

Luna

Hanne Ramstad

Bachelor oppgave

Utdanningsdirektoratet og skolens arbeid med redusert leselyst hos elever i den norske skolen.

The Directorate of Education and the school's approach to reduced reading desire
among norwegian students.

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Hanne Ramstad, som går ved grunnskolelærerutdanningen 5.-10. ved Høgskolen I Innlandet, avdeling Hamar. Oppgaven er skrevet på vårsemesteret i tredje studieår.

Temaet for oppgaven er leselyst og hvordan Utdanningsdirektoratet legger opp til at utvikling av den skal fremmes ved norske skoler. Dette er noe som jeg selv har hatt begrenset kunnskap om tidligere. Valg av temaet har bakgrunn i at dette er noe jeg vurderer som en særst viktig del av norskundervisningen. Gjennom Høgskolen i Innlandets praksisprogram ved norske skoler har jeg sett litteraturundervisning i praksis. I etterkant av disse erfaringene satt jeg igjen med en opplevelse av at arbeid for å fremme leselyst er noe som ikke prioriteres i særlig stor grad i norskfaget. Denne opplevelsen er roten til at jeg ville få denne problemstillingen fram i lyset. Arbeid med denne oppgaven har bidratt til både utfordringer og ny lærdom. Disse nye kunnskapene og erfaringene er noe som jeg ser på som svært verdifullt, og jeg kommer til å ta disse med meg videre i mitt profesjonelle liv.

Jeg vil særlig takke min veileder ved INN, Harald Bergh, som har bidratt med både med konstruktiv kritikk og motivasjon gjennom denne perioden. Dette har gjort at jeg har møtt oppgaven med et stort pågangsmot.

Hanne Ramstad

Lillehammer

1. juni 2018

Innhold

Innhold.....	4
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	6
1. Innledning og problemstilling	7
2. Målgruppe og begrensninger	9
3. Metode	10
4. Leselyst-begrepet	12
5. Lesing og leseopplæringen	14
5.1 Knekke lesekoden	14
5.2 Lesestrategier	14
6. Motivasjon	17
7. Belønningssystemer og atferdsmodifikasjoner	19
7.1 Belønningssystemer	19
7.2 Atferdsmodifikasjoner	20
8. Metoder for å fremme leselyst i den norske skolen	22
8.1 Litterær samtale	22
8.2 Frilesing i skolen.....	23
8.3 Inkludere foreldre i lesing	24
8.4 Lærere som litteraturformidlere.....	26
9. Oppsummering og konklusjon	27
Litteraturliste	29

Norsk sammendrag

En myte som har blitt skapt i kjølvannet av PISA-undersøkelsens resultater i Norge er at gutter har mindre leselyst enn jenter i dagens norske skole. Dette ses i sammenheng med at deres leseferdigheter i gjennomsnitt er lavere enn jentenes. Leselyst er noe som Utdanningsdirektoratet fremmer i sine formål for norskfaget. Det fremmes noe ulikt enn hva andre forskere formulerer det som. Utdanningsdirektoratet forklarer det som et engasjement for lesingen, som kan skapes gjennom deling og riktig bruk av lesestrategier. Andre forskere ser leselyst i direkte sammenheng med egen leseopplevelse. Motivasjon og leseopplæring er begge essensielle for å skape nettopp leselyst. Utdanningsdirektoratet ser på motiverte elever som nysgjerrige, utholdende elever med lærelyst. For å skape dette må skolen tilby varierte og tilpassede arbeidsmåter, muligheter for medvirkning og faglig trygge og inspirerende lærere, i følge Utdanningsdirektoratet. Veiledning og vurdering er det som skal styrke elevenes motivasjon. I følge forskning er motivasjon noe som kan komme både utenfra og innenfra. Det er den indre motivasjonen som er mest effektiv. Ulike tilnæringsmåter kan fremme denne motivasjonen. Likevel er ikke alle metodene som forskning tilsier som mest effektive, i tråd med det Utdanningsdirektoratet fremmer. Ulike metoder er benyttet for å skape et engasjement rundt lesing i den norske skolen. Her er særlig litterær samtale og frilesing på skolen benyttet. Ikke alle disse metodene bidrar til økt engasjement rundt lesing for de med redusert leselyst. Ved siden av de to nevnte metodene har to andre metoder også blitt undersøkt nærmere i denne oppgaven. Dette er for å se om Utdanningsdirektoratets foreslåtte tiltak og metoder faktisk er fruktbare for å skape økt leselyst hos elevene som ser ut til å mangle dette.

Engelsk sammendrag (abstract)

A myth that has been created in the wake of the PISA survey results in Norway, is that boys have less reading desire than girls. This myth is based on the fact that Norwegian boys' literacy skills are lower than the girls' in average. Reading desire is something that the Norwegian Directorate of Education mentions in their published purposes for the subject Norwegian. It is still somewhat different from what other researchers formulates it as. The Directorate of Education explains reading desire as an engagement for reading, which can be created through sharing and proper use of reading strategies. Other researchers describes reading desire as something related to the students own reading experience. Motivation and literacy are both essential when it comes to develop of reading desire. The Directorate of Education sees motivated students as curious and enduring with a desire to learn. To create these kind of students, the school must offer varied and personalized methods, opportunities for participation and competent and inspirational teachers, according to the Directorate of Education. Guidance and evaluation is what is supposed to straighten this motivation. Motivation is something that can come from both the outside and the inside, according to research. The inner motivation is what is seen as most effective. Different approaches can promote this motivation. Nevertheless, not all the methods that research promote as most effective, is in line with the Education Directorate's promotes. Various methods have been used to create reading desire among Norwegian students. Among these are conversations about literature and reading freely in school. Not all these methods contributes to reading desire in the best way, for those who have a less desire to read. In addition to the two earlier mentioned methods, two other methods has also been looked into. All these methodes are looked into to see what is most effective. They have also been lookes at to see if the Directorate of Education measures and methods actually are effective when it comes to creating reading desire among the students that seems to lack it.

1. Innledning og problemstilling

Lesing har en sentral rolle når det kommer til opplæring i den norske skolen. Det er særlig i norskfaget at lesing og leseopplæringen står sterkest. Ved siden av å utvikle språkkompetanse er norskfaget der dannelse, identitetsutvikling, kommunikasjon og kulturforståelse skal videreformidles. Utdanningsdirektoratet har konkretisert flere formål med norskfaget. Det formålet som i hovedsak fokuserer på skrivning og lesing er dette: «Norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivelyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2013). Fra dette punktet kan man tolke lesing og skrivning som svært viktige verktøy elevene trenger for å kunne fortsette videre læring i den norske skolen. Noe som er verdt å merke seg i dette punktet er også det at norskfaget skal motivere til både leselyst og skrivelyst. Hva leselyst er og hvordan det best mulig utvikles er et spørsmål som til stadighet diskuteres og ulike tester har blitt utviklet for å avdekke elevenes leselyst. Da særlig PISA-undersøkelsen. Resultatene fra disse testene har blitt tolket dithen at jentene i gjennomsnitt har bedre lesekompetanse enn guttene i den norske skolen. Disse ferdighetene ses i direktesammenheng med begrepet leselyst. Dette har bidratt til å skape myten om at gutter i gjennomsnitt har mindre leselyst enn jentene. Man kan derfor stille spørsmål om hvordan det offentlige norske utdanningssystemet karakteriserer leselyst, og hvordan legges det opp til arbeid for å utvikle den i tråd med norskfagets formål. Problemstillingen i denne oppgaven er derfor: Hvordan fremstiller Utdanningsdirektoratet begrepet leselyst, og er skolen og Utdanningsdirektoratets metoder for å fremme utvikling av denne i tråd med hva forskning mener er mest fruktbart for elevene med redusert leselyst?

