille spørsmål om skulen jobbar etter eit litterært kanon som det er vanskeleg å vika frå. Ein kan også problematisere dette ynskje om å lese meir, har dette blitt uttrykt til lærarane. Det er ein relativt stor del av utvalet, over halvparten, som ynskjer meir lesing. Det er fullt mogleg at denne undersøkinga har sett i gang denne tankegongen.

8.6 Oppsummering

I analysen har eg gjort ein deskriptiv og kausal analyse av resultata. Det er ei jentetung undersøking med dobbelt så mange respondentar som er jenter. Ut frå denne analysen kan eg trekkje fram tre hovudfunn. Det første er at arbeid med lesing i hovudsak er knytt til høgtlesing, analysearbeid og sjangerlære. Det andre punktet er at fleirtalet av elevane har negative haldningar til lesing, der dei ikkje ser på seg sjølv som lesarar, eller ser viktigheita av å vere ein god lesar. Dette kan tyde på at skulen mogleg ikkje har klart å formidle kva lesing er/inneberer. Likevel er det også eit fleirtal av respondentane som ynskjer at norskfaget skal ha meir fokus på lesing. Dette er interessant.

Det har vore ein del inkonsistens i resultata av undersøkinga, som ein oppdagar når ein set dei opp mot kvarandre. Det det er mest usemje om, er spørsmåla rundt skulebiblioteket, som kan vere grunna den allereie kjende resursproblematikken ved skulen.

9 Diskusjon

9.1 Innleiing

I dette kapittelet skal eg drøfte dei sentrale funna frå analysen, samanlikne resultatane med tidlegare forskning og trekkje linjer til den gjennomgatte teorien frå kapittel 6. Utover dette skal eg undersøkje korleis læreplanen i norsk legg til rette for å fremje leselyst hjå ungdomsskuleelevar. Problemstillinga for denne undersøkinga er: *Korleis opplever ungdomsskuleelevar skulen sitt arbeid med å fremje leselyst?*

For å prøve å svare på denne problemstillinga har eg nytta meg av desse forskingsspørsmåla:

- *Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselyst hjå ungdomsskuleelevar?*
- *Korleis er lesevanane og -haldningane til ungdomsskuleelevar?*
- *Blir skulebiblioteket nytta som den ressursen det er?*

Eg skal nytte PISA-studien (2018) og LISA-prosjektet, samt bøkene av literacyforskar Jeffrey D. Wilhelm og Åsmund Hennig. Eg vil også sjå på samanhengen med lesarinnlegget til nasjonalbibliotekar Aslak Sira Myhre, publisert i Stavanger Aftenblad. Denne er nemnt i innleiinga. Medieundersøkinga frå Statistisk sentralbyrå kjem også til å bli nytta for å få betre innblikk i korleis gjennomsnittet for mediebruk er i Noreg.

9.2 Samanlikning av resultat med PISA-2018

PISA 2018 viser at jenter har betre lesedugleikar enn gutar, slik har det vore frå 2000 til 2018 (Frønes & Jensen, 2020, s. 244). Det er også eit tydeleg skilje mellom lesevanar og haldningar, dette samvarierer med lesedugleik (Frønes & Jensen, 2020, s. 244). Denne undersøkinga består av resultat frå eit utval med 66,7% jenter og 33,3% gutar. Sidan undersøkinga er frivillig var det ein stor del av elevane som valde å ikkje vere med i undersøkinga, med fleirtal av gutar. Med dette kan ein også anta at respondentane som er med er av den meir plikttoppfyllande typen. Det vart presisert at både elevar og føresette skulle samtykke for å vere med på denne undersøkinga. Totalt fekk ein samla inn 27 svar.

Respondentane skal svare på kva dei les i kvardagen, her er det tekstar på nettforum/sosiale medium som er mest populært, med 55,6%. i denne kategorien inngår også «storylines» frå spel. Kategoriane på delt andreplass, med 37%, er nyhende og skjønnlitteratur. Det er overraskande at så mange opplyser at dei les skjønnlitteratur, spesielt sidan dette er meir enn det som blir opplyst i medieundersøkinga til SSB, der 26% opplyser om at dei les bøker(Statistisk sentralbyrå, 2023). PISA-undersøkinga viser at det er 7% av ungdommar som les skjønnlitteratur *fleire gonger i veka*(Roe, 2020, s. 121). Eg har ikkje spesifisert, eller spurt om kor ofte dei les innan dei ulike kategoriane, dette kan vere årsaka til inkonsistentsen i desse svara. Dersom ein ser dette i samanheng med haldningane dei har til lesing er det fleire som les skjønnlitteratur enn det er som ser på seg sjølv som ein lesar, eller som tykkjer det er viktig å vere ein god lesar.

51,8% av respondentane opplyser at dei aldri, eller svært sjeldan les. Det er 1,8% fleire som aldri eller sjeldan les ved denne skulen enn det PISA-resultata viser i same kategori (Roe, 2020, s. 111). Det er også fleire respondentar som opplyser at dei les mellom 30-60 minutt kvar dag enn ved PISA-undersøkinga, der differansen hamnar på 5,5% til denne skulen sin favør(Roe, 2020, s. 111).

Resultata frå undersøkinga er nedslåande. Når ein så stor del av utvalet er jenter, ventar ein resultat som viser langt meir lesing enn det denne undersøkinga viser. Resultata frå denne undersøkinga viser tendensar til at elevane les mindre enn det ein kan vente etter PISA-undersøkinga. Tele ein haldningane til lesing inn i reknestykket også, kan ein sjå at fleirtalet av respondentane verken ser på seg sjølv som lesarar, eller ser viktigheita av lesing. Dette viser tendensar til at denne skulen mogleg har større utfordringar med leselyst enn gjennomsnittet, og kan ha hatt utfordringar med å formidle kva lesing er.

