

Lesere, ikke-lesere og litteraturformidlingens muligheter på yrkesfag

Hvilke leseerfaringer har 17-åringer på yrkesfag, hva tenker de om lesing og hva kan motivere dem til å lese? Gjennom å koble elevenes utsagn om lesing med motivasjonsteori kan man komme et stykke på vei i formidling av litteratur til denne elevgruppa.

TEKST *Åse Kristine Tveit og Heidi Kristin Olsen*

Sammendrag:

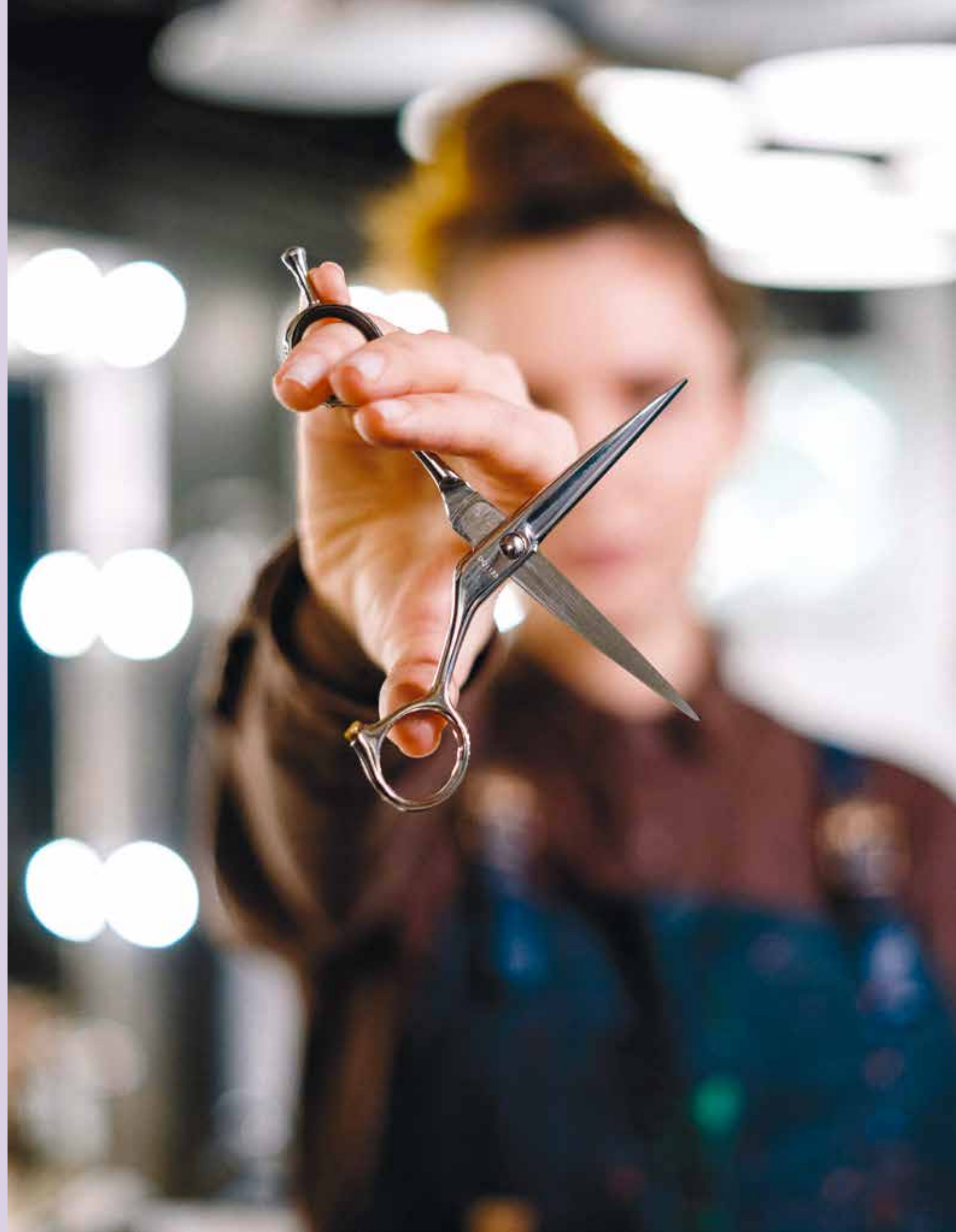
I denne artikkelen presenterer vi funn fra en spørreundersøkelse og gruppeintervjuer med førsteårselever ved yrkesfaglig studieretning ved en større videregående skole. I svarene fra våre 144 respondenter finner vi at tre fjerdedeler leser lite eller ingenting på fritiden. Vi finner ingen sammenheng mellom elevenes leseinteresse og i hvilken grad de ble lest for som barn. Det er små forskjeller i holdning til lesing mellom jenter og gutter. Sjangrene elevene nevner oftest at de foretrekker, er kjærlighet og spenning. Mange nevner at de motiveres til å lese, hvis teksten kan relateres til programfagene de har på skolen. Flere begrunner manglende leselyst med dårlige leseferdigheter eller lav selvtilit som lesere. Avslutningsvis diskuterer vi hvordan lærere og skolebibliotekarer kan arbeide for å fremme interessen for lesing, ut fra teorier om motivasjon holdt opp mot elevenes egne utsagn.

Elever på yrkesfag

Nasjonale statistikker over kultur- og mediebruk forteller oss at lesing som fritidsaktivitet er i nedgang blant

ungdom (Statistisk sentralbyrå, 2022), og også de unges holdninger til og ferdigheter i lesing ser ut til å være på nedadgående (Frønes & Jensen, 2020; Jensen et al., 2023). Denne utviklingen er en kilde til bekymring, ikke bare i skole, bibliotek og bokbransje, men også blant politikere og andre samfunnsengasjerte. Man hører alarmklokkene ringe for et opplyst demokrati dersom nye generasjoner ikke er villige til, eller i stand til, å lese for å følge lengre argumentasjonsrekker, sette seg inn i faglig viktige forhold eller forstå andres tenkemåter. Dermed blir det å fremme leseferdighet og leseinteresse et viktig tema, ikke minst for yrkesfagelevne på videregående skole, som er den gruppa der frafallet i skolen er størst.

Yrkesfag velges av drøyt halve årskullet av norske ungdommer etter ungdomsskolen, fordelt på ti ulike studieprogram. Mens 90 % av elevene på studiespesialisering fullfører skolen i løpet av fem år, gjelder dette bare 70 % av elevene på yrkesfag (Statistisk sentralbyrå, 2023). Forskningen setter dette i sammenheng med sosial klasse, bosted, foreldres utdanning og inntekt. Elever på yrkesfag rekrutteres i større grad enn på stu-



diespesialisering fra hjem der foreldrene har praktiske yrker, mens barn av foreldre med akademisk utdanning oftest velger studiespesialisering (Hansen, 2005; Strømme, 2020).

Utdanningsforskerne Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2019) finner at mange elever på yrkesfag er motiverte for programfagene, mens flere strever med fellesfag som norsk og engelsk. For å motivere seg trenger de å se sammenhengen mellom skolefagene og yrkespraksisen de skal ut i (Lindset et al., 2016). Å velge yrkesfag fordi man ønsker et praktisk yrke, fritar ikke i dag for lesing av til dels kompliserte tekster. Nesten ethvert yrke fordrer at man for eksempel setter seg inn i lover og sikkerhetsforskrifter, og at man kan finne fram i manualer eller plan-dokumenter og rapporter. God leseferdighet er grunnleggende og viktig i alle studieprogram.