Det var under den første PISA—undersøkelsen i 2000 at norske elevers ferdigheter i skolen først ble målt. Resultatene fra denne testen viste at norske elever lå under OECD (Organisation for European Co-operation)-gjennomsnittet. Dette gjaldt også lese-ferdigheter. I 2003 deltok Norge i testen for andre gang og nivåene til de norske elevene hadde blitt enda lavere enn i 2000. Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2006 viste den samme utviklingen. Norske elevers ferdigheter i flere fag, lesing inkludert, ble fremdeles lavere. Dette var noe som skapte stor bekymring i Kunnskapsdepartementet. Som en reaksjon på PISA-resultatene innførte den norske regjeringen Kunnskapsløftet dette året. Kunnskapsløftet løftet blant

annet fram fem grunnleggende ferdigheter som den norske skolen skulle fokusere mer på i utdanningen av sine elever. Disse fem grunnleggende ferdighetene er skriving, muntlige ferdigheter, regning, digitale ferdigheter og lesing. Målet var at et større fokus på disse områdene skulle forbedre elevenes ferdighetsnivåer. Etter at de grunnleggende ferdighetene ble en del av læreplanen, utviklet også kompetansemålene seg. De ble endret på en slik måte at de grunnleggende ferdighetene ble mer tydelige i målene. Endringen av kompetansemålene skulle bidra til at elevenes progresjon i utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene skulle bli mer synlig. På denne måten kunne systematisk arbeid med utvikling av disse ferdighetene bli lagt bedre til rette til (Udir, 2015a).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene så har nivåene til de norske elevene økt i flere fag. Dette gjelder også lesing. Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2015 viste at norske elevers leseferdigheter var det høyeste som hadde blitt målt gjennom denne testen i Norge (Udir, 2016). Selv om elevene i gjennomsnitt har økt sine ferdighetsnivåer, ser man fremdeles en tendens som går igjen i resultatene. Fremdeles viser disse at jentenes resultater i lesing i gjennomsnitt er høyere enn guttenes. Derfor lever myten om at gutter har mindre leselyst enn jenter fremdeles i dag. I den forbindelse kan man spørre seg om hvordan skolen faktisk legger opp sin undervisning, slik at guttenes leselyst skal økes. Og er Utdanningsdirektoratets foreslåtte metoder forenelig med hva forskning faktisk avdekker som mest effektivt for å øke leselyst?

2. Målgruppe og begrensninger

Det som er gjennomgående for alle alderstrinn i den norske skolen, er at jentene i gjennomsnitt har bedre leseferdigheter enn guttene. For å belyse en aldersgruppe nærmere vil elever på ungdomstrinnet være gruppen som fokuseres på i denne oppgaven. Da særlig guttene på ungdomstrinnet, siden det er dette er den gruppen som vil ha aller mest utbytte av en god leseopplæring i skolen. Fokuset er lagt på ungdomstrinnet fordi dette er et stadium i elevenes utdanningsløp hvor elevene skal kunne tilegne seg mye av lærestoffet på egen hånd. Dette skal gjøres ved hjelp av læringsstrategier som elevene har blitt lært tidligere i skolen. Forventning om elevens egen læring er derfor større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. På samme tid øker vanskelighetsgraden på stoffet i takt med de økte forventningene om egen læring. Det er derfor naturlig å tro at gutter som har lavere leseferdigheter enn jentene i den norske skolen, også har en redusert leselyst. Disse guttene vil da ha en dårligere forutsetning for videre læring. Derfor er tiltak for å utvikle lesekompetansen effektivt kanskje mer kritisk her enn på barneskolen. Hvis utvikling av leselyst kan bidra til at guttene på ungdomstrinnet får bedre leseferdigheter, så vil arbeid med nettopp dette kunne gi dem bedre forutsetninger for videre utdanning. Dette forutsetter likevel at det offentlige og skolene fremmer dette arbeidet på en måte som er så fruktbar som mulig.

3. Metode

For å besvare problemstillingen har flere dokumenter fra Utdanningsdirektoratet blitt brukt til en dokumentanalyse. Dokumentene som i hovedsak er benyttet er «Komponenter i leseopplæring», «Norsk – veiledning til læreplanen» og «Prinsipper for opplæringen». Alle disse er innhentet fra Utdanningsdirektoratet egne sider. Bakgrunnen for valg av disse dokumentene er at dette er materialet som skolene selv må forholde seg til når det kommer til undervisning og utdanningsløpet i den norske grunnskolen. Dette er øverste hold hvor man finner konkretisert hva elevene skal lære, og hvordan skolen skal arbeide for å oppnå dette læringsutbytte på en best mulig måte. Disse dokumentene fungerer derfor som førstehåndskilder som beskriver hva som er i fokus under utdanning av elevene i Norge. Dette er offentlige dokumenter utgitt av Utdanningsdirektoratet, som ligger under det norske Kunnskapsdepartementet. Deres validitet vurderes derfor som høy, ettersom den norske Regjeringen ikke ser ut til å fremme noen egeninteresser i disse dokumentene. Deres datamateriale er basert på forskning gjort av mennesker med høy kompetanse på sitt felt.

Grunnen til at denne metoden er valgt er for å finne svaret på hvordan Utdanningsdirektoratet faktisk fremmer begrepet leselest og tiltakene som det stilles spørsmål ved i denne oppgaven. Det er derfor en kvalitativ analyse som vil bli gjort av disse dokumentene, for å kunne tolke meningsinnholdet som er fremstilt best mulig. Forskingen dokumentene baserer seg på er gjennomført av forskere som det norske Kunnskapsdepartementet anerkjenner. Noen av forskerne som er nevnt i dokumentene vil også bli henvist til i denne oppgaven.

Ved siden av dokumentene som er benyttet i dokumentanalysen er også annen forskning innhentet gjennom en litterær analyse. Forskerne som i hovedsak er benyttet er Astrid Roe ved Universitetet i Oslo. Hun er en av forskerne Utdanningsdirektoratet henviser til, og ses derfor på som en høyt respektert forsker på sitt felt. Annet materiale er hentet fra forskere som hyppig blir henvist til på grunnskolelærer-studiet. Disse er Åsmund Hennig ved Universitetet i Stavanger, Albert Bandura ved Universiteter i Stanford, Edward L. Deci ved Universitetet i Rochester og Richard M. Ryan ved Det Katolske Universitetet i Australia. Disse er svært anerkjent for sin forskning på blant annet lesing og motivasjon. Andre teoretikere og forskere på disse temaene som er brukt i denne oppgaven er Burrhus Frederic Skinner, tidligere forsker ved Harvard Universitetet, John Hattie, ved Universitetet i

Melbourne og Urie Bronfenbrenner, tidligere forsker ved både Universitetet i Michigan og Universitetet i Cornell. Disse er også forskere som henvises mye til ved grunnskolelærerutdanningen. Stoffet som har blitt prioritert i den litterære analysen er forfatternes egne utgivelser. På denne måten fungerer de som førstehåndskilder som ikke er tolket videre av andre forfattere, som kan ha interesse av å fremme sine egne syn.