9.3 Leselyst

Leselyst kan vere eit ullent omgrep. Eg har fått inntrykk av at det er delte meiningar om dette. Eg tenkjer på leselyst som den indre driven og uthalda til å plukke opp ei bok, og kunne engasjere seg i den. Innan dette ligg det altså indre motivasjon. Dette krev også visse haldningar til aktiviteten, som at ein ser det positive med lesing, og gjerne ser på seg sjølv som ein lesar. Det er altså mykje som kjem inn under dette omgrepet. Eg ser på det som eit verdiladd ord. Leselyst er viktig for den første leseopplæringa, der ein treng motivasjonen for å trene opp lesedugleika. Seinare kjem ei tid der ein har fått dei grunnleggjande lesedugleikane inn, ein kan avkode ord og lese relativt hurtig. Då kan dugleikane stagnere dersom ein ikkje vedlikeheld og utviklar dugleika. Ein bør fortsetje å trene med stadig meir utfordrande tekstar. Kva treng ein då for å halde fram: Leselyst!

Eg skjønar også at det er eit til dels problematisk ord, som ber med seg visse haldningar. Det kan også vere relativt kontroversielt å skrive ei oppgåve på masternivå om fokuset på lyst i opplæringa. Eg skjønar med andre ord at det er differensierte meiningar og tankar om dette omgrepet. I boka *You gotta BE the book* argumenterer Wilhelm for å legge til rette for at elevane skal verta interessert i lesing. Hans prosjekt har vore å fremje leseglede hjå elevar, og med den inngongen oppnå og utvikle literacy. Han skriv følgjande:

«If literature does not speak to students lives, then what good is it? If students don't come to love reading now, when will they ever read later? If teachers cannot help students to read better, with more purpose, better attitudes and greater power, then what good are we? I am sick of teaching the «classics» and blaming the kids who can't answer my questions as «lazy» or «below grade level». If I am really going to be worthy of the title «teacher» then I had better start understanding what this act of reading is all about, and I'd better find out how to let the kids in on the secret (Wilhelm, 2016, s. 27).

Grunnen til at eg har valt nettopp dette ordet er fordi eg har sett tendensar til at det kanskje er naudsynt med meir lyst og positive haldningar til lesing. PISA-resultata viser at norske elevar sine lesedugleikar beveger seg i negativ retning. Heile 40% ligg på nivå 2 eller under, der nivå 2 er lesedugleik som er naudsynt for å kunne delta i samfunnet og vidare utdanning (Jensen et al., 2019, s. 10). Trekkjer ein inn resultata frå denne undersøkinga, tatt i betraktning at den er avgrensa, ser ein tendensar til at elevar les mindre enn det ein skulle venta ut frå PISA-undersøkinga. Likevel, om ein ser på resultata frå kva elevane faktisk ynskjer, og som dei trur ville betra situasjonen, er

svaret meir tid til å lese. I ynskja sine er dei heller ikkje grådige, somme ber om ein lesetime i veka, men for nokon blir det for lenge å lese i strekk når ein ikkje har opparbeida seg lesekondisjon. Eit anna forslag er 10-15 minutt kvar dag. Ein kan spørje om det er innanfor å dedisere tid til ein aktivitet som både er og ikkje er fagleg retta. Eg skal drøfte dette vidare under kapittel 9.6 *Argument for leselyst*.

Det er heile 53% av respondentane som opplyser at dei las meir då dei var yngre enn dei gjer no. 11,1% svarar at dei les like mykje, og 25,9% las mindre då dei var yngre. Dette passar med informasjon henta frå skulebibliotekar under pilotundersøkinga, som hevda at talet på lånte bøker mellom mellomtrinnet og ungdomstrinnet minkar drastisk.

Eit interessant moment er at det er såpass mykje høgtlesing på skulen. Læreplanen legg no meir til rette for å lese heile verk enn tidlegare. På den andre sida viser LISA-studien at det ikkje vert lese heile romanar i undervisninga ved nokon av dei 47 klassane som var med i studia, berre utdrag, noveller, fagtekstar og argumenterande tekstar (Blikstad-Balas & Roe, Astrid, 2020). Dette gjer altså informantskulen godt. Ein kan likevel stille spørsmål ved om høgtlesinga på den eine sida kjem på kostnad av eigenlesing, eller om det er mykje høgtlesing grunna lite leseengasjement hjå elevane.

9.4 Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselyst?

I analysekapittelet gjekk eg gjennom læreplanen, spesifikt korleis ein kan få leseutvikling til å passa med forskrifta. Resultata viste at det er mest fokus på lesing i dei yngre trinna. Etter andre trinn fann eg tre kompetansemål som passar. Elevane skal då lytte og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa, låne og lese bøker frå biblioteket og uttrykke tekstopplevingar gjennom leik, skriving og andre kreative aktivitetar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan ein sjå at det er retta merksemd mot ulike aspekt ved lesing. Dette er for at elevane skal utvikle lesedugleikane sine, der det er viktig at dei yngste elevane får den mengdetreninga som er naudsynt.

Kompetansemåla er lagt fram på ein måte som gjer at dei ulike aktivitetane skal vere eit spenningsmoment. Dei skal diskutere litteratur gjennom samtale, leik og kreative aktivitetar. Også det å låne bøker på biblioteket kan eg sjå for meg er spanande for dei yngste, der dei får velje mellom mengda av tilgjengeleg litteratur. Sjølvvald litteratur er her eksplisitt nemnt.

Går ein vidare til kompetansemål etter fjerde trinn, er måla etter andre trinn vidareutvikla. Her skal elevane sjølv velje litteratur etter eigne interesser. Dei skal framleis diskutere, men no skal dei også utforske og formidle tekstar gjennom samtale og andre kreative aktivitetar, og fortelje kva tekstane tyder for dei. Elevane skal også kunne diskutere skilnaden mellom meiningar og fakta i tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kjem det også inn meir instrumentelle mål som at dei skal lese tekstar med flyt og forståing, samt bruke lesestrategiar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er ein balanse mellom lystretta og instrumentelle aktivitetar og mål her. Det er framleis tydeleg at elevane skal ha tid til å lese sjølvvald litteratur for å utvikle lesedugleik. Etter fjerde trinn er det også venta at elevane skal lese tekstar av ulike sjangrar og tekstar oversett frå andre språk.