Denne teksten er i hovedsak basert på resultatene fra en spørreundersøkelse blant elever på første trinn, yrkesfag på en videregående skole, der elevene ble spurt om sine lesevaner og holdninger til lesing. Unge menneskers mediepreferanser endres raskt, og en survey utført på et tidspunkt kan bare gi et øyeblikksbilde av noen elevers utsagn om lesing. I datamaterialets fritekstsvar fant vi en del tilsynelatende motsetningsfylte svar som var særlig interessante å bore i. Vi setter i denne artikkelen øyeblikksbildet inn i en større sammenheng og diskuterer de holdningene vi finner, opp mot tidligere forskning, og mot teorier om lesing og motivasjon. Vi stiller to spørsmål: Hvordan artikulere førsteårs yrkesfagelever sine holdninger til lesing? Hvordan kan skolebibliotekarere og lærere bruke yrkesfagelevenenes utsagn om lesing i sitt arbeid med litteraturformidling?

Før vi går inn på elevundersøkelsen, presenteres foreliggende kunnskap om norske ungdommers lesevaner og holdninger til lesing, samt teorier om ulike lesemåter og motivasjon for lesing.

Lesing er i denne sammenheng forstått som lesing både i skole- og fritidssammenheng, på papir eller skjerm, eller som lydbok. Kortere, fragmentarisk lesing, som meldinger eller kommentarer på sosiale medier, er ikke medregnet.

Hva vet vi om norske elevers lesevaner og leseferdighet?

Norsk Monitor 2019 viser at særlig elever i videregående skole foretrekker bøker på papir, og at de mener at lærer best når de leser bøker på papir, mens elever på ulike trinn i grunnskolen tenderer mot å foretrekke skjermlesing (Fjørtoft et al., 2019). Flere forskere peker på digitaliseringen av samfunnet som en viktig faktor i en endring av medievaner som foregår i de fleste land; lesingen flyttes fra bøker og andre papirmedier til mer praktisk orientert lesing på skjerm (Baron, 2021; Murray, 2018; Wolf, 2018). Leseforskeren Astrid Roe mener at de

endrede lesevanene kan ha mye å si både for elevenes læring og opplevelser. Elever som oppgir å lese mye på fritiden, som identifiserer seg som lesere, og som bruker tid på å lese skjønnlitteratur, har gjennomgående høyere leseprestasjoner enn elever som ikke anser seg for å være lesere (Roe, 2020).

Statistisk sentralbyrås *Kulturstatistikk* (2022) viser at andelen av befolkningen i alderen 16–24 år, som dekker aldersgruppa i vår undersøkelse, leser betydelig mindre enn aldersgruppa 9–15 år. Bokhandlerforeningen og Forleggerforeningens leserundersøkelse (2024) viser samtidig at antallet ikke-lesere i denne aldersgruppa har ligget nokså stabilt på omkring 25 % de siste ti årene. En annen faktor i dette bildet er at lydbøkene er i vekst, og brukes mer av unge enn av eldre.

Leseferdighet måles hos 15-åringene i PISA-undersøkelsene. Resultatene viser at leseferdigheten blant norske ungdommer synker. I målingen fra 2022 har hver femte jente og hver tredje gutt kritisk lave leseferdigheter; det vil si lavere enn det som regnes som nødvendig i videre utdanning og yrkesliv (Jensen et al., 2023). Det kan kalles en lesekrise, og den krever innsats fra så vel politisk hold som fra aktører i skolehverdagen. I Sverige ser man en liknende utvikling som i Norge når det gjelder synkende leseferdighet og lav interesse for å lese blant ungdom. Der har man fra politisk hold valgt å satse tungt på skolebibliotek, som ett av flere svar på denne utviklingen. I en svensk forskningsoversikt (Gården, 2017), viser over 100 studier at det er entydig at et godt skolebibliotek, der lærere og bibliotekarere samarbeider, fremmer elevenes leselyst, leseferdighet og informasjonskompetanse. I Norge har regjeringen nylig lagt fram en leselyststrategi som et svar på krisa, men uten en tilsvarende satsing som i vårt naboland (Kultur- og likestillingsdepartementet & Kunnskapsdepartementet, 2024).

Hva sier forskningen om eldre tenåringers holdninger til lesing og til seg selv som leser?

De hyppig siterte målingene fra PISA 2018 viser i tillegg til leseferdighet også 15-åringenes holdninger til lesing (*reading engagement*) (Roe, 2020), og resultatene fra norske elever var de minst positive blant alle OECD-landene. Roe viser at for mange ungdommer oppfattes lesing som et “nødvendig onde” (s. 129). Vi legger her til grunn at det ikke vil være vesentlige forskjeller mellom 15- og 17-åringers holdninger. Flere forskere har pekt på at både miljøet i klassen og lærerens holdninger er elementer som påvirker hvordan elevene forholder seg til lesing (Cosgrove, 2003, s. 29; Guthrie et al., 2007). I en større studie av norskundervisningen i åttende klasse oppmuntret ikke lærerne elevene til frivillig lesing, eller betonte viktigheten av dette (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

– De fleste studiene finner at det å være en leser ikke er noe som regnes som attraktivt blant elevene. De studiene som omfatter yrkesfagelever, viser at elevene uttrykker et negativt syn på lesing, særlig pålagt lesing i skolen.

Hva sier elevene selv om lesing? Blant de nordiske undersøkelsene vi har funnet det relevant å sammenlikne med, inngår Dag Skarsteins avhandling (2013). Han undersøker hvordan et utvalg elever i videregående skole, på studiespesialisering, uttrykker seg om tekster de har lest i norskfaget. For oss er det særlig interessant å se hvordan hans informanter uttrykker seg om det å være leser. De fleste elevene i Skarsteins undersøkelse definerer seg som ikke-lesere, og

[...] for de fleste av disse elevene handler skole i liten grad om fag, og litteraturen er ikke relevant i deres sosiale rom. Disse informantene legger ingen spesiell verdi i å lese bøker verken i fritid eller på skole (2013, s. 248).

Hos leserne, derimot, er holdningen ganske annerledes. “Til forskjell fra de fleste ikke-leserne er litteraturen for leserne potensielt proppet med mening. Lesningene preges av en tro på at tekstene kan tilby dem nye tanker” (2013, s. 250). I en svensk avhandling (Asplund, 2010) analyseres yrkesskolegutters gruppesamtaler om litteraturen de leser i skolen. Avhandlingen spør blant annet om hva slags lesere som konstrueres i disse samtalene. Stig-Börje Asplund finner at guttene, som alle går på bilmekanikerfag, samler seg i bekreftende meningsfellesskap, at det er den sosiale konteksten som er styrende for hvordan de snakker om lesing og litteratur, og at det er vanskelig å fremme meninger som bryter med fellesskapet. Asplund anvender, i likhet med Gunilla Molloy (2002) og andre som har forsket på leserespons hos elever, Jon Smidts (1989) begrep *subjektiv relevans*, som innebærer at elevene trenger å kjenne at tekstene på en eller annen måte angår dem.