Kombinasjonen av en dokumentanalyse og en litterær analyse har blitt brukt for å stille Utdanningsdirektoratets dokumenter mot relevant forskning på feltet. Dette har blitt gjort for å kvalitetssikre innholdet i dokumentene. Ved å sette disse to ulike kildene opp imot hverandre, vil man kunne se om Utdanningsdirektoratets utsagn og foreslåtte tiltak er i tråd med hva forskning tilsier skal være mest fruktbart. Begrepet leselyst vil også sammenliknes med hva andre forskere sier om dette. På denne måten vil kildene utfylle hverandre og sammen kunne gi et mer fullstendig bilde av både begrepet og tiltakene gjort rundt utvikling av leselyst i den norske skolen.

4. Leselyst-begrepet

Det finnes ulike definisjoner på begrepet leselyst. Utdanningsdirektoratet konkretiserer i sitt dokument om komponenter i god leseopplæring (Udir, 2015b) at leselyst handler om at elevene skal oppleve at tekstene er interessante. Videre i dokumentet står det at leselyst også kan forklares som et engasjement for lesing. Dette engasjementet deles inn i to ulike dimensjoner, kognitiv dimensjon og sosial dimensjon. Den kognitive dimensjonen innebærer valg leseren gjør i møte med en tekst i ulike kontekster. Blant annet at man velger ulike strategier til ulike tekster. Den sosiale dimensjonen handler om å oppleve glede ved å dele innholdet av en tekst med andre. Hvorvidt leselyst også ses i sammenheng med eget møte med teksten er ikke konkretisert. Tiltak som særlig løftes fram i forbindelse med deling av tekstinhold er litterære samtaler. Utdanningsdirektoratet utdyper videre i dokumentet at leselyst kan skapes gjennom gode leseopplevelser. Her løftes det fram av lærerne må ha et stort repertoar for å kunne veilede elevene sine i deres videre lesing. Motivasjonsarbeid er også noe ses på som essensielt i arbeid med å skape et leseengasjement. Videre påpeker Utdanningsdirektoratet i dette dokumentet at elevenes lesekompetanse har en sammenheng med hvor mye de leser. Dette kan man tolke dithen at lesekompetansen ses i direkte sammenheng med lesemengde. Videre kan man tolke at leselyst er noe som man kan oppnå ved å lese mer, framfor hva slags opplevelsesaspekt elevene får gjennom lesingen. Dette vil da si at om elevenes får bedret sin lesekompetanse, så vil dette påvirke hvor mye elevene leser. Hvis elevene leser mer, så vil det kunne tolkes som resultatet på at leselyst hos elevene er oppnådd, i følge Utdanningsdirektoratet. Men hva sier andre forskere om hvordan man oppnår leselyst?

Seniorforsker ved Universitetet i Oslo, Astrid Roe, har formulert leselyst som en glede rundt lesingen. Denne gleden oppnår man gjennom tiden man får til å lese. Dette utdyper hun videre som en glede som bidrar til at man ikke vil gi slipp på teksten, på grunn av de gode eller sterke opplevelsene teksten gir. Roe mener også at undervisning i lesestrategier og motivasjon er viktig for å skape leselyst. Her legger hun særlig fokus på motivasjon. Hun påpeker også at det blir vanskeligere å konsentrere seg om innholdet i teksten, om man ikke ser nytten av å lese den (Roe, 2014). Her ser vi en stor kontrast til hvordan Utdanningsdirektoratet tolker leselyst. Roe ser leselyst i direkte sammenheng med elevens egen opplevelse, mens Utdanningsdirektoratet ser det i sammenheng med lesemengde og deling. Noe begge er enige om, er at motivasjon er essensielt for å kunne utvikle leselyst.

Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger (UiS), Åsmund Hennig, har en noe annen definisjon på leselyst. Han definerer leselyst som et skille mellom de som setter pris på lesing, fra de som ikke liker å lese. Her kobles litterær kompetanse direkte med leselyst. Hennig påpeker at hvis elevens litterære kompetanse er øker, vil også leselysten deres øke. Videre utdyper han at hvis elevene vet hvordan tekster er skrudd sammen og hvordan de litterære virkemidlene fungerer, så vil dette bidra til at leselysten blir større. Dette mener Hennig at man kan oppnå gjennom trening i å analysere litterære tekster for å se hvordan virkemidlene fungerer. Dette mener han vil øke elevens interesse for lesing (Hennig, 2014). På samme måte som hos Roe ser man også her at leselyst er noe som kobles en med en glede rundt lesingen å gjøre. Verken Roe eller Hennig ser leselyst i sammenheng med lesemengde.

Både Utdanningsdirektorater og Astrid Roe er enige i at motivasjon er essensielt i arbeid med leselyst. Hennig mener derimot at den litterære kompetansen er mest viktig. Det de alle enes om er at skolens arbeid kan fremme leselyst hos elevene. Men hvordan legger leseopplæringen i den norske skolen opp utvikling av leselyst?

5. Lesing og leseopplæringen

5.1 Knekke lesekode

Når det kommer til selve begrepet «lesing» så er det i dagligtalen et ord man bruker for å henvise til en spesiell aktivitet. Denne aktiviteten baserer seg på at man tilegner seg informasjon fra tekster som er skrevet ned. Når man snakker om lesing i fagsammenheng, så deles lesebegrepet i to: avkoding og forståelse (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001, s. 22). Lesing er en prosess som gjennom trening blir en mer eller mindre automatisert prosess hos leseren. Denne «automatiseringen» skjer ved at man møter et ord ved gjentatte anledninger. Denne gjentakelsen bidrar til at hukommelsen skaper en ortografisk kode for ordet. Denne koden får man direkte tilgang til når man gjenkjenner et trykt ord man har sett tidligere. Ved hjelp av den ortografiske koden får man direkte tilgang til ordets meningsinnhold, som man har lært seg ved tidligere møter med ordet (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo, 2001).

For å komme til dette nivået må elever først gjennom det man kaller «den første leseopplæringen» (Roe, 2014). Her starter man med avkoding. Avkoding vil si å identifisere elementene i det alfabetiske skriftspråket. Disse elementene kalles grafemer. I den første leseopplæringen fokuserer man på at disse grafemene skal kobles til sine representanter i talespråkets lydenheter, som kalles fonemer (Kulbrandstad, 2005). Når koblingen mellom grafem og fonem gjøres, så skapes et ord. Når ordet er dannet, kan flere ord kobles sammen for å skape en setning med en uttrykt mening. Når dette er oppnådd er avkodingen komplett. Når barnet har forstått dette konseptet og selvstendig kan stave seg gjennom ord og setninger, så har de «knekket lesekode» (Roe, 2014, s. 25). Det å knekke lesekode er revolusjonerende i barns leseopplæring. For å lykkes med videre lesing, så må derfor disse tekniske ferdighetene være på plass.