Det som er interessant ved denne undersøkinga av læreplanen er det tydelege skiljet som skjer ved slutten av mellomtrinnet. I kompetansemåla etter sjuande trinn ser ein at lystperspektivet er vekke. Det er no berre instrumentelle kompetansemål. Det ser ein også i kompetansemålet etter 10. trinn. Her skal elevane kunne lese og diskutere tekstar av ulike sjangrar, bruke lesestrategiar som er føremålstenlege, utvikle kjeldekritikk og orientere seg i faglege kjelder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etter tiande trinn skal ein også kunne analysere ulike tekstar. Det er ingen kompetansemål som tilseier at elevane skal lese på eige hand.

Lesarinnlegget til Aslak Sira Myhre, som eg har nemnt i innleiinga, går så langt at han der hevdar at det er den store vektlegginga av analyse som er med på å gjere elevane demotiverte til lesing. Dette lesarinnlegget skapa stor debatt, som resulterte i fleire svarkronikkar, frå lærarar. Som ein kan sjå i undersøkinga mi, så verkar det ikkje som litteraturundervisinga har stor påverknad på leselysta, på godt eller vondt. Tekstanalyse, som er den store skurken i lesarinnlegget, har i denne undersøkinga ein stemme meir på *keisamt*, enn på *heilt greitt*.

Jeffrey D. Wilhelm kan også trekkjast inn i analysedebatten, men viser ei meir nyansert vinkling. Wilhelm skriv at det ikkje er sjølv analysen som er problemet, men at ein analyserer dei «kanoniserte» tekstane, som allereie har ei etablert og anerkjent tolking (Wilhelm, 2016, s. 27). Hans perspektiv blir utdjupa med å seie at tekstanalysen ikkje engasjerer, fordi ein ventar at elevane skal tolke dei «rett». For å engasjere må ein òg ta stilling til kva elevane tenkjer i møte med teksten, og kva kjensler den vekker hjå den enkelte (Wilhelm, 2016). Skal ein ta stilling til desse ulike perspektiva, vil eg nok lene meg meir mot Wilhelm sitt perspektiv. Analyse av tekst er viktig, kan vere

engasjerande, og bør ha ein plass i norskfaget. Likevel trur eg også det er viktig å finne tekstar som engasjerer elevane, som dei kan kjenne seg att i, og som dermed fører til at analysen verkar meiningsfull.

Ein veit at det er viktig å lese for å utvikle lesedugleikane sine, og då er det viktig å ha eit repetoar av lesestrategiar ein kan nytte når tekstane blir meir utfordrande. Det ein kan stille spørsmål ved er kvifor lystperspektivet forsvinn etter fjerde trinn. Er det slik at elevane etter fjerde trinn vil få nok lesetrening gjennom undervisinga. Elevane i undersøkinga mi har uttrykka at dei saknar eigenlesing, og tekstar som famnar om deira interesseområde. Det er mykje å venta at ein lærar skal klare å finne ein tekst som vekker interessa til alle elevane i klassen, men dersom dei får rettleiing til å finne litteratur dei kan lese på eigenhand, og tid til dette i skulen, er det mogleg at dette er inngangen til at elevane sjølv blir lesarar.

Så, kvifor er dette så viktig? Eg har tidlegare nemnt at resultata av norske elevars lesedugleik beveger seg i negativ retning. Dette fører til at ein kan anta at noko må gjerast for å engasjere elevane, slik at dei får den treninga dei treng. Eg trur det er viktig at ein spelar meir på lag med elevane, slik som Wilhelm uttrykker i *You Gotta BE the Book* (Wilhelm, 2016). Ein må finne inngangen til lesing for elevane, og gjere det interessant for dei. Lesing må engasjere, og kanskje til tider provosere. Wilhelm hevdar også at ein del av suksessen i hans prosjekt med å fremje leselyst og literacy hjå elevane har vore å ta avstand frå dei klassiske tekstane, med allereie avklarte og venta tolkingar (Wilhelm, 2016). Vidare skal ein diskutere korleis elevane opplevde teksten, kva assosiasjonar og konnotasjonar dei får i møte med teksten. Med dette kan ein engasjere til vidare drøfting. No påstår eg ikkje at dette er manglande i Noreg, det har eg ikkje data på, men det verkar i studien min, som om dette kanskje er noko elevane saknar. Det verkar som dei ikkje har blitt særleg engasjert av litteratur, med tanke på dei relativt negative haldningane dei har til lesing.

Dersom ein går tilbake til tema sjølvvald litteratur, ser eg at dette kan vere ei utfordring. Korleis kan ein leggje opp til å gje elevane mogleik til å drøfte sjølvvald litteratur i skulen? Då eg laga dette spørsmålet i undersøkinga hadde eg ein metode i bakhovudet. Denne metoden består av at læraren lager ei liste med litteraturval som omhandlar eit visst tema, då kan elevane få velje ut frå denne liste kva dei vil lese. På denne måten kan ein gje elevane tid til å lese på skulen, få opp lesekondisjonen sin, og ein kan også dekkje ulike kompetansemål, basert på kva tematikk ein vel. Ved hjelp av dette vil fleire elevar lese den same boka, som gjev mogleik for å drøfte litteraturen

gruppevis. På denne måten kan ein treffe fleire av kjerneelementa, og tverrfaglege tema, av læreplanen, om ein legg godt nok til rette for dette.

Kjerneelementa i læreplanen som kan passe for utvikling av leselyst er *tekst i kontekst*, *kritisk tilnærming til tekst* og *munleg kommunikasjon*. Tekst i kontekst inneber som nemnt tidlegare at elevane skal lese tekstar for å oppleve, bli engasjert og lære om andre menneske sin livssituasjon og tankar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette elementet hamnar nært inn mot det tverrfaglege tema *demokratisk medborgarskap*. Det same kan seiast om kjerneelementa *kritisk tilnærming til tekst* og *munleg kommunikasjon*. Alle desse handlar om å øve opp ei kritisk tenking, tore å stå opp for tankar og meiningar, høyre på andre sine meiningar, samt å respektere ueinigheit (Kunnskapsdepartementet, 2017). Desse elementa er viktige for at elevane skal bli ein del av det demokratiske samfunnet, og eg vil hevde at mykje av dette kan bli oppnådd gjennom litteratur.