Det finnes lite forskning om holdninger til lesing hos elever ved norske yrkesfaglige studieretninger, men noen masteroppgaver i norsk har interessante data. I en masteroppgave om lesing i samfunnsfag (Holden, 2012) ble ulike studieretningers elever sammenliknet med hensyn til lesevaner. Her ble det påvist store forskjeller mellom elevene på yrkesfag og elevene på studiespesialisering. Elevene på yrkesfag brukte

mindre tid både til lystlesing og lesing i samfunnsfag enn elevene på studiespesialisering. Yrkesfagelevne viste også mindre positive holdninger til lesing. Slike holdninger finner vi gjenspeilet i undertittelen på en annen masteroppgave; Siri Vaaje Haugens oppgave i norskdidaktikk sier noe om en rolleforventning til yrkesfagelever som er overtatt av dem selv: «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg» (2016). Haugen undersøker fem gutters holdning til seg selv som lesere nå og i framtiden, og diskuterer hva disse guttene mener med lesing. Holdningene hun finner hos de fem, er preget av omgivelsenes bestemte forventninger til yrkesskoleelever. Sondre Tarald Johansen siterer også en yrkesfagelev i tittelen på sin masteroppgave: «Jeg er ikke en som leser (...) Men jeg skulle gjerne vært det» (2021). Han undersøker motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos et utvalg elever på en barne- og ungdomsarbeiderlinje, og viser til at det er ulike motivasjoner både hos de som gjerne leser og hos de som ikke leser. Det handler, som hos Asplund (2010), blant annet om miljøet i klassen, om det er aksept for å like å lese. Johansen finner noe av det samme som Haugen, at elever som er lite motivert for å lese, kan ha et «statisk syn på intelligens og egne evner» (2021, s. 3) – en negativ forventning til seg selv, formet av andre.

I noen studier kommer det fram at det er forskjeller mellom elevenes holdning til lesing ved ulike studieretninger. Slike funn er ikke entydige; andre undersøkelser, som Skarsteins, viser at slike forskjeller også kan finnes internt i studieretningene. De fleste studiene finner at det å være en leser ikke er noe som regnes som attraktivt blant elevene. De studiene som omfatter yrkesfagelever, viser at elevene uttrykker et negativt syn på lesing, særlig pålagt lesing i skolen. De mindre, kvalitative studiene med et lite utvalg informanter gir likevel ikke grunn til å kunne generalisere i samme grad som de omfattende PISA-undersøkelsene.

Bidrag fra motivasjons- og resepsjonsteorien

Motivasjon for lesing

Leseforskerne John T. Guthrie og Allan Wigfield (1999, s. 200) etablerer en modell for leseforståelse som består

dels av kognitive prosesser, dels av motivasjonsprosesser. De holder fram fem ulike motivasjonsprosessers betydning for å forstå teksten som leses: mestring, indre motivasjon, selvtillit, personlig interesse og tro på at teksten kan kommunisere med dem. Mestring skaper motivasjon, og eleven som setter seg som mål å lese, lære og forstå en tekst, får en positiv opplevelse av å ha gjennomført noe. Elever med lavere eller ingen mål med lesinga har vanskeligere for å hente ut kunnskap og opplever lite mestring. Det andre punktet, indre motivasjon, handler om å ville lese for lesingens egen del, og å finne glede i å lære gjennom lesing. Selvtillit er leserens tro på egne evner til å lese mens personlig interesse handler om i hvilken grad leseren i utgangspunktet engasjeres av emnet eller innholdet i teksten. Det femte elementet, å tro på at teksten kan kommunisere, innebærer at leseren er overbevist om at egne kunnskaper, verdier og normer er relevante for deres forståelse av teksten. Guthrie og Wigfield har anvendt sin teori på flere studier av lesere på grunnskolenivå.

Vigdis Refsahl (2012, s. 55ff) presenterer noen prinsipper for motivasjon og læring som også er relevante for analysen av elevers holdning til lesing, og som delvis overlapper med Guthrie og Wigfields teori, men med tanke på unge og voksne lesere. Hun beskriver to sett med motivasjonsbetingelser: 1) interesser og verdier og 2) selvbilde og selvtillit. Interesse for å lese kan vokse ut fra tidligere gode leseopplevelser eller interesse for bestemte emner, eller motivasjonen kan komme av bevisstheten om at lesing av mange grunner er viktig. Det ligger i vår kultur en sterk forventning om at alle skal lære seg å lese, at det er verdifullt for opplysning og læring, men også for opplevelser og glede. Manglende interesse og opplevde nederlag som leser kan føre til at noen beskytter seg ved å unngå situasjoner med lesing, for eksempel ved utagering eller tilbake-trekning. Selvbildet hos mennesker er basert på erfaringer av hva man kan få til, opp mot hva man ser andre får til, og hvordan man opplever å bli betraktet av andre. Selvbildet forteller hva vi forventer av oss selv, og hvilke tilbakemeldinger vi tar til oss. Lav tillit til egne leseferdigheter gjør lesing lite lystbetont å ta fatt på. Refsahl betoner viktigheten av læringsmiljøet i skolen for at elever skal vurdere seg selv positivt og yte innsatsen som skal til for å utvikle seg som lesere.

De amerikanske psykologene Richard Ryan og Edward Deci har satt fram en overordnet teori om selvbestemmelse (*self-determination theory*) som gir ytterligere noen perspektiv på yrkesfagelevenes situasjon som lesere (2002). Denne selvbestemmelsesteorien innebærer at den indre motivasjonen, det å delta i en læringsaktivitet ut fra ren glede og interesse, blir styr-

ket når aktiviteten dekker de grunnleggende psykologiske behovene for selvstendighet, tilhørighet og kompetanse. Selvstendighet er her forstått som det å være kilde for egne handlinger, ha valgfrihet. Det er ikke det samme som uavhengighet og står ikke i motsetning til hjelp og veiledning, skriver Ryan og Deci (2002, s. 8). Tilhørighet (relatedness) handler om å oppleve å høre sammen med andre, innenfor en trygg ramme. Vi vil hevde at det også kan overføres til opplevelsen av samhörighet med litterære skikkelser, og til fellesskap i det sosiale miljøet for eksempel i en skoleklasse. Kompetanse brukes av Ryan og Deci om det å søke utfordringer som er i overensstemmelse med ens kapasitet. Teorien er tidligere anvendt i undersøkelser av elevmotivasjon i klasseromssituasjoner (se for eksempel Printer, 2021). Selvstendighet, i denne sammenheng mulighet til fritt valg av litteratur, er en motivasjonsfaktor som blant andre leseforskeren Stephen Krashen (2004) holder fram som svært viktig for å skape leselyst, som igjen er det som fremmer leseferdighet, slik også pedagogen Joron Pihl (2023) viser i en omfattende forskningsoversikt.

Skal elevene kunne gjøre selvstendige valg av litteratur, ut fra egne interesser og individuelt lesenivå, forutsetter det både velutstyrte skolebibliotek og lærere eller bibliotekarer som kan veilede elevene.

Resepsjon

Det gir god mening å trekke inn Louise M. Rosenblatts velkjente begrepspar *efferent* og *estetisk* lesemåte i undersøkelsen av yrkesskoleelevenes utsagn om lesing (1995). Lesemåtene hos Rosenblatt er ikke gjensidig utelukkende og kan ikke knyttes til bestemte typer tekst, men danner et kontinuum, der efferent lesemåte dreier seg primært om å hente ut informasjon fra det man leser, mens den estetiske handler om å åpne seg for tekstens sanselige, estetiske potensiale.