5.2 Lesestrategier

Utvikling av lesekompetanse er noe Hennig, Roe og Utdanningsdirektoratet mente var essensielt i arbeidet med å skape leselyst. En måte elevene utvikler sin lesekompetanse på er gjennom ulike lesestrategier. I dokumentet om komponentene i god leseopplæring (Udir, 2015b) fra Utdanningsdirektoratet, står det lite om lesestrategier. Hvis man ser i norsk –

veiledning til læreplan (Udir 2015c), så bruker Utdanningsdirektoratet lesingens tre faser som sin foreslåtte strategi. Disse tre fasene er før, under og etter lesing (Udir, 2015c). Førlesing er aktivitetene man gjør i forkant av lesingen. Utdanningsdirektoratet eksemplifiserer dette med å uttrykke formål med lesingen, identifisere nye ord og begreper, vurdere kilden og orientere seg i teksten. Aktiviteter under lesingen blir eksemplifisert ved å lese aktivt, gjøre antakelser, arbeide med ord og begreper, stille spørsmål til teksten og sjekke egen forståelse. I fasen etter lesingen er foreslåtte aktiviteter blant annet: vurdere tekstens form og innhold. Kontrollere læringsutbytte, synliggjøre kunnskap for seg selv og andre, oppsummere, stille spørsmål, svare på andres spørsmål, lage presentasjon eller dramatisere.

Interessant nok så er ikke arbeid med lesestrategier noe som nevnes i kompetansemålene for norskfaget. Under Utdanningsdirektoratets artikkel om lesing i norsk (2015f) nevnes likevel lesestrategier. Der står at «Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen, og med ulike typer tekster i faget» (Udir, 2015f). Utenom aktivitetene som foreslås i sammenheng med de tre fasene, så nevnes ikke andre måter å lese på i dette dokumentet heller. I Utdanningsdirektoratets læreplan for fremmedspråk nevnes likevel tre andre lesestrategier. Disse tre er skanning, skumlesing og dybdelesing (Udir, 2015d). Skumlesing beskrives som søking etter spesiell informasjon. Skumlesing handler om å få rask oversikt over hva en tekst handler om. Dybdelesing kalles også for nærlesing. Dette er en lesestrategi som handler om å lese en hel tekst nøye. Man kan derfor spørre seg om disse ulike måtene å lese på blir godt nok fremmet i dagens norske skole. Behersker man flere strategier, har man en større forutsetning for å forstå teksten man møter (Norge Utdannings- og forskningsdepartement, 2005).

Lesestrategien som kanskje er mest utbredt blant barn og unge i dagens samfunn er lesing på skjerm. Dette innebærer i hovedsak informasjonssøk og fortolkning av informasjon. Dette er en utforskende måte å lese på. Den involverer også hendene på en måte som boka ikke gjør. Lesing på skjerm kan også være en kollektiv måte å lese på. Noe annet som er spesielt for skjermlesing, er at det oftere innebærer en flyktig overflatelesing. Dette er en lese måte som er bedre kjent som skumlesing. Skumlesing er en lesestrategi som ofte ikke forbindes med bøker, hvor det benyttes en mer tidskrevende dybdelesing. Denne dybdelesingen blir også kalt for reflekterende lesing (Hoel & Heglevold, 2008). Det er hyppighet av dybdelesing som

oftest ses i sammenheng med leselyst hos norske elever.

Dette kan man tolke dithen at elever får mer enn nok trening når det kommer til skumlesing på fritiden. Hvor stort fokus som ligger på å utvikle elevenes dybdelesing vil nok variere fra skole til skole. Likevel vil ulike måter å lese på vil være med på å gi elevene større sjanse for å forstå teksten de møter. At disse lesemåtene ikke er konkretisert i verken kompetansemålene eller i beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet, vil derfor kunne bidra til at elevene ikke lærer dem godt nok. Et resultat av dette vil bli elever som ikke er sikre i møte med tekster som krever denne kunnskapen. Dette vil igjen kunne bidra til at elevene ikke mestrer for eksempel dybdelesing. Hvis dette er noe man ikke mestrer, hvordan skal elevene da føle seg motivert til å lese mer bøker?

6. Motivasjon

Roe og Utdanningsdirektoratet er begge enige om at lese lyst henger tett sammen med motivasjon. I Utdanningsdirektoratets prinsipper for opplæringen (2015e) beskrives motiverte elever som nysgjerrig, utholdende elever med lyst til å lære. Her påpekes det også at fysisk aktivitet kan fremme motivasjon for læring, fordi det fremmer god helse. Varierte og tilpassede arbeidsmåter, muligheter for medvirkning, faglig trygge og inspirerende lærere er det Utdanningsdirektoratet mener kan bidra til lærelyst. Videre påpekes det i dokumentet at elevene skal få og velge oppgaver, både alene og med andre. Veiledning og vurdering er det som skal styrke elevenes motivasjon for videre læring (Udir, 2015e). Her kan man stille spørsmål ved om vurdering også skaper motivasjon i møte med lesing. Hvis forutsetningen for at man er en god leser er at man leser mye, så kan man undres om hvorvidt skolens vurderingssystem gir riktig stimuli i arbeid med lese lyst. Hvis ens lesing blir sentrum for vurdering, vil det da skape den gledelige egenopplevelsen som Hennig og Roe forbinder med lese lyst? Bidrar egentlig vurderingssituasjoner i lesing til det engasjementet som Utdanningsdirektoratet fremmer?

Albert Bandura er blant de som har forsket på motivasjon. Han er mest kjent for motivasjonsteorien han kalte «self-efficacy» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 153). På norsk er dette bedre kjent som mestringstro (Manger, 2015, s. 243). Bandura mener at motivasjon henger tett sammen med forventningene om å mestre noe. At hvis man har «autentiske mestringserfaringer», så vil disse skape forventninger om mestring senere. Disse forventningene vil påvirke både atferd, tankemønstre og motivasjon. De er også essensielle i valg av aktiviteter, utholdenhet og innsats når man gjennomfører en vanskelig aktivitet. Hvis man møter en utfordring med en høy forventning om å mestre den, er sannsynligheten også større for at man lykkes enn hvis man har en lav mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Er likevel motivasjon noe som kun skjer i et menneske? Kan det også påvirkes fra utsiden?