Dersom ein ser på fagets relevans og sentrale verdiar står det at faget skal gje elevane «litterære opplevingar og mogleik til å uttrykke seg kreativt og skapande. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gje elevane mogleik til å reflekterer over sentrale verdiar og moralske spørsmål og bidra til at dei får respekt for menneskeverdet og for naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019).» Poenget eg ynskjer å synleggjere med dette, er at denne delen av læreplanen høyrer ideelt ut for arbeidet med å fremje leselyst. Det verkar òg som faget skal gje rom for både eigenlesing og lesing i fellesskap. Der elevane skal få mogleik til å kunne drøfte litteratur. Likevel, om ein ser på kompetansemåla kan ein ikkje sjå noko mål som støtter opp under dette.

Wilhelm trekkjer ei linje mellom literacy og demokratisk medborgarskap. Det blir skriva at literacy gjev mogleik til å formidla og utveksla meiningar slik at ein kan delta i demokratiet (Wilhelm, 2016, s. 233). Dette bekreftar også den norske literacyforskarer, Marte Blikstad-Balas (Blikstad-Balas, Marte, 2016). Wilhelm skriv vidare at literacy skal hjelpe elevane til å bli merksamde på røyndommen, tolka kva som skjer, og finne mogleikar til å endre verda til det betre. Den overordna delen av læreplanen vektlegg viktigheita av demokratisk medborgarskap, og som Wilhelm skriv er literacy essensielt for dette. Literacy kjem ikkje av seg sjølv. Det er noko ein må trene opp, men trenar ein berre fordi ein må, vil resultatata sjølv sagt bli påverka av dette.

Den overordna delen av læreplanen vektlegg som nemnt demokratiske verdiar. Forskrifta handlar vidare om at elevane skal utvikle forståing for at folk er ulike, bli

kjend med seg sjølv, andre og verda, og danne seg eit grunnlag av empati og venskap. Til slutt står det at opplæringa skal fremje elevane sin motivasjon og haldningar.

Som ein kan sjå gjev den overordna delen av læreplanen eit meir ideelt uttrykk, men kompetansemåla legg ikkje til rette for dette. Valet om sjølvvald lesing forsvinn i ungdomsskulen, då det ikkje er eit eksplisitt er kompetansemål som omhandlar eigenlesing. Ein kan med andre ord sei at den overordna delen av læreplanen, dei tverrfaglege temaa og kjerneelementa i norskfaget legg til rette for å fremje leselyst og nytte litteratur meir aktivt i undervisninga, enn resultatata frå undersøkinga mi tilseier at det blir brukt.

9.5 Motivasjon

No har ein sett at læreplanen gjev rom for å lesa sjølvvald litteratur, gjennom den overordna delen av læreplanen, samt norskfagets verdigrunnlag. Regjeringa har også initiert ein leselyststrategi, for å auke elevane sine lesedugleikar. Dette er også med på å bygge opp under argumentet for meir eigenlesing, også i ungdomsskulen. Men korleis kjem ein vidare. I teorikapitlet har eg lagt fram informasjon om leselyst/engasjement og lesemotivasjon. No er det viktig å hugse på at respondentane i denne undersøkinga hadde relativt negative haldningar til lesing, og sjølv om det er eit fleirtal som ville lese meir i skulen, er det også somme som absolutt ikkje vil lese. Det er rimeleg å anta at det vil vere slik i alle klasserom.

Indre motivasjon er som kjend, det som gjer at ein får lyst til å plukke opp ei bok, som gjev lyst til å lese. Denne vert påverka av blant anna haldningar, verdiar, interesser og mestringstru. Her vil det vere viktig for læraren å finne ut kva som kan påverke den indre motivasjonen til kvar elev. Det krev innsats av pedagogen, samt god relasjon. Ein må med andre ord kjenne eleven for å avklare kva som kan motivere denne eleven. Somme elevar vil kanskje kjempe i mot lesinga, til dels av prinsipp. Det har eg sjølv observert i mi tid i skulen. Det er i desse spesielle tilfella at relasjonen vil vere ekstra viktig. Andre elevar vil vere lettare å nå inn til. Som ein kan sjå i undersøkinga mi, har fleirtalet av elevane lyst til å lese meir, men det er få som gjer det av eige initiativ. Her har altså skulen ei gylden mogleik.

Den ytre motivasjonen vert påverka av ei form for lønning. I undersøkinga var det to respondentar som opplyste om at det, tidlegare hadde delteke i Norli si

lesekonkurransen. Dette vert lagt fram som ei positiv erfaring for desse respondentane. Her vart det, slik det vart forklart, delt ut premiar til klassane som leste mest, det var altså eit fellesansvar. Dette kan føre til at elevane motiverer kvarandre til å lese, då «ansvaret» blir fordelt på alle klassekameratane. Hennig presiserer at ein må vere varsam med å vektlegge den ytre motivasjonen for mykje når ein skal gå inn i arbeidet med å fremje leselyst. Då kan den ytre motivasjonen ha negativ innverknad på den indre motivasjonen. Her må ein med andre ord finne ei balanse mellom dei to.