Lesing i skolesammenheng vil ofte handle om å finne svar på spørsmål eller oppgaver i etterkant av lesingen noe som fremmer en efferent lesemetode, men som i mindre grad fremmer selvstendig tenking. Forskere ved Lesesenteret i Stavanger har pekt på dette i et undervisningshefte om lesing av fagtekster i skolen:

På alle årstrinn og i alle skoleslag synes det som om læreren er den mest aktive når forståelse skal vurderes. Hun stiller spørsmål både muntlig og skriftlig, og elevene svarer. Læreren evaluerer svarene og spør videre. Slik kan elevene fort få en opplevelse av at lesing handler mer om å svare på andres spørsmål enn om å stille sine egne (Engen & Helgevold, 2020).

Lesing for opplevelsens skyld, for de sanselige kvaliteter og følelsesmessige utfordringer og stimuli, synes i mindre grad å være noe videregående skoles undervisning vektlegger, når en ser på læreplanverkets formuleringer for norsk på yrkesfagprogrammet (Utdanningsdirektoratet, 2020b), men disse kvalitetene er samtidig en av forutsetningene for å bli glad i å lese. Leseforsker Joron Pihl (2023) kobler Rosenblatts begrep om estetisk lesing til lystlesing, og understreker betydningen av denne typen lesing for intellektuell utvikling og kunnskaps-tilegning innenfor mange kontekster.

Innhenting av data – spørreundersøkelse og intervju

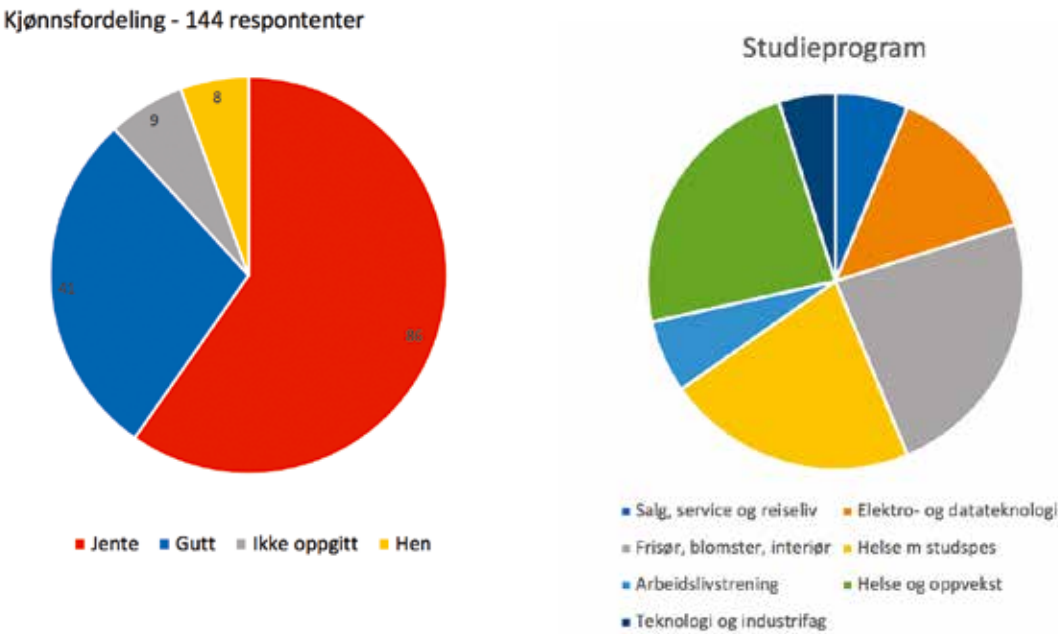
Undersøkelsen om yrkesfagelevers lesevaner og holdninger til lesing som denne artikkelen bygger på, ble gjennomført ved en stor, norsk videregående skole på det sentrale Østlandet. Elevene svarte på et spørreskjema utsendt til alle elever i første år på yrkesfaglige utdanningsprogram via læringsplattformen de bruker i

undervisningen. 144 elever svarte på skjemaet, som gir en svarprosent på 38. Det var flest jenter som svarte, og de fleste gikk på enten Helse og oppvekst eller Frisør, blomster, interiør, mens de fleste guttene som svarte, gikk på Elektro- og datateknologi eller Helse og oppvekst med studiespesialisering (se Fig. 1). Undersøkelsen ble gjort i oktober, i forkant av et leseprosjekt alle førsteårselevne ved skolens yrkesfagprogram deltar i.

Spørreskjemaet ba elevene svare på hvilke erfaringer de hadde med lesing fra barndommen, om deres bruk av folke- og skolebibliotek, og de ble bedt om å krysse av for de forhåndsformulerte positive og negative utsagnene om lesing som de var enige i. I ett spørsmål ble de også bedt om å oppgi i fritekst hva de likte å lese, og dersom de ikke likte å lese, ble de bedt om å begrunne hvorfor. Undersøkelsen spør ikke elevene hva de forstår med begrepet lesing.

Data fra spørreundersøkelsen ble eksportert til Excel og analysert.

Fig. 1. Fordeling av kjønn og utdanningsprogram blant respondentene



De to figurene viser fordelingen av kjønn blant respondentene, og fordelingen på de ulike studieretningene.

I tillegg til data fra spørreundersøkelsen supplerer vi denne framstillingen med data fra intervjuer med tre grupper av elever fra samme skole og årskull, med til sammen 12 elever. Disse gruppeintervjuene ble gjennomført etter at det nevnte leseprosjektet var avsluttet. Leseprosjektet gjennomføres som et samarbeid mellom lærerne og skolens bibliotekarer. Kort forklart består prosjektet i at biblioteket tilbyr og presenterer bøker, og elevene leser i en fysisk, selvvalgt bok en skoletime hver dag i fem uker.¹ Intervjuene dreide seg primært om elevenes erfaringer med leseprosjektet, i tillegg til deres synspunkter på, erfaringer med og holdninger til det å lese. Hvert av intervjuene varte 30-40 minutter, og lydopptakene av intervjuene ble seinere transkribert. Informantene ble rekruttert via sin kontaktlærer, og hadde ingen relasjon til forskerne. En av gruppene besto av bare jenter, flest fra Salg, service og reiseliv, en annen hadde bare gutter, flest fra Teknologi- og industrifag, og en tredje gruppe var sammensatt av elever fra flere program, flest jenter.

Data fra gruppeintervjuene er analysert ved manuell kategorisering (Johannessen, 2021).

I presentasjonen av funn er deltakerne i spørreundersøkelsen omtalt som respondenter, mens funn fra deltakerne i gruppeintervjuene er omtalt som informanter.

Studiens begrensninger

Datainnsamlingen som er brukt som grunnlag for denne artikkelen har flere begrensninger. I spørreskjemaet som ble sendt ut skulle elevene selv anslå hvor ofte de leste eller var på biblioteket. Det er kjent at selvrapportering av tidsbruk til aktiviteter ofte ikke gir et nøyaktig bilde (Ringdal, 2018).

Intervjuene ble gjennomført på et senere tidspunkt enn spørreundersøkelsen, etter at leseprosjektet var avsluttet. Sannsynligheten for at det ble rekruttert elever som var særlig engasjert i tematikken, er stor, det er en vanlig erfaring ved frivillig rekruttering til intervjuer (Johannessen, 2021). Utvalget av informanter til intervjuene er dermed sannsynligvis ikke representativt for elevgruppen som sådan.