Professor Edward L. Deci og professor Richard M. Ryan publiserte i 1985 teorien om self-determination (SDT) (Hoefen, 2014). På norsk er denne bedre kjent som teorien om selvbestemmelse og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne teorien skiller mellom ulike typer for motivasjon. Motivasjonen kan enten være viljestyrt og preget av interesser, eller bli skapt eksternt. Den eksterne formen for motivasjon er ofte skapt gjennom en slags

form for tvang eller utpressing. Gjennom dette vil man gjennomføre en gitt aktivitet selv om man ikke finner mening med den (Ryan, 2017). Disse to ulike formene for motivasjon delte Deci og Ryan inn i to ulike deler som de kalte intrinsic og exintrinsic motivation (Ryan, 2017, s. 14). Disse blir på norsk kalt indre og ytre motivasjon (Roe, 2014, s. 40). Deci og Ryan mente at indre motivasjon skapes når en aktivitet virker interessant eller givende å gjennomføre. Hvis man finner en glede, eller ser nytten av å gjennomføre en aktivitet, så kalles dette indre motivasjon. Det vil si at motivasjonen kommer fra mennesket selv. Hvis det trengs ytre regulering for å styre gjennomføringen av en aktivitet, eller for å oppnå et gitt mål, så kalles dette ytre motivasjon. Da gjennomfører man en aktivitet uten at man har glede av, eller ser nytteverdien av den (Roe, 2014).

Det er bred enighet om at motivasjon er det som driver et menneske til videre læring. Motivasjonen som man kan se i direkte sammenheng med Utdanningsdirektoratets beskrivelser er den indre motivasjonen. Likevel eksisterer ytre motivasjon i beste velgående i skolen i dag. Blant annet gjennom vurderinger og karakterer. Når det er bred enighet om at en glede for å gjennomføre en aktivitet kommer innenfra, kan man stille spørsmål ved om vurderingssituasjonene i skolen bidrar til å øke leselysten.

7. Belønningssystemer og atferdsmodifikasjoner

7.1 Belønningssystemer

Det benyttes ulike belønningssystemer i den norske skolen som en del av motivasjonsarbeidet. Disse belønningssystemene brukes for å anerkjenne en type atferd som verdsettes i skolen. Hvis man tolker prinsippene for opplæringen, så er det elever som viser lærelyst, er utholdenhet og nysgjerrighet det som skolen aller helst ønsker (Udir, 2015e). Ulike systemer brukes for å motivere elevene slik at disse kvalitetene kommer i lyset.

En som har forsket nærmere på belønnings- og stimulusmetoder er Burrhus Frederic Skinner. Han brukte rotter og duer for å kunne observere hvilke forutsetninger som måtte eksistere for å skape en positiv læringssituasjon. Skinner mente denne forskningen hadde overføringsverdi til mennesker. Ut fra denne forskningen formulerte Skinner det som kalles «det hedenske prinsipp» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 53). Dette innebærer at man søker det som oppleves behagelig, men unngår det som oppleves ubehagelig. Han konkluderte derfor med at ønsket atferd må belønnes. På denne måten vil ønsket atferd gjenta seg. For å forsterke atferden må belønningen skje umiddelbart etter atferden som man ønsker å forsterke. Ut fra Skinners konklusjon kan man tolke at elever som ikke opplever mestring når det kommer til lesing gjerne unngår aktiviteten. Dette stikker i strid med kvalitetene til den type elever som skolen vil skape og foretrekker. For å kunne bidra til leselyst vil det være essensielt at lesing assosieres med gode opplevelser. Her kan man stille spørsmål om skolens vurderingssystem faktisk er en positiv bidragsyter. Hvis man får en negativ tilbakemelding vil man ikke møte neste tekst med de gode opplevelsene man trenger. På denne måten vil lysten for å lese reduseres. Det finnes likevel former for belønning som fungerer i leseopplæringen.

I den norske skolen er oppmerksomhet den belønningsformen som benyttes oftest. Dette er også en av belønningsformene som fungerer best. Enten det er ros eller irettesettelse, så oppleves begge som positive. På denne måten kan det å adressere uønsket atferd være med på å øke sjansen for at atferden gjentar seg (Lyngsnes & Rismark, 2014). Med utgangspunkt i dette formulerte Skinner retningslinjer for undervisning basert på atferdslæring. Han mente at lærestoffet skulle bli presentert for elevene i små enheter. Videre skulle læreren bare

undervise i det elementære. Elevene må hele tiden være aktive, men likevel få gjennomføre gjennomgangen av lærestoffet i sitt eget tempo. Skinner har blitt kritisert for at denne metoden. Kritikken kommer av at disse retningslinjene krever en oppdeling av alt fagstoffet ikke er overførbart i alle emner og fag. En sentral person som kritiserte Skinner var Albert Bandura. Han mente at atferdsteorien Skinner presenterte kun fokuserte på ytre forhold, og at de indre forholdene var like viktige. Dette forklarte Bandura videre med at ytre hendelser, personers tenking om seg selv, personlige forhold og atferd fungerer i et samspill. Derfor må alle disse vies et fokus (Lyngsnes & Rismark, 2014). Lesing er noe som er ganske individuelt. Både lesehastighet, ordforråd og ferdigheter. Det er derfor viktig at lærerne i skolen passer på at oppmerksomhet brukes på en effektiv måte. Ved å gi oppmerksomhet og ros når elevene viser nysgjerrighet, utholdenhet og når de prøver igjen etter at de feiler, så vil det øke sannsynligheten for at denne atferden gjentar seg hos elevene. På denne måten vil skolen kunne skape elever med de kvalitetene som Utdanningsdirektoratet fremmer i sine prinsipper for opplæringen.

7.2 Atferdsmodifikasjoner

Det er også utviklet strategier for å fremme ønsket atferd som allerede er brukt i den norske skolen. Disse kalles atferdsmodifikasjoner. Terje Ogden har oppsummert disse gjennom fire punkter. I det første punktet påpeker han at årsaken til problemene aldri ligger hos elevene, men at det er et resultat av interaksjonen mellom eleven og elevens miljø. Ogdens forklarer i sitt andre punkt at problemene ikke skyldes sykdom eller patologiske forhold, men at det er elevens uttrykk for feillæring. I punkt nummer tre påpeker han at uønsket atferd kan korrigeres ved at man endrer konsekvensene atferden vanligvis får. Avslutningsvis påpeker Ogden i sitt fjerde punkt at tiltakene hovedsakelig retter seg mot endringer i observerbar atferd (Ogden, 2007). Med hjelp av disse fire atferdsmodifikasjonene skal ønsket atferd fremmes og uønsket atferd skal endres. For at elevens atferd skal kunne endres, må også lærerens atferd endres. Ogden stiller også spørsmål om hva som er uønsket atferd. For å kunne vite hvordan man skal gå fram, må læreren stille spørsmål rundt hva slags atferd som skal endres. Er det atferd som hemmer elevens læring, eller er det atferd som forstyrrer elevene? Når læreren har dette klart, må han observere og registrere atferden. På denne måten kan det komme fram når uønsket atferd oppstår, hvor ofte den oppstår og hva som trigger den. Spørsmål en lærer burde stille seg i slike situasjoner vil for eksempel være: Vil

en gutt aldri lese, eller vil han ikke lese nettopp dette? Vil han ikke lese nettopp her og nå? Hvordan reagerer jeg vanligvis til denne atferden? Hvilken annen tilnærming kan jeg benytte for å endre denne atferden til en som fremmer nysgjerrighet, utholdenhet og lærelyst?