Blikstad-Balas vidareformidlar John Guthrie sitt syn på lesing og motivasjon i *Hva foregår i norsktimene*, her blir det skriva at læraren må leggje like mykje vekt på å motivere elevane til å lese på fritida, som ein gjer på å lære dei lesestrategiar (Blikstad-Balas & Roe, Astrid, 2020; Guthrie, 2008). Dersom ein går tilbake til undersøkinga, kan det sjå ut som informantaskulen har mogleik for å utvikle seg på dette punktet. Ein respondent svarar slik på spørsmål om kva dei tenkjer skulen kan bli betre på i arbeidet med å fremje leselyst: «*Eg veit ikkje kva som kan forberast, for ungdomsskulen har øydelagt dei der lesegreiene.*» Ein annan respondent svarar slik på spørsmål om kva dei tykkjer skulen gjer godt i arbeidet med å fremje leselyst: «*Eg føler ikkje at skulen prøver å påverke leselysta, eller få oss til å lese.*» Her er det med andre ord ein jobb å gjere. Ein annan respondent svarar at læraren sitt engasjement smittar over på deira lyst. Det kan med andre ord sjå ut som at ulike lærarar vektlegg lesing ulikt. Det er naturleg. Det kan ha med læraren sine interesser å gjere, ein har stor metodefridom i den norske skulen. Eg tenkjer likevel at det er viktig å få heile personalet med på laget, om ein skal satsa på lesing. Det må ein også prøve å få til med foreldre/føresette.

9.6 Argument for leselyst

Når ein skal finne argument for leselyst, er det føremålstenleg å gå tilbake til teorikapittelet. Hennig trekkjer fram at det viser implikasjonar på at elevar sine lesevanar har større innverknad på akademiske resultat enn familien sin sosioøkonomiske bakgrunn (Hennig, 2019, s. 33). Blikstad-Balas framhevar dette tydeligare, der ho skriv at studiar som har undersøkt samanhengen mellom lesing på fritid og skuleprestasjonar alltid har vist at lesarane presterer langt betre både i lesing og i skulefag generelt, enn elevar som ikkje les (Blikstad-Balas & Roe, Astrid, 2020, s. 61). Dette synleggjer viktigheita av å arbeide med å fremje leselyst også på dei øvste trinna i grunnskulen. Dette blir spesielt viktig når ein har i bakhovudet at 40% av norske elevar

hamnar på PISA sitt nivå 2, eller under. PISA-undersøkinga viser også at norske elevar les nest-minst for opplevinga av alle OECD-landa (Roe, 2020, s. 117). Lesing bidrar til å utvikle empati og ordforråd, samt å gjere ungdom kjend med andre sine tankar og haldningar. I tillegg kan lesing vere identitetsdannande. Dette er berre nokre av fordelane ein får ved å lese aktivt.

Regjeringa gjekk ut med melding om at Kultur- og likestillingsdepartementets og Kunnskapsdepartementet no samarbeider om ein ny leselyststrategi, 14.04.2023. Her blir det uttrykt ei uro kring norske elevar sine lesedugleikar. I meldinga står det blant anna at «Lesing er avgjørende for at vi skal kunne tilegne oss kunnskap, uttrykke oss, delta i samfunnet og utvikle kritisk sans. Lesing er en grunnleggende ferdighet som er avgjørende for at demokratiet vårt skal fungere (Meld. Pr. 14-23, 2023)».

No er altså også regjeringa på elevane si side, respondentane i undersøkinga som uttrykker sterke ynskjer om å få mogleik til å lese meir i skulen. Ein må også tenke på at det digitaliserte og tekstbaserte samfunnet ein no lever i, krev at ein har god kompetanse i lesing. Ein må kunne navigere ulike tekstar, avgjere om informasjonen er truverdig og vurdere kjelder opp mot kvarandre (Blikstad-Balas & Roe, Astrid, 2020, s. 37–38).

Det er med andre ord lett å finne argument for meir lesing, slik at elevane kan få utvikle positive haldningar til lesing, og ikkje minst utvikle lesedugleika si. No har ein også regjeringa med seg, for å arbeide fram meir leselyst.

9.7 Korleis kan ein legge til rette for å stimulere leselyst?

Å arbeide for å fremje leselyst er ein krevjande jobb. Ein kan ikkje stå åleine i dette arbeidet. PISA-undersøkinga viser at foreldre sitt leseengasjement og haldningar til lesing er avgjerande for barna sine resultat. Veks ein opp i ein heim med mykje lesing, der til dømes barnet blir lest til av foreldre, er dette med på å fremje positive assosiasjonar til lesing. Her er det også viktig korleis foreldre snakkar om lesing, og om barna ser at foreldra/føresette også les. Det er også viktig at ein som lærar viser leseengasjement, for om ein ikkje gjer det, kvifor skal då elevane bry seg. Både Wilhelm og PISA uttrykker viktigheita av læraren sitt engasjement (Blikstad-Balas & Roe, Astrid, 2020; Wilhelm, 2016). Ein må altså alliere seg med foreldre/føresette i dette arbeidet, i tillegg til å sjølv vise engasjement for aktiviteten. For å få føresette med på laget kan ein starte med å informere om fordelane lesing gjev barnet.

Elevane i denne undersøkinga har eit sterkt ynskje om å lese sjølvvald litteratur, og uttrykker eit ynskje om at norskfaget skal ha meir fokus på lesing. Det kan vere utfordrande å ta for mykje tid av faget til lesing av sjølvvalde verk, men det kan vere eit alternativ å dele ut lister av verk med ulike tematikkar som dei kan velje mellom. På denne måten får dei fridom til å velja blant konkrete verk, og samtidig tid til å diskutere tematikken. Då kan ein få mogleik til å diskutere verka, ha litterære samtalar i grupper, del elevane samstundes får kjenna på fridommen av å kunne velje sjølv.