Hverken respondentene fra spørreundersøkelsen eller informantene i gruppeintervjuene er representativt fordelt over alle programfagene ved skolen.

Funn fra undersøkelsen

Lesing i oppveksten

Tidligere forskning har funnet at å bli lest for i barndommen bidrar til at man får bedre leseferdigheter og større ordforråd, noe som gir bedre leseferdigheter seinere i utdanningsløpet (Araújo & Costa, 2023). Så kunne

man tro at de som ble lest for, også ville være blant de som liker å lese seinere i livet. Leseforskningen kan imidlertid ikke bekrefte det, og i vårt materiale finner vi heller ingen slik sammenheng.

Tabell 1. Hvor ofte ble du lest for som barn?

	Alle	%
Hver dag/kveld	28	19
Ofte	52	36
Sjelden	37	26
Aldri	12	8
Husker ikke	14	10

De fleste respondentene (55%) ble lest for, sunget for eller fortalt for ved leggetid, en noe større andel av jentene enn guttene. Hos disse finner vi like ofte reaksjonen “jeg liker ikke å lese” eller “bøker er kjedelig” på et seinere spørsmål som hos de øvrige som i liten grad ble lest for.

Dialogen nedenfor fra et av gruppeintervjuene er betegnende for hva 17-åringene forteller om leseerfaringene. Flere av informantene har minner fra barndommen som de gjerne snakker om:

- A: Jeg ble lest for av Astrid Lindgren-bøker, for det hadde vi masse av hjemme. Mio min Mio og alle de der. Brødrene Løvehjerte. Det var koselig.
- B: Jeg husker vi hadde en sånn svær bok med Emil fra Lønneberget. Den ble jeg lest for da jeg var liten.
- I: Men var det på noe bestemt tidspunkt at andre medier overtok?
- B: Når jeg fikk smarttelefon, egentlig da.
- I: Og hvor gammel var du da?
- B: 12-10? Sånn omkring det.

Flere informanter nevner i intervjuene mobiltelefonen som et medialt tidsskille i deres liv i tiårsalderen. Lesingen på fritida tok slutt, i likhet med bibliotekbesøkene. Dette finner vi bekreftet i spørreundersøkelsen, der vi kan se at bibliotekbruk går kraftig ned fra barneskolen til ungdomsskolen, slik elevene husker det. Dette bildet finner vi igjen i nasjonal statistikk som viser klar nedgang i bibliotekbruk i aldersgruppa 9-15 år i løpet av 1990-tallet og inn på 2000-tallet, da mobilen ble vanlig blant barn i 10-årsalderen (Medietilsynet, 2023; Vaage, 2000).

Lesing og bibliotekbruk i samtida

Vi ønsket å vite noe om omfanget av lesing i elevenes fritid. Vi er klar over at det kan være vanskelig å bedømme egen bruk av tid på en aktivitet som lesing, ikke minst om man oppslukes av den - eller også om man kjeder seg og tida faller lang.



Tabell 2. Hvor ofte hender det at du bruker en eller flere timer på å lese i fritida?

	Alle	%
Hver dag	6	4
Ukentlig	11	8
I ferier	12	8
Sjelden	42	29
Aldri	65	45
Vet ikke	7	5

Vi ser at ¾ av respondentene sjelden eller aldri leser i lange tidsstrekk. Det avspeiler en situasjon der hverdagen er hektisk, mange krefter kjemper om oppmerksomheten og tida til de unge. Med få unntak åpner heller ikke disse ungdommenes ferier for slike lange lesestrekk.

Fritekstsvarene på ett av spørsmålene gir en viss oversikt over både holdninger til det å lese, og leseerfaringer som har gjort inntrykk. Vi spurte «Hva liker du å lese? Hvis du ikke liker å lese, kan du si noe om hvorfor?». Her oppgir noen elever at årsaken til at de ikke leser, er konsentrasjonsvansker, andre at det er bortkastet tid, en av dem påpeker at lesing er irrelevant for yrket hen skal ut i. Flere elever svarer at lesing er kjedelig, eller at det ikke interesserer dem. To nevner at dysleksi gjør lesing vanskelig for dem.

Det store flertallet av de som svarer i fritekst, oppgir likevel litteratur som de foretrekker. Av sjangrer eller kategorier av bøker som nevnes av elevene, kommer krim på topp, tett fulgt av det elevene kaller “romance” (heretter kalt kjærlighetsromaner). Deretter følger action, mens noen færre nevner fantasy og grøssere. Kobler vi sammen til større kategorier, kan vi la kategorien *spenning* romme både krim, action/spenning og skrekk/grøss. Legger vi til fantasy og science fiction, som ofte (men slett ikke alltid!) er spenningsbaserte fortellinger, er dette til sammen bøker som nevnes hele 60 ganger. I kategorien sakprosa nevner elevene fakta-bøker, psykologi, filosofi, sport og historier fra virkeligheten, tilsammen nevnt 30 ganger. Kjærlighetsromaner, «young adult» og drama er bøker som (med et visst forbehold) kan samles i kategorien *emosjonelle fortellinger*. De nevnes totalt 23 ganger. Noen av elevene nevner bestemte titler som eksempler på hva de liker å lese, og overraskende mange nevner barne- og ungdomsbøker. For eksempel nevnes Jeff Kinleys *En pingles dagbok* flere ganger. Samlet sett er det dermed bøker som gir underholdende eller følelsesstimulerende opplevelser som foretrekkes av de som har svart på spørsmålet, enten det er grøss eller gråt, ved siden av bøker som gir kunnskap om verden. De tre overordnede kategoriene er heller ikke gjensidig utelukkende.

Hvilken plattform og hvilket medium elevene fore-

trekker, kommer i liten grad fram; bare to nevner lydbok, tre nevner tegneserier og en nevner Wattpad (nettforum for lesing, publisering og kommentering av fortellinger). Ingen nevner e-bokformatet. Det var bred enighet i gruppene som ble intervjuet, om at de foretrakk å lese lengre tekster i papirform, selv om spørreundersøkelsen viser at så mange som 32% foretrekker å lese på mobil, mot 42 % som foretrekker papirbok. Preferansene her er altså ikke helt klare, men vi ser at det er de som ikke liker å lese, som foretrekker å lese på mobilen.

Hva mener 17-åringene om lesing?

Elevene ble bedt om å krysse av for utsagn som passet for dem, når det gjaldt lesing (flere kryss mulig). Her viser det seg at den forventede forskjellen mellom jenter og gutter ikke er så stor, bortsett fra de to ekstremene - jentene dominerer helt i andelen som «elsker bøker», mens guttene dominerer andelen som ikke bryr seg om verken lesing eller bøker.

Tabell 3. Holdninger til bøker og lesing

Jeg leser fort	34 %	Ingen kjønnsforskjell
Jeg leser sakte	20 %	Mye større andel jenter
Jeg liker å lese	19 %	Ingen kjønnsforskjell
Jeg liker ikke å lese	42 %	Litt flere gutter
Jeg elsker bøker	12 %	Mye større andel jenter
Jeg synes bøker er kjedelig	42 %	Ingen kjønnsforskjell
Jeg bryr meg ikke om verken lesing eller bøker	29 %	Mye større andel gutter

Vi ser at andelen som ikke liker å lese, er stor, og at her er det, som ventet, noe overvekt av gutter. Like høy er prosenten som har svart at «bøker er kjedelig», men her er den lille kjønnsforskjellen helt utvisket.