8. Metoder for å fremme leselyst I den norske skolen

Det er flere tiltak som allerede er etablerte for å øke leselyst i den norske skolen i dag. Noen metoder er foreslått av Utdanningsdirektoratet selv, for eksempel litterær samtale som nevnes i dokumentet «komponenter i god leseopplæring» (Udir, 2015b). Metoder som også praktiseres i skolen er blant annet lesekvart/lesetime. For å vurdere hvorvidt disse metodene er effektive for å øke leselyst må man derfor se dem i sammenheng med forskning gjort på feltet. Det er også gjort forskning på andre metoder som ikke praktiseres i like stor grad i skolen. Dette er blant annet foreldreinvolvering og læreren som litteraturformidler. Fungerer de metodene som brukes på ungdomstrinnet i dag, eller burde de byttes ut med nyere og mer effektive tiltak?

8.1 Litterær samtale

I dokumentet «Norsk – veiledning til læreplan» så fremmes samtalen som litteratur. Hvorvidt denne metoden fungerer godt i utvikling av lesestimuli og leseglede har flere forskere som har sett nærmere på. Spørsmålene som stilles rundt denne metoden er om den faktisk er effektiv for å øke leselyst og hvordan metoden kan gi best mulig resultat. Litterær samtale er en lærerstyrt undervisningsform som har mål om å engasjere elevene i litteratur. Samtalens hensikt er å aktivisere elevene, slik at deres synspunkter kommer fram (Skarøhamar, 2014). Læreren presenterer elevene for en tekst og i etterkant skal elevene diskutere denne nærmere. Dette kan gjøres både i plenum og i grupper. Neil Mercer (2000) har formulert tre former for gruppesamtaler. Kumulativ, disputtpreget/konfronterende og utforskende samtale. Den kumulative samtalen baserer seg på at samtalen spiller videre på hverandres innspill. I den disputtpregede/konfronterende samtalen skal man legge vekt på sine egne synspunkter, og ikke andres innspill. En utforskende samtale er en kombinasjon av begge disse. Her skal man begrunne med sine samtalepartnere og komme med hypoteser som bygger videre på innspillene fra de andre i gruppa (Matre, 2009, s. 222). Hvis samtalen skal gjøres i plenum, så skal denne være styrt av læreren. Det har vært diskusjoner om hvorvidt dette faktisk er en fruktbar metode å skape engasjement hos elevene på. I en undersøkelse gjort av Anna Malmbjer ved Universitetet i Uppsala, så man nærmere på om gruppesamtaler faktisk var fruktbare. Denne undersøkelsen ble gjort på lærerstudenter. Det hun observerte var at gruppemedlemmene sjelden stilte seg kritisk til innspillene fra

hverandre. Noe hun også la merke til var at støtte fra læreren særs nødvendig for at samtalen skulle være fruktbar. Malmbjer mente derfor at lærerens respons var den faktoren som hadde størst påvirkning på hvordan elevene snakket sammen i gruppene. Dette mente hun var relevant i alle trinn på skolen, også på barne- og ungdomsskolen (Malmbjer, 2007). Man kan derfor stille spørsmål om hvorvidt dette er en god metode for å øke leselysten blant guttene på ungdomstrinnet. Dette tiltaket krever en lærer som er sterkt deltagelig i samtalen. Et annet spørsmål å stille seg med denne metoden, er om elevene med mindre leselyst deltar mindre enn de andre elevene gjennom en slik aktivitet. Kanskje vil de prøve lete etter de «rette svarene» framfor å komme med sitt faktiske synspunkt.

En annen måte man kan snakke om litteratur med elever på er via deres fritidsaktiviteter. Foreningen !les har gjennom sitt prosjekt «Idrett og lesing» skapt uttrykket garderobebibliotekar. Garderobebibliotekarer retter seg mot en gruppe som heller har valgt idretten framfor lesing. Da særlig gutter fra 13-19 år. I dette prosjektet skulle garderobebibliotekarene oppsøke ungdommens egne arenaer for å snakke om litteratur. Det viste seg at dette var en metode som faktisk engasjerte guttene. Flere endte opp med å låne bøker og ble nysgjerrige på lesing. Noen oppsøkte også biblioteket i etterkant (Burås Storø, 2007).

Å snakke om litteratur er derfor noe som kan være med på å øke leselysten hos elever med redusert leselyst. Det kan virke som at dette fungerer best når dette gjøres på elevenes premisser. Det er ikke umulig å skape en fruktbar samtale om litteratur i klasserommet. Likevel kan det se ut som at leselysten lettere oppnås om forventningene til elevene senkes. Man må skape en arena hvor det ikke er noe rett svar, og alles meninger er like aktuelle uansett ferdighetsnivå. På denne måten vil denne metoden kunne ufarliggjøres i klasserommene. Og på først da kan man regne med at de med lavere ferdigheter i lesing vil føle seg komfortable nok til å delta.

8.2 Frilesing I skolen

Flere skoler har de siste årene satt av tid på skolen til elevenes egen lesing. Tiltaket blir ofte kalt for lesekvart eller lesetime. Det er i hovedsak frilesing som gjøres i disse timene. Her velger elevene selv hva slags litteratur de vil lese. Måten dette gjøres på er i hovedsak stille

dybdelesing. Dette er en metode som henger i tråd med Utdanningsdirektoratets syn på at leselyst oppnås ved mengdelesing, men er det egentlig spesielt effektivt når det kommer til å øke leselyst?

For at dette skal fungere må skolens bibliotek ha et tilstrekkelig variert utvalg av tekster til elevene sine (Lesesenteret, 2018). Organisasjonen Logometrica påpeker i sin håndbok at gode lesere er de som leser mye. Det vil derfor være naturlig å tenke at jo mer tid elevene får til lesing på skolen, jo bedre vil leseferdighetene deres bli. Logometrica påpeker videre at National Reading Panel har funnet ut at stillelesing faktisk bidrar til økt vokabular og bedring av leseforståelse. Dette gjaldt likevel kun for de som allerede avkodet teksten godt. Hos elevene med dårligere avkodningsferdigheter kunne man ikke se at stillelesing ga noe bedre leseflyt eller leseforståelse (Logometrica, 2016). Hvis vi ser på leselyst slik som Hennig påpeker det, så er det leseferdighetene som skaper leselysten. Det kan derfor ikke bevises at frilesing faktisk bedrer ferdighetene til de med dårligere avkodningsferdigheter. Derfor kan man spørre seg om det faktisk er et godt tiltak for å bidra til leselyst hos de som trenger det mest.

8.3 Inkludere foreldre i lesing

Utdanningsdirektoratet har i sitt dokument «Prinsipper for opplæringen» (Udir, 2015e) et eget avsnitt som innebærer samarbeid med hjemmet. Her kommer det fram at de foresatte har stor betydning for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Det henvises også til Forskrift til opplæringsloven (2009), hvor det står at hjemmet skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Det vil derfor være naturlig at foreldrene også inkluderes i leseopplæringen. Forskningsresultater tyder nemlig på at inkludering av foreldre vil ha særs god påvirkning på deres leseferdigheter. På denne måten vil det derfor være naturlig å tolke at foreldre også kan være med på øke sitt barns leselyst.