Eit til dels urovekkjande funn i denne undersøkinga, er kor mykje/lite tid elevane får til å lese sjølvvald litteratur i skulen. Her opplyser 73,1% av respondentane at dei aldri, eller sjeldan får tid til å lese sjølv. Ein kan stille spørsmål ved kvifor det er slik. Det kan vere grunna lågt leseengasjement hjå elevane som har ført til at ein ikkje set av tid til eigenlesing. Likevel opplyser eit fleirtal av respondentane i denne undersøkinga at dei saknar meir lesing i skulen. I undersøkinga har ein med respondentar frå seks av sju klassar. Dette vil seie at sjølv om utvalet er avgrensa, har ein fleire «representantar» frå dei ulike klassane. Det er berre tre elevar som opplyser om at dei får lese omlag 15 minutt i veka, og same talet seier at dei frå mogleik til å lese 30-45 minutt i veka. Likevel er det utfordrande å sjå korleis berre tre får lese så mykje, når ein tek i betraktning at dei resterande er så samstemde. Det er mogleg at dette ikkje er spesifikt avsett tid, men at dei får mogleik til å lese når dei er ferdige med andre oppgåver. Då kan ein tenkje seg at det er fleire som også får denne moglegheita, men ikkje nyttar høvet. Uansett er det i hovudsak avsett tid til å lese ein spør etter, og det verkar det som det er lite av på skulen.

Dersom ein tek i betraktning at resultata viser at elevane stort sett aldri får tid til å lese sjølv, og tenkjer på mengda med svar ein fekk på skulen sitt forbettringspotensiale, kan dette gje mening. Alle respondentane hadde noko å seie om korleis skulen kan forbetra praksisen. Dette synleggjer viktigska av denne undersøkinga. Elevane ynskjer at skulen skal sette av meir tid til lesing, sjølv om fleirtalet har relativt negative haldningar til lesing frå før. Utan trening vert ein ikkje betre, og denne utviklinga stagnerer om ein ikkje finner lysta til å lese.

Ein kan sjå i overordna del av læreplanen, at opplæringa skal fremje motivasjon, haldningar og leggje grunnlaget for læring heile livet(Kunnskapsdepartementet, 2017). Resultata frå denne undersøkinga syner tendensar til at dette mogleg blir gløymd. OECD definerer utvikling av lesedugleikar som ein livslang prosess(OECD, 2021, s. 25), som tilseier mykje trening. No har skulen ein gylden mogleik til å satse på lesing,

med ei god gruppe av elevane på si side. Med tanke på leselyststrategien som regjeringa har gått ut med, vil det vere rette tida å satse. Dersom ein byrjar smått, med 15 minutt i veka, og arbeider seg oppover, vil ein også trene lesekondisjonen til elevane. Her kan ein sjå til Spangereid skule, som eg har nemnd kort i teorikapittelet.

9.8 Skulebiblioteket

Analysen av resultata under delen som omhandlar skulebibliotek viser at elevane er usikre på korleis biblioteket er organisert. Resultata viser stor usemje. Somme meiner at bibliotekar er tilgjengeleg fleire gonger i veka, medan andre svarar at skulen ikkje har bibliotekar. På førehand av undersøkinga mi gjennomførte eg ei pilotundersøking, der eg prata med elevar og lærarar på skulen om tema, samt undersøkte kor ofte bibliotekar var til stades. Dette er ei av fordelane med å forske på eigen arbeidsplass.

Pilotundersøkinga viste at bibliotekaren er på skulen i varierende grad, frå to halve dagar i veka, til ein halv dag i månaden. Det er ikkje noko tydeleg system i kva dagar hen er tilgjengeleg. Dette kan vere ei av årsakene til at respondentane er usikre på organiseringa. Tilgjenge av bibliotekar handlar om ressursar, der bibliotekaren må fordele seg mellom dei ulike skulane i kommunen, samt på kommunebiblioteket. Dette fører til at ein får avgrensa med tid på dei ulike skulane. Elevane får dermed ikkje mogleik til å få rettleiing av bibliotekar jamleg. Det kan vere ei av årsakene til at dei sjeldan ber om hjelp når dei skal finne litteratur.

Gode bibliotekressursar er viktige i arbeidet med å fremje leselyst, og kan også avlaste og rettleie lærarane. Bibliotekarane sit på kompetanse som faglærarane ikkje har, nemleg oppdatert og brei kompetanse innan ungdomslitteratur og litteratur generelt. Denne undersøkinga viser tendensar til at formidlingsoppgåva som eit bibliotek innebere, kan forbeistrast. Ei satsing på meir rutinemessig tilgjenge av bibliotekar, vil ikkje berre gagne elevane, men også faglærarane. Opplæringslova er vag når det kjem til skulebibliotek. Den stadfestar at elevar skal ha rett på skulebibliotek, men det står ingenting om at biblioteket skal ha fagpersonar som jobbar der, eller kor ofte det skal vere tilgjengeleg(OECD, 2021). Dette kan føre til kontekstar som ved denne skulen, der det er bibliotek, men ein ikkje har noko rutine på tilgjenge av ressursar. Undersøkinga viser at elevane saknar meir variasjon, nyare litteratur og litteratur på framandspråk. Det kan vere at oppdatering av biblioteket kan vere eit av stega for å fremje leseglede.

9.9 Avsluttande kommentarar

Undersøkinga viser at elevane ikkje ser på det å vere ein god lesar som viktig, og dei fleste respondentane ser heller ikkje på seg som lesarar. Dette er nedslåande resultat, med tanke på at det er ei jentetung undersøking. Det var mange elevar som valte å ikkje delta når dei skjønna at dette var frivillig. Dei eg prata med som var raskast med å sei nei, var også dei med mest uttalte negative haldningar til lesing. Ein kan dermed rekne med at det er elevar av den meir pliktoppfyllande typen som er med på denne undersøkinga, og likevel får ein desse resultatane. Det viser at det er ein jobb å gjere for å formidle kva lesing er.

Desse respondentane har gått på skulen mellom åtte til ti år, og har endå ikkje heilt skjønt viktigheita av lesing. Lesing verkar som ein jobb for mange av respondentane. I pilotundersøkinga då eg snakka med elevane om lesing, spurde eg om dei nokon gong har blitt oppslukt av ei bok, slik at ein gløymer at ein les og sluker side etter side. Eller om dei har opplevd at litteratur vekkar kjensler. Av dei elevane eg snakka med, av totalt 90 elevar, var det berre eit fåtal som svarte ja. Då eg spurte vidare om kor mykje dei les, om dei har testa ulike sjangrar og forfatterar, svarta dei fleste nei. Dei les ikkje fordi det ikkje fengjer, dei vil heller vere på mobilen der dei kan få underhaldning i korte klipp. Kvifor lese bok i fleire timar, når ein kan få meir underhaldning i kortare intervall.