De få elevene som i fritekstsvar i spørreundersøkelsen skriver noe om hva gode leseropplevelser er for dem, nevner innlevelse og gjenkjennelse: «Når jeg leser, trenger jeg å kunne leve meg inn i boken, men samtidig ha noe å undre på», og en annen: «Fordi jeg er en romantisk person, så liker jeg å lese ting som andre har opplevd, for at jeg ikke skal føle meg alene.»

Det mest overraskende funnet i fritekstsvarene er at ti elever kommenterer at de ikke liker å lese, fordi det er kjedelig, samtidig som de oppgir litteratursjangrer de foretrekker, som denne respondenten: «Jeg liker





– Vi jobber jo praktisk, så det hadde vært fint om vi kunne tatt en faktabok om sånne ting som er våre interesser.

best å lese krim. Jeg liker ikke å lese fordi jeg klarer ikke å konsentrere meg lenge nok til å forstå hva boken handler om.» Denne tilsynelatende selvmotsigelsen i at de på en side avviser lesing som kjedelig, noe de ikke liker, men på den annen side gjerne nevner en eller flere sjangrer eller kategorier av bøker de liker, reiser mange spørsmål. Er lystlesing av spenningslitteratur ikke noe de tenker på som lesing? Kobler elevene lesing til norsktimer i skolen med plikt og krav, mens underholdningslitteraturen er et frirom utenfor pliktlesingen? Fritekstsvarene er ganske korte, og de færreste gir i spørreundersøkelsen mer enn en til to setninger om sine lesepreferanser. Gruppeintervjuene gir noe mer kjøtt på beinet, her kommer det blant annet fram i gruppa med elever fra teknologi- og industrifag at mange kobler lesing utelukkende til skolefagene. De peker på et visst lesepress i slutten av ungdomsskolen: «Vi hadde store tekster i hvert eneste fag. Og det ble demotiverende å lese til slutt», sier en av guttene. Norskfaget på ungdomsskolen kommer temmelig dårlig ut som leseinspirator hos elevene i spørreundersøkelsen. Her oppgir 67% av respondentene at norskfaget var kjedelig, mens bare 13% sier at norskfaget gav leselyst.

Drøfting av funn Oppslukende lesing og nyttelesing

Hvis *lesing* for elevene knyttes til pålagt lesing i skolen, må sjangrene de nevner at de liker, forbindes med noe annet: med fritt valg, frivillighet eller frihet. Spenningslitteraturen og kjærlighetsromaner, som så mange oppgir at de foretrekker, både de som ikke liker og de som liker å lese, fungerer optimalt når man leser med sterk innlevelse. Dermed reagerer man både rent fysisk ved grøss eller økt puls, og mentalt ved å bli oppslukt i handlingen, slik at man som leser selv kommer

nær situasjonene og emosjonene hos de litterære karakterene. Mangel på konsentrasjon, utilstrekkelige leseferdigheter eller mangel på kjennskap til sjangerkonvensjoner vil gjøre det vanskelig å oppslukes. Fem respondenter i undersøkelsen svarer at konsentrasjonsvansker hindrer dem i å lese. Dette er også en tendens som kan ses nasjonalt, og oppgis som av de viktige begrunnelsene for ikke å lese i *Leseundersøkelsen* (Bokhandlerforeningen & Den norske forleggerforening, 2024). To elever oppgir lesevansker på grunn av dysleksi. En gutt sukker på et av intervjuene: «Det er ganske irriterende med lesing når man har dysleksi. Du blir lost i orda, og så gidder du ikke mer.»

I spennet mellom estetisk og efferent lesing ser det ut til at elevene både i vår spørreundersøkelse og i gruppeintervjuene er på den efferente siden når det er snakk om pålagt lesing. Som i Asplunds (2010) og Skarsteins (2013) avhandlinger viser det seg at elevenes utsagn om lesing tenderer mot den efferente polen, der man leser for å hente informasjon, eller for å hente ut en sammenhengende, gjerne realistisk fortelling. Flere av elevene på teknologi- og industrifag uttrykte ønske om å lese noe mer nyttig i leseprosjektet de deltok i, noe de kunne oppleve som relevant for dem i faglig sammenheng. Det var i hovedsak skjønnlitteratur som ble presentert for elevene i leseprosjektet. En gutt sa det slik: «Vi jobber jo praktisk, så det hadde vært fint om vi kunne tatt en faktabok om sånne ting som er våre interesser.» Flere kommentarer i spørreskjemaet handler om opplevelsen av lesingens unytthet. En elev foretrekker å lese «fakta, fordi jeg synes det er kjedelig og ikke vært å lese oppdikta historier.» En annen peker på at lesing er bortkastet, siden det ikke er relevant for yrket hen skal ut i. En tredje trekker motsatt konklusjon: Hen foretrekker «bøker basert på sanne historier

[...] gjerne om omsorgssvikt eller psykiske utfordringer», fordi dette er relevant for videre studier. Her er lesing motivert av litteraturens nytteverdi.

Den mest utdypende kommentaren om utbytte av lesing kom fra en elev ved studieretningen Salg, service og reiseliv, som gjennom leseprosjektet hadde oppdaget at hun likte å lese. I gruppeintervjuet sier hun:

Jeg tenker at når du jobber med andre mennesker, så er det veldig viktig å ha forståelse for alle slags situasjoner som mennesker kan være i. Når det kommer en kunde inn i butikken, så har du ingen ide om hva det mennesket har opplevd fram til da. Så det er veldig viktig å møte andre med forståelse. Ved å lese bøker kan jeg sette meg inn i forskjellige situasjoner. Og det hjelper til å holde sinnet mitt åpent.

Utsagnet forteller om en sterk bevissthet om hvordan lesingen kan være til nytte i framtidig yrkespraksis, og slik sett viser eleven en efferent lese måte. Samtidig viser utsagnet en søken etter å leve seg inn i de litterære karakterenes liv, som en kilde til forståelse, eller empati med andre mennesker. Slik signaliseres det også en mer estetisk lese måte.

Hva motiverer elevene til å lese?

Vi ser at flere av elevenes utsagn peker direkte på motivasjonsprosessene Guthrie og Wigfield (1999) presenterer. Mange elever uttrykker, både i fritekstsvarene og i intervjuene, at de motiveres til å lese, hvis det kan lære dem noe om faget deres. Personlig interesse for faglige problemstillinger kan gi motivasjon, slik elevene også valgte studieretning ut fra sine interesser. En av guttene på teknologi og industrifag nevnte i gruppeintervjuet at det var viktig å kunne lese «om hvordan ting fungerer, for eksempel med hydraulikk. Hvordan ting er satt sammen og hvordan og hvorfor man bruker det.»

Erfaringer av manglende mestring og svak selvtilitt som leser kan antydes bak to av fritekstsvarene der respondentene uttrykker at de ikke liker å lese, og legger til: «Og hvorfor har du ikke noe med.» Den bryske tonen demonstrerer det Refsahl (2012) skriver om aggressivitet i møte med krav om lesing. De mange korte svarene som sier at de «ikke liker» å lese, kan ha sammenheng med manglende mestringsopplevelser. Ingen liker å gjøre det de er dårlige til. Tidligere opplevelse av store tekstmengder og lesepress virket også demotiverende, og kan kobles til frykt for å ikke mestre.