Foreldre er essensielle når det kommer til barn og unges lesekompetanse og læringsstrategier (Norge Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Å bevisstgjøre foreldrene i sin påvirkningskraft vil derfor kunne være en effektiv måte å skape leselyst på. Gjennom denne bevisstgjøringen kan foreldrene være med på å gi sine barn gode lesevaner. Slik vil elevene kunne opprettholde gleden av å lese. Å ha bøker i hjemmet, elevenes egen lesing og

foreldrenes lesing er viktige faktorer som assosieres med gode leseferdigheter. Foreningen !les gjennomførte i perioden 2009-2077 et prosjekt som ble kalt «Les for meg pappa!» (Burås Storø, s.a.). Dette prosjektet skulle være med på å gjøre foreldre mer bevisste på verden av høytlesning. Å gjøre foreldre til lesende rollemodeller var også ett av målene i dette prosjektet. Det var i hovedsak mannlige foresatte som ble benyttet. Her ble arenaer som foreldremøter, arbeidsplasser og fritidsarenaer benyttet. På denne måten ville !les bidra til at flere foresatte, da særlig fedre, kunne bidra til å skape gode høytlesningssituasjoner for sine barn. Flere av foreldrene som deltok ble mer positive til høytlesning i etterkant av prosjektet. Gjennom flere slike prosjekter, ville kanskje lesing blitt en større del av flere elevers hverdag.

Urie Bronfenbrenner kom i 1996 med den økologiske utviklingsmodellen. Denne modellen består av fire nivåer, som beskriver hvordan ulike miljøfaktorer påvirker barn og unge og deres læring. Det første nivået er mikronivået. Dette er nivået hvor barn og unge er mest delaktige selv. Den aller viktigste arenaen her er familien. Skole, vennegjeng og fritidsaktiviteter er også en del av dette nivået. Familieforhold hvor kjærlighet, aksept, lek, lesing og språklig stimulering står sentralt er viktig for å sikre barnets videre læring. Det andre nivået i Bronfenbrenners modell er mesonivået. Her spiller de ulike arenaene fra mikronivået sammen og påvirker hverandre. Dette kan for eksempel være at eleven tar med seg erfaringer fra hjemmet og til skolen, eller fra skolen og til hjemmet. Det tredje nivået er eksonivået, hvor eleven ikke selv deltar. Det er likevel en arena som påvirker eleven. Dette kan være for eksempel PPT eller barnevernstjenesten. Fra dette nivået kan det komme tiltak som påvirker barnet. Disse tiltakene kan være råd og veiledning til foreldre. Det siste nivået i den økologiske utviklingsmodellen er makronivået. Her er heller ikke eleven til stede, men beslutninger som gjøres her vil likevel påvirke. Det kan være politiske beslutninger som angår skoler eller utdanningsløpet (Bronfenbrenner, 1996, s. 7-8). Det vil derfor ikke være unaturlig at man inkluderer lesing mer i flere av disse nivåene. Da særlig på nivåene hvor eleven selv er mest delaktig, nemlig mikro- og meso-nivået. Hvis den unge er oppvokst i et hjem hvor lesing er en naturlig del, kan dette også være med på å øke sannsynligheten for at eleven tar med seg disse verdiene på skolen. Hvis foreldrene ble mer bevisst på hvor stor rolle de spiller i barnets utvikling, kunne kanskje utfallet rundt særlig gutters leseprestasjoner vært et annet. Hvis man kommer fra et lesende hjem med lesende rollemodeller, vil det kanskje øke sannsynligheten for at man blir en bedre leser selv. Utdanningsdirektoratet har likevel ikke samarbeid med hjemmet i forbindelse med leseopplæringen konkretisert i sine

dokumenter.

8.4 Lærere som litteraturformidlere

Utdanningsdirektoratet formidler faktisk tanken om lærere som litteraturformidlere i skolen. I artikkelen «Hvordan drive lesestimulering» (Udir, 2017) er nettopp denne metoden lagt fram som en måte å skape lesestimulering. Her henvises det et prosjekt gjennomført av Hanne Dahll-Larssøn og Else Marie Nesse. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom Kristiansand folkebibliotek og Pedagogisk senter. I dette prosjektet var hensikten at engasjement for lesing skulle oppnås gjennom litteraturformidling fra lærere og bibliotekarer. Da særlig førstnevnte. Lærerne som deltok i prosjektet ble lært opp til å bli litteraturformidlere. Lærerne ble introdusert for relevant barne- og ungdomslitteratur, som de senere skulle formidle til sin skole. For å bli selvsikre i sin formidling fikk de også observere bibliotekarer som presenterte bøker i skolen. Flere av elevene som var inkludert i leseprosjektet, uttrykte at dette var noe de opplevde som positivt. Dette gjaldt også gutter på ungdomstrinnet.

For at god formidling skal skje forutsetter det at læreren har en god relasjon med sine elever. I 2009 avdekket John Hattie hva som fremmer læring best i klasserommet. Dette gjorde han gjennom en analyse av 800 metaundersøkelser. Det han konkluderte med var at forholdet mellom lærer og eleven var det som påvirket læringen absolutt mest (Hattie, 2012). For å skape en god relasjon kreves det som kalles relasjonskompetanse (Drugli, 2012, s. 47). Relasjonskompetanse forklarer Drugli med at man er bevisst på hvordan man oppfører seg når man er i samspill med andre. På denne måten kan man tilpasse atferden sin til elevenes behov. De to viktigste begrepene når det kommer til relasjonskompetanse er anerkjennelse og tillit. Dette oppnår man ved å lytte til og bekrefte sine elever (Olsen & Skogen, 2014). Det vil derfor være en forutsetning at læreren har en positiv relasjon med sine elever for at litteraturformidling skal virke positivt. Videre kan man påstå at om en lærer i forkant har arbeidet godt med lærer-elev-relasjonen, så vil dette øke sannsynligheten for at lærerens oppgave som litteraturformidler vil bidra til økt leselyst hos elevene.

9. Oppsummering og konklusjon

Leselyst er noe som Utdanningsdirektoratet fremstiller som et engasjement for selve lesingen. Her er det valg av lesestrategi og deling med andre som ses i direkte sammenheng med lesekompetanse og lystbegrepet. Til forskjell fra Astrid Roe og Åsmund Hennig, så konkretiserer ikke Utdanningsdirektoratet at elevens eget opplevelsesaspekt i møte med litteratur som essensielt når det kommer til utvikling av leselyst. Utdanningsdirektoratet mener at særlig motivasjonsarbeid, vurdering og veiledning fra lærere og mengdelesing er viktig for å oppnå leselyst. Sistnevnte ses på som særlig viktig for å kunne utvikle lesestrategier, og det påpekes at de som leser mye har gode leseferdigheter. De som har gode leseferdigheter har også leselyst, i følge Utdanningsdirektoratet.