Det digitale har ført til at elevane har mindre tolmod til «sakte» aktivitetar, og når dei ikkje har funne litteratur som fengjer vil ein heller ikkje lese meir. Her er bibliotekressursar essensielle. Ein kan ikkje vente at elevar som har lite erfaring med lesing skal kunne navigere biblioteket og finne litteratur som kan passe både interesseområde og dugleiksnivå. Ein treng hjelp til å finne litteratur. Faglærar har sjølv sagt også eit ansvar, men ein kan ikkje vente at ein norsklærar skal ha den same kompetansen innan litteratur som ein bibliotekar har.

No satsar regjeringa også på arbeidet med å fremje leselyst, jf. Leselyststrategien, ein kan dermed satse på at eg, når eg skal ut i arbeidslivet for fullt, har større mogleik og rett til å satse meir på lesing i norsktimane. Kåre Kverndokken skriv mellom anna at skulen sitt arbeid med lesing famnar om meir enn berre det faglege. Han legg vekt på at elevar skal få tilgang og mogleik til eigenlesing med sjølvvald litteratur, for å fremje leselyst (Kverndokken, Kåre, 2012). PISA-resultata er nedslåande, sameins med resultatane frå denne undersøkinga. Ein kan ikkje vente å klare å snu denne negative

trenden på ein augneblink, men ein stad må ein byrje. Eg meiner, i bakgrunn av forskinga eg no har sett meg inn i, samt denne undersøkinga, at den starten er leselyst.

10 Konklusjon

Denne oppgåva skal belyse problemstillinga *Korleis opplever ungdomsskuleelevar skulen sitt arbeid med å fremje leselyst?* For å svare på denne problemstillinga har eg nytta desse forskingsspørsmåla:

- *Korleis legg læreplanen til rette for å fremje leselyst hjå ungdomsskuleelevar?*
- *Korleis er lesevanane og -haldningane til ungdomsskuleelevar?*
- *Bli skulebiblioteket nytta som den ressursen den er?*

I undersøkinga har eg mellom anna gjennomført ei dokumentanalyse av læreplanen for å finne ut korleis den legg til rette for arbeidet med leselyst. Analysen består av gjennomgang av læreplanen i norsk frå andre til tiande trinn, inkludert den overordna delen. Her kan ein sjå at fokuset på eigenlesing forsvinn frå kompetansemåla i slutten av mellomtrinnet. Kompetansemål etter sjuande trinn har berre det eg vil definere som instrumentelle mål, likeins med kompetansemåla etter tiande trinn. Kjerneelementa og fagets relevans legg meir til rette for arbeidet med leselyst, det gjer også den overordna delen av læreplanverket. Den overordna delen av læreplanen er dermed ideell for arbeidet med å fremje leselyst, men kompetansemåla følgjer ikkje opp dette. Eg har også argumentert for at det tverrfaglege tema *demokrati og medborgarskap* legg til rette for leselyst. Dette vert bekrefta av literacyforskarane Marte Blikstad-Balas og Jeffrey D. Wilhelm, i deira respektive verk.

Dette er ei avgrensa undersøking, så ein kan ikkje generalisere svaret, men ein kan sjå etter tendensar/trendar. Undersøkinga har vist at fleirtalet av respondentane har negative haldningar til lesing, og les sjeldan på eige initiativ. Respondentane i denne undersøkinga les mindre enn ein kan sjå i resultatata frå PISA-undersøkinga frå 2018. Med tanke på at dette er ei jentetung undersøking, med dobbelt så mange jenter som gutar, er dette nedslåande resultat. Når ein samanliknar resultatet om lesevanane deira og kva dei les i kvardagen gjev det inkonsistente svar. Det er fleire som opplyser at dei les skjønnlitteratur enn i medieundersøkinga til SSB, men dette samsvarar ikkje med eigen lesing eller lesing i skulen.

Respondentane synleggjer viktigheita av å opparbeide seg lesekondisjon, der fleire har påpeikt at når dei ein sjeldan gong får mogleik til å lese, les dei for lenge om gangen. Respondentane uttrykker eit ynskje om å lese jamleg, i kort intervall. Over 70% av respondentane opplyser om at dei aldri, eller sjeldan får tid til å lese sjølvvald litteratur i skuletida. Det kjem fram i undersøkinga at respondentane har ei oppleving av at skulen ikkje prøver å fremje leselyst, med nokre få unntak.

Spørjeskjemaet viser også inkonsistente resultat under delen om skulebibliotek. Dette kan vere grunna dei tilgjengelege ressursane i kommune. Bibliotekar er der i varierende grad, frå to halve dagar i veka, til ein halv dag i månaden. Tilgjenge av bibliotekar er samla inn under pilotundersøkinga. Ein kan vente varierende resultat, når det ikkje er ei fast rutine. Undersøkinga har vist at formidlingsoppgåva som eit skulebibliotek innebere, kan forbetrast.

Denne undersøkinga har vist at arbeidet med å fremje leselyst hjå elevar er ei kjerneutfordring i faget. Ein kan vente å møte elevar som ikkje har forstått kva lesing faktisk er, eller kor viktig det er. Med denne undersøkinga har eg fått stadfesta at det er rom for eigenlesing i norskfaget, samt fått innblikk i korleis elevar opplever skulen sitt arbeid med å fremje leselyst. Eit fleirtal av respondentane ynskjer meir lesing i skulen, der dei får mogleik til å lese sjølvvald litteratur. Dei legg også fram ulike måtar å arbeide med litteratur på, som eg skal ta med meg vidare. Dette vil vere ei verdifull erfaring som eg kan ta med meg inn i arbeidslivet. Det er ein stor jobb i vente dersom ein skal satse på å fremje leselyst, men det vil vere ei investering til elevanes beste, og ikkje minst ei satsing for samfunnet.