Enkelte av jentene gav uttrykk for en sterk indre motivasjon, de var i utgangspunktet glade i å lese og fortsatte med det inn i leseprosjektet på skolen. De mange preferansene for underholdende sjangrer som kommer fram i spørreundersøkelsen, sier også noe om en indre motivasjon, men avgrenset til litteraturtyper

som mestres, og som kan gi forventede opplevelser. Flere nevnte at de foretrakk filmversjonen av en bok om det var mulig.

Lærernes rolle som motivator for elevenes lesing er viktig, slik flere forskere har påpekt (Cosgrove, 2003; Guthrie et al., 2007). Flere av elevene nevnte i gruppeintervjuene at lærerne ikke selv leste i de timene som var satt av til stille lesing i det felles leseprosjektet. Disse lærerne signaliserte med det at lesingen ikke var viktig, eller at det var noe de ikke interesserte seg for. Når voksne lærere viser en negativ holdning til lesing, er dette selvsagt noe elevene legger merke til og kan bli demotiverte av.

Å være eller ikke være en leser

Å være en leser er ikke noe elevene ønsker å definere seg som, verken informantene eller respondentene i studiene vi har vist til, eller i vårt materiale. Men elevene nevner jo samtidig alle disse sjangrene de liker, så noen gode leseropplevelser må ligge skjult bak svarene her.

Også Dag Skarstein (2013) finner i intervjuer med elever på studiespesialisering denne tilsynelatende selvmodsigelsen hvor selverklærte ikke-lesere kan fortelle med emosjonelt trykk om tekster de har lest:

Leserne er forsiktige med å kalle seg leser, de snakker lite med hverandre om litteratur [...] Noen leser faksjon, noen leser cross-over litteratur, noen leser klassikere, noen vet hvilke sjangre de liker, andre ikke. I tillegg mener noen av dem at de ikke leser så mye, men de kan likevel fortelle om mange titler, om favorittbøker og leseopplevelser i ulike sammenhenger (Skarstein, 2013, s. 182ff).

I Skarsteins undersøkelse antyder han at ikke-lesernes kommentarer tyder på at de ikke helt har en forståelse av hva det vil si å lese fiksjon. Dermed kommer de skjevt ut når «enhver tekst møtes med en faktisk forståelseshorison, og [...] de tilnærmer seg de fiktive tekstene på samme måte som dokumentariske tekster» (2013, s. 252). I Skarsteins undersøkelse dreide det seg om ulike eldre pensumtekster i norskfaget. Det ligger spor av denne lese måten også i vårt materiale, slik utsagnene ovenfor viser.

Hvordan kan motivasjonsteorien og elevenes utsagn brukes i litteraturformidlingen?

Selv om hovedinntrykket fra våre data er at lesing ikke er noe de elevene søker seg til, viser svarene deres at det finnes mulige motivasjoner og innganger for dem til å lese. I skolen arbeider både lærere og skolebibliotekarer med litteraturformidling og lesestimulering. Skolebiblioteket skal være en mangfoldig ressurs av mange slags tekster på ulike nivå, der lærere og bibliotekar har



mulighet til å samarbeide om å finne tekster som møter den enkelte elevens interesse og mestringmuligheter. I Læreplanverkets kompetansemål heter det om lesing i norskfaget på VG II Yrkesfag at elevene skal «lese, analysere og tolke nyere skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse», men de skal også «orientere seg i faglitteratur fra eget yrkesfaglig område for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For engelskfaget, som også førsteårseleven har, heter at de skal «lese, diskutere og reflektere over innhold og virkemidler i ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster», og «lese og sammenligne ulike sakprosa tekster om samme emne fra forskjellige kilder og kritisk vurdere hvor pålitelige kildene er» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ungdommene trenger med andre ord å utvikle leseferdigheter som omfatter både kildekritikk og efferent lesemetode, mens den estetiske dimensjonen synes å være lite vektlagt i Læreplanverket. Vi ser også at planen åpner for å bruke selvvalgte tekster. Selv om det enkleste i utgangspunktet kan være å velge tekster som alle skal lese, er det jo slik at den ene teksten ikke vil fungere for alle, kanskje bare for noen få elever. Mangel på indre motivasjon, manglende mestring, manglende frihet til selv å velge er blant de forhold som kan svekke muligheter for lesetrening, læring og litterær opplevelse.

Vi presenterer i det følgende noen formidlingsmuligheter for lærere og bibliotekarer, ved hjelp av koblinger mellom Guthrie og Wigfields (1999) motiva-

sjonsprosesser og elevenes utsagn. En del elevutsagn viser til motivasjon ved faglige og personlige interesser. Slik noen av guttene så det, kunne de gjerne lese hvis de så at det var nyttig for yrket de holder på å lære seg. De så ikke sammenhengen mellom å utvikle leseferdighet ved lesing av utenomfaglig litteratur, og det å beherske faget, noe også Lyngsnes og Rismark (2019) påpeker. John Guthrie og Susan Klauda (2014) viser til liknende funn, der elever kunne være dedikerte lesere av bestemte typer fagtekster og i bestemte situasjoner, men ellers unngikk lesing. To utsagn fra jenter i vårt materiale viser tanker om at lesing – også av skjønnlitteratur – nettopp kunne være nyttig i en yrkeskontekst, men bare dersom litteraturen handlet om å forstå kundebehov eller få kunnskap om psykisk helse, noe som var relevant for deres studieretning. Å formidle litteratur som gir leserne kunnskaper og innsikt i faglige emner de i utgangspunktet interesserer seg for, ser dermed ut til å være en måte å stimulere leselysten på. Smidts (1989) begrep *subjektiv relevans* er i tidligere resepsjonsforskning knyttet til lesing av skjønnlitteratur, men gir mening også i konteksten der ungdommene søkte etter lesing av noe som for dem var viktig, og som angikk dem.

Rene lærebøker er sjelden god litteratur, men allmenn sakprosa kan ofte være det, og kan stimulere faglig nysgjerrighet og utvikle leseferdighet og leseglede. Ved en videregående skole i Oslo, der de både har yrkesfag og studiespesialiserende, har bibliotekaren invitert

elevene til å melde inn noen opplysninger om seg selv: studieprogram, noen fritidsinteresser og andre preferanser. Til dem lager hun overraskelsespakker basert på hva de har meldt inn, med tre bøker knyttet sammen med en kjærlighet på pinne. Bibliotekaren merker at interessen har smittet, og at det er andre elever som melder sin interesse enn de som vanligvis bruker biblioteket. I pakkene inngår både faglige og litterære tekster (Hagen, 2023).

De mange elevene som i vår spørreundersøkelse nevnte foretrukne underholdningssjangrer, åpner for litteraturformidling av og klasseromsarbeid med serie- litteratur og annen underholdningslitteratur som videregående skole sjelden legger opp som pensum eller bruker skolebibliotekets budsjetter på. Ved å tilby litterære opplevelser av en type mange elever allerede har hatt gode opplevelser med, åpner man muligheten for at de kan oppleve mestring og gjenfinne en glede ved å lese, i stedet for å bli fortalt direkte eller indirekte at slik litteratur ikke er noe verdt. Leseforskere som Kiil og Mørk (2013) og Krashen (2004) viser til at mengdelesing, også av serielitteratur, kan gi økt leseferdighet selv om den er lettest og ikke alltid med kunstneriske pretensjoner.