I dagens norske skole så er leseopplæringen sentral. Her lærer man først avkoding og forståelse av ord og setninger. Når elevene kan stave seg gjennom ord og setninger har de «knekt lesekoden». I etterkant så lærer elevene seg ulike strategier for å mestre lesingen. Lesestrategiene som Utdanningsdirektoratet fremmer er før-, under- og etter-lesings aktiviteter. Disse nevnes ikke i kompetansemålene for norskfaget i noen trinn. Ulike måter å lese på, som for eksempel skumlesing, dybdelesing og skanning nevnes ikke i noen av dokumentene som er analysert. Man kan derfor tolke det dithen at disse lesemåtene ikke fokuseres noe særlig på i skolen i dag. Dybdelesing er den lese måten som ses i direkte sammenheng med lesing av bøker og lengre tekster. Hvis denne lese måten ikke blir viet nok oppmerksomhet i skolen, så vil dette være en måte å lese på som flere elever ikke mestrer. Dette vil igjen bidra til at leselyst i møte med lengre tekster ikke utvikles.

Både Roe og Utdanningsdirektoratet mente at motivasjon henger tett sammen med leselyst. Motiverte elever beskriver Utdanningsdirektoratet som elever som er nysgjerrige, utholdende og med lyst til å lære. Dette skal skolen oppnå ved tilpassede arbeidsmåter, muligheter for medvirkning og faglig trygge og inspirerende lærere. Veiledning og vurdering skal styrke elevenes motivasjon. Her kan man stille spørsmål ved om vurdering av elevenes lesing faktisk bidrar til økt leselyst. Skinner mente at man unngår aktiviteter som oppleves som ubehagelige. Hvis ens egen lesing har blitt sentrum for en negativ vurdering, vil dette derfor være med på å redusere sannsynligheten for at leselyst utvikles. For å kunne utvikle elevenes motivasjon best mulig må det skapes en indre motivasjon i elevene. Denne indre motivasjonen beskriver Deci og Ryan som en motivasjon som skapes når en aktivitet virker

interessant eller givende å gjennomføre. At man enten ser gleden av, eller nytten av å gjennomføre aktiviteten. Hvis vurdering settes mer til side i leseopplæringen, og veiledning får en større plass, vil kanskje lesing bli en aktivitet som flere finner givende.

Flere metoder benyttes i den norske skolen for å skape leselyst. Da særlig litterære samtaler og lesetime/lesekvart. For at samtalen om litteratur skal være fruktbar, så kreves en lærer som er sterkt tilstede. Dette kan skape press på de elevene som ikke har like gode leseferdigheter som de andre i sin klasse. Videre kan dette bidra til at de med redusert leselyst heller leter etter de riktige svarene, framfor å si den faktiske meningen sin. Hvis man som lærer klarer å få senket denne forventningen om «riktig svar» i sitt klasserom, kan dette faktisk være en metode som kan øke leselyst. Det forutsetter likevel et godt forarbeid fra lærerens side. Når det kommer til frilesing i skolen så er dette en metode som faktisk har bidratt til økt vokabular og bedring av leseforståelse hos elever. Dette gjelder likevel kun hos elevene som allerede avkoder teksten godt. Dette er derfor ikke en særlig god metode for å utvikle leselyst hos de som mangler den. Den er likevel i tråd med Utdanningsdirektoratets utsagn om at mengelesing kan bidra til leselyst. Metoder som foreldreinkludering og læreren som litteraturformidler er noe som har vist seg svært effektivt når det kommer til å øke leselyst. Dette er likevel ikke tiltak som Utdanningsdirektoratet fremmer i sine dokumenter.

Forskning tilsier at leselyst fremmes ved gode leseopplevelser. Disse kan skapes ved å gi elevene de rette verktøyene for å møte tekstene. Ikke noe sted nevnes vurdering som en god måte å skape leselyst på. God veiledning fra lærere, både i valg av litteratur og lesestrategier, er noe som forskning har vist at er særlig fruktbart. Utdanningsdirektoratets uttalelser om at vurdering skal bidra til motivasjon, som igjen bidrar til leselyst, er derfor noe som virker mindre effektivt. Metodene som skolen benytter seg av for å skape leselyst er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet mener om hvordan den utvikles. Gjennom mengelesing og samtaler. Samtalen om litteratur kan være fruktbar om læreren gjør godt forarbeid, men frilesing i skolen har ikke forskning som tilsier at det er effektivt. Tiltakene og metodene som skolen og Utdanningsdirektoratet fremmer er derfor ikke helt i tråd med hva forskning mener er mest fruktbart for å utvikle leselyst hos elevene som ennå ikke har utviklet den. Hvis vurdering og frilesing blir tilsidesatt til fordel for veiledning og litteraturformidling, så vil man kanskje se en bedring når det kommer til leselyst hos elevene i den norske skolen.

Litteraturliste

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Burås Storø, O.I. (s.a.). *Rapport: Les for meg, pappa!*. Hentet fra <http://foreningenles.no/formidling/les-for-meg-pappa/rapport-av-prosjektet>

Burås Storø, O.I. (2007). *Evalueringsrapport. Idrett og lesing 2006-2008*. Hentet fra <http://foreningenles.no/wp-content/uploads/.../EVALUERINGSRAPPORT-20062008.pdf>

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forskrift til opplæringsloven, FOR- 2006-06-23-724. (2009). Hentet fra <http://lovdata.no/>

Hattie, J. (2012). *Visible learning. A Synthesos of Over 800 Meta-Studies Relating to Achivement*. London: Routlegde.

Hennig, Å. (2014) *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hoefen, S.R. (2014). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Hentet fra <http://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-self-determination-human-behavior/>

Hoel, T. & Helgevold, L. (2008) «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!». Hoel, T. (Red.), *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips og nye meder*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Kulbrandstad, L.A. (2005). *Språkets Mønstre. Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lesesenteret (2018). *Elevene som strever med leseflyt og «den andre leseopplæringen»*. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=119905&categoryID=13436>

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Logometrica (2016). *Håndbok Logos*. Hentet fra <http://logometrica.no/uploads/documents/H%C3%A5ndbok-bokm%C3%A51-21-11-16.pdf>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Malmbjør, A. (2007). *Skilda världar : en språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. (Doktorgradsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.

Manger, T. (2015). Læring og forventning om mestring. I Helland, T., Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2015). *Livet i skolen. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (s. 241-268). [Bergen]: Fagbokforlaget.

Matre, S. (2009). Arbeid med muntlige tekster. I Jon Smidt (2009). *Norskdiraktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.

Norge Utdannings- og forskningsdepartement (2005). *Gi rom for lesing – strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2007). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ryan, R.M. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=4773318>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skarøhamar, A.L. (2014) *Litteraturundervisning. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Formål*. Hentet fra

<https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Komponenter i god leseopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/4-A-utvikle-motiverte-og-engasjerte-lesere-/>

Utdanningsdirektoratet (2015c) *Norsk – veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/oversikt-over-strategier/>

Utdanningsdirektoratet (2015d) *Fremmedspråk – veiledning til læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/idebank/lesestrategier/>

Utdanningsdirektoratet (2015e). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (2015f). *Lesing i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *PISA 2015: Stø kurs*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Hvordan drive lesestimulering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-norsk1/Ordet-gar---hvordan-drive-lesestimulering/>