11 Formelt samtykke

Vil du delta i forskingsprosjektet

Leselyst på ungdomsskulen

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å *kartlegge elevers lesevanar og haldningar til lesing*. Dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med prosjektet er å kartlegge elevar sine lesevanar og haldningar til lesing, har lysten endra seg med alderen og korleis tykkjer du skulen arbeider for å fremje leselyst? Prosjektet består av ei spørjeundersøking med lukka spørsmål. Dette prosjektet er ein mastergradsstudie.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg tek kontakt med to ungdomsskular i nærområdet for å høyre om dei er interesserte i å bidra i forskinga. Alle elevar på ungdomsskulen kan vere med i studien, det er ikkje andre krav enn at ein må vere lesekyndig.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du fyller ut eit spørjeskjema. Det vil ta deg ca. 20 minutt. Spørjeskjemaet inneheld spørsmål om dine lesevanar over tid, dine haldningar til lesing, kva som motiverer deg til lesing og korleis du tykkjer skulen sitt arbeid med leselyst fungerer for deg. Svara dine frå spørjeskjemaet blir registrert elektronisk.

Dersom foreldre ynskjer å sjå spørjeskjemaet på førehand kan De ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Deltaking i prosjektet vil ikkje påverke forholdet ditt til skulen eller læraren.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Behandlingsansvarleg institusjon er Universitetet i Sørøst-Norge. Liva Rakel Ritland Hiim (student) og Liv Cathrine Krogh (rettleiar) vil ha tilgang til informasjonen som vert samla inn.

All informasjon som vert samla inn blir anonymisert, også kva skular som deltar i studien. Du skal ikkje kunne kjennast att i publikasjonen, det er berre kjønn og alder (fødselsår) som kjem til å bli nemnt i teksten, og at informasjonen er henta frå to skular: X og Y. Du må logge inn med personnummeret ditt, men dette blir erstatta med ein kode som blir lagra på ei registerliste skild frå resten av dataa.

Spørjeskjemaet er laga gjennom Nettskjema (UiO) som, dataa blir så flyttet til USN Safe via USN OneDrive med diskfil. Når dataa er overført frå Nettskjema og kontrollert i USN Safe, skal det slettes frå Nettskjema og diskfil.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. juni 2023. Ved prosjektslutt blir alle data som inneheld personopplysningar sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle

personopplysingar om deg? Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Universitetet i Sørøst-Norge har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Universitetet i Sørøst-Norge* ved Liva Rakel Ritland Hiim (prosjektansvarleg), liva__rakel@icloud.com, 46427898
- *Universitetet i Sørøst-Norge* ved Liv Cathrine Krogh, Cathrine.Krogh@usn.no (rettleiar)
- Vårt personvernombod: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post (personvertjenester@sikt.no) eller telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Prosjektansvarleg

student

(Forskar/rettleiar)

12 Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Leselyst på ungdomsskulen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i spørjeundersøkinga

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

----- (Signert av prosjektdeltakar, dato)

13 Litteraturliste

§ 21-1. Tilgang til skolebibliotek. (2023). *Forskrift til opplæringslova*.

<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§21-1>

14-23. (2023). *Regjeringen satser på leselyst*. kultur- og likestillingsdepartementet;

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>

Andersson-Bakken, Emilia & Dalland, Cecilie Pedersen. (2021). *Metoder i*

klasseromsforskning (1. utg.). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Roe, Astrid. (2020). Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og

muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet. I *Hva foregår i norsktimene?:*

Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet (s. 149–173).

Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, Marte. (2016). *Literacy i skolen: En innføring* (1.). Universitetsforlaget.

Digital didaktikk. (u.å.). Læringsteorier. I *Digitaldidaktikk.no*.

<http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>

Frønes, T. S., & Jensen, F. (Red.). (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år*

med lesing i PISA. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).

Henning, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet: Om trusler og redningsaksjoner* (1.

utgave, 1. opplag). Gyldendal.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kj, M., & Rohatgi, A. (u.å.). *Norske elevers*

kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. 36.

Jensen, Fredrik, Pettersen, Andreas, Frønes, Tove S., Kjærnsli, Marit, Rothagi, Anubha,

Eriksen, Anna, & Narvhus, Eva K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers*

kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Universitetsforlaget.

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrap-port-pisa-2018.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR01-05)*. Fastsatt som forskrift.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

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

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

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

Kunnskapsdepartementet. (2022). Hvordan ta i bruk læreplanene? I *UDIR.no*. UDIR.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (19.102022). *Fag og læreplaner*. Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/?expand=factbox2615773>

Kverndokken, Kåre. (2012). Leseleksa er mer enn et antall sider. *Bedre skole*, 2.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/leseleksa-er-mer-enn-et-antall-sider/>

Myhre, Aslak Sira. (2023, januar 7). Med lyst til å lese. *Stavanger Aftenblad*.

<https://www.aftenbladet.no/meninger/kommentar/i/Q75LWW/med-lyst-til-aa lese>

Neteland, R., & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk. Bind 2: Metodeboka 2 / Randi*

Neteland og Leiv Inge Aa (red.). Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.

Fagbokforlaget.

- OECD. (u.å.). *What is PISA?* OECD.Org. Henta 12. januar 2023, frå
<https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*.
OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*.
OECD. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Postholm, May Britt & Jacobsen, Dag Ingvar. (2019). *Læreren med forskerblick* (1., 10. opplag utg.). Cappelen Damm.
- Ridderstrøm, Helge. (2021). Skolebibliotek. I *Litteratur- og medieleksikon*. OsloMet.
<https://www.litteraturogmedieleksikon.no/gallery/skolebibliotek.pdf>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Solheim, Oddny. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & O. J. Solheim (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 33–54). Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Norsk mediebarometer*. SSB.no.
<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/statistikk/norsk-mediebarometer>
- Wilhelm, J. D. (2016). *You gotta BE the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents* (Third edition). Teachers College Press.