Noen elever nevnte at de «ser heller filmen» hvis det finnes en slik adaptasjon tilgjengelig. Formidling via filmer og serier kan gi en enklere inngang til et literært univers, når navn, steder og konflikt i noen grad er kjent fra før, og muligheten for mestring og konsentrasjon vil være større. Å koble romanen *The Hate U Give* av Angie Thomas til filmatiseringen fra 2018, og eventuelt også til den grafiske romanen med samme tema, *I am Alfonso Jones* av Medina og Robinson,² som del av engelskundervisningen er en mulighet, å utforske grafiske romaner basert på Frank Herberts Dune-romaner er en annen.

Elever i videregående er dessuten slett ikke for store til å bli lest for, og flere gav i intervjuene uttrykk for gode opplevelser med høytlesing i yngre år. En samling i klasserommet eller på skolebiblioteket med høytlesing av en novelle eller et sakprosastrykke gir elevene en felles opplevelse som er verdifull i seg selv, også uten at det må gjøres oppgaver om teksten i etterkant. Å lytte til en fullstendig tekst, ikke et utdrag, kan gi både sjangerkunnskap og fagkunnskap, og tilegnelsen av teksten kan fullføres, uansett leseferdighet hos lytterne.

Så skal selvsagt ikke de elevene som elsker bøker og er ambisiøse lesere, glemmes. Også de som leser mye, bredt eller foretrekker avansert litteratur, skal utfordres og få noe å strekke seg etter, bli sett av skolens litteraturformidlere og ikke kjenne seg glemt i all oppmerksomheten om ikke-leserne.

Vi tror det er muligheter for å utvikle elevenes leseferdighet og leseglede ved en formidlingspraksis, der det er elevenes motivasjonsprosesser som er utgangspunktet både for valg av tekster og for klasseroms-samtalene.

Litteratur

Araújo, L. & Costa, P. (2023). Reading to Young Children: Higher Home Frequency Associated with Higher Educational Achievement in PIRLS and PISA. *Education sciences*, 13(12), 1240. <https://doi.org/10.3390/educsci13121240>

Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojgars litteratsamtal*.

Baron, N. S. (2021). *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?: utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.

Bokhandlerforeningen & Den norske forleggerforening. (2024). *Leseundersøkelsen 2024*. <https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2024/04/Leserundersokelsen-2024-hoveddel.pdf>

Cosgrove, M. S. (2003). Students' views on the purposes of reading from three perspectives-students, teachers, and parents. *The New England Reading Association journal*, 39(3), 28.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Engen, L. & Helgevold, L. (2020). Fagbok i bruk: å lese en fagtekst. I L. Engen & L. Helgevold (Red.), *Fagbok i bruk: Grunnleggende ferdigheter* (s. 8-15). Lesesenteret.

Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019: *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). Sintef / Utdanningsdirektoratet. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2647343/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Frønes, Tove Stjern & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>

Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-205. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_1

Hagen, I. S. (2023). Litteraturformidling i skolebiblioteket i videregående skole. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: skolebibliotekets muligheter* (s. 277-286). ABM-media AS.

Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(2), 133-157. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2005-02-02>

Haugen, S. V. (2016). *Fem gutter på yrkesfag. «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg.»* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/12062>

Holden, J. T. (2012). *Lesing i samfunnsfag: En studie av 97 elevers lesevaner i samfunnsfag på videregående skole* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270329>

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

Johannessen, A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen.). Abstrakt forlag.

Johansen, S. T. (2021). «Jeg er ikke en som leser (...) Men jeg skulle gjerne vært det» – En studie av motivasjon for lesing av skjønnlitteratur hos et utvalg elever på barne- og ungdomsarbeiderlinja [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://hdl.handle.net/10852/92215>

Kiil, H. & Mørk, K. L. (2013, 26. september). Ungdom og humor, serielitteratur og formidling. *Norsk barnebokinstitutt*. <https://barnebokinstituttet.no/uncategorized/boka-er-lettest-og-humoristisk-vi-kunne-ikke-legge-den-fra-oss-noe-som-dessverre-gikk-utover-var-tv-tid-2/>

Krashen, S. D. (2004). The power of reading: insights from the research (2. utgave.). Libraries Unlimited.

Kultur- og likestillingsdepartementet & Kunnskapsdepartementet. (2024). *Leselyststrategien 2024-2030*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-lesing.-leselyststrategien-2024-2030/id3040859/>

Lindset, M., Rismark, M. & Lyngsnes, K. (2016). Læreres møte med elever i yrkesopplæringens fellesfag. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 10(2). <https://doi.org/10.23865/fou.v10.1783>

Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring* (1. utgave.). Gyldendal.

Medietilsynet. (2023). *Foreldre lar barna få mobil og sosiale medier i frykt for at de skal falle utenfor*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/foreldre-lar-barna-fa-mobil-og-sosiale-medier-i-frykt-for-at-de-skal-falle-utenfor/>

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprosesser, kommunikation och lärande.

Murray, S. (2018). *The Digital Literary Sphere: Reading, Writing, and Selling Books in the Internet Era* (1. utg.). Johns Hopkins University Press.

Olsen, H.K. & Tveit, Å.K. (2023). Intensiv lesing i videregående skole. I Bøyum og Tveit: *Rom for lesing og utforskning* s. 255-274. ABM Media

Pihl, J. (2023). Lystlesingens betydning. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: skolebibliotekets muligheter* (s. 203-233). ABM-media AS.

Printer, L. (2021). Student perceptions on the motivational pull of Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS): a self-determination theory perspective. *Language learning journal*, 49(3), 288-301. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1566397>

Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm akademisk.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.

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>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norsk-fagets litterære tekster* [Doktoravhandling]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7694>

Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (2022). *Kulturstatistikk: Tabell 11. Andel papirboklesere og antall minutter som brukes til slik lesing en gjennomsnittsdag, etter kjønn, alder og utdanning*. SSB. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/kultur/kulturstatistikk/boker/tabeller/tabell-11-andel-papirboklesere-og-antall-minutter-som-brukes-til-slik-lesing-en-gjennomsnittsdag-etter-kjonn-alder-og-utdanning>

Statistisk sentralbyrå. (2023). *Gjennomføring i videregående opplæring*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Strømme, T. B. (2020). Vocational and academic decisions in 'classed' school environments. *Journal of Education and Work*, 33(3), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1754365>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i engelsk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i norsk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Vaage, O. F. (2000). *Norsk mediebarometer 1999* (Bd. 36). Statistisk sentralbyrå.

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. Harper.

Fotnoter

1 se også Olsen & Tveit (2023).

2 Angie Thomas (2017), *The hate U give*. Walker books.

Medina & Robinson (2017). *I am Alfonso Jones*.

Åse Kristine Tveit og Heidi Kristin Olsen



Åse Kristine Tveit er førsteamanuensis ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag, OsloMet. Hun underviser og forsker i litteratursosiologiske emner, spesielt barnelitteratur og lesing. Sammen med Idunn Bøyum har hun redigert boka *Rom for lesing og utforsking: Skolebibliotekets muligheter* (2023).



Heidi Kristin Olsen er førstelektor ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved OsloMet. Hun er særlig interessert i å forske på hvordan skolebiblioteket og bibliotekarens rolle i skolen fungerer. Hun har blant annet bidratt i boka *Rom for lesing og utforsking: Skolebibliotekets muligheter* (2023).

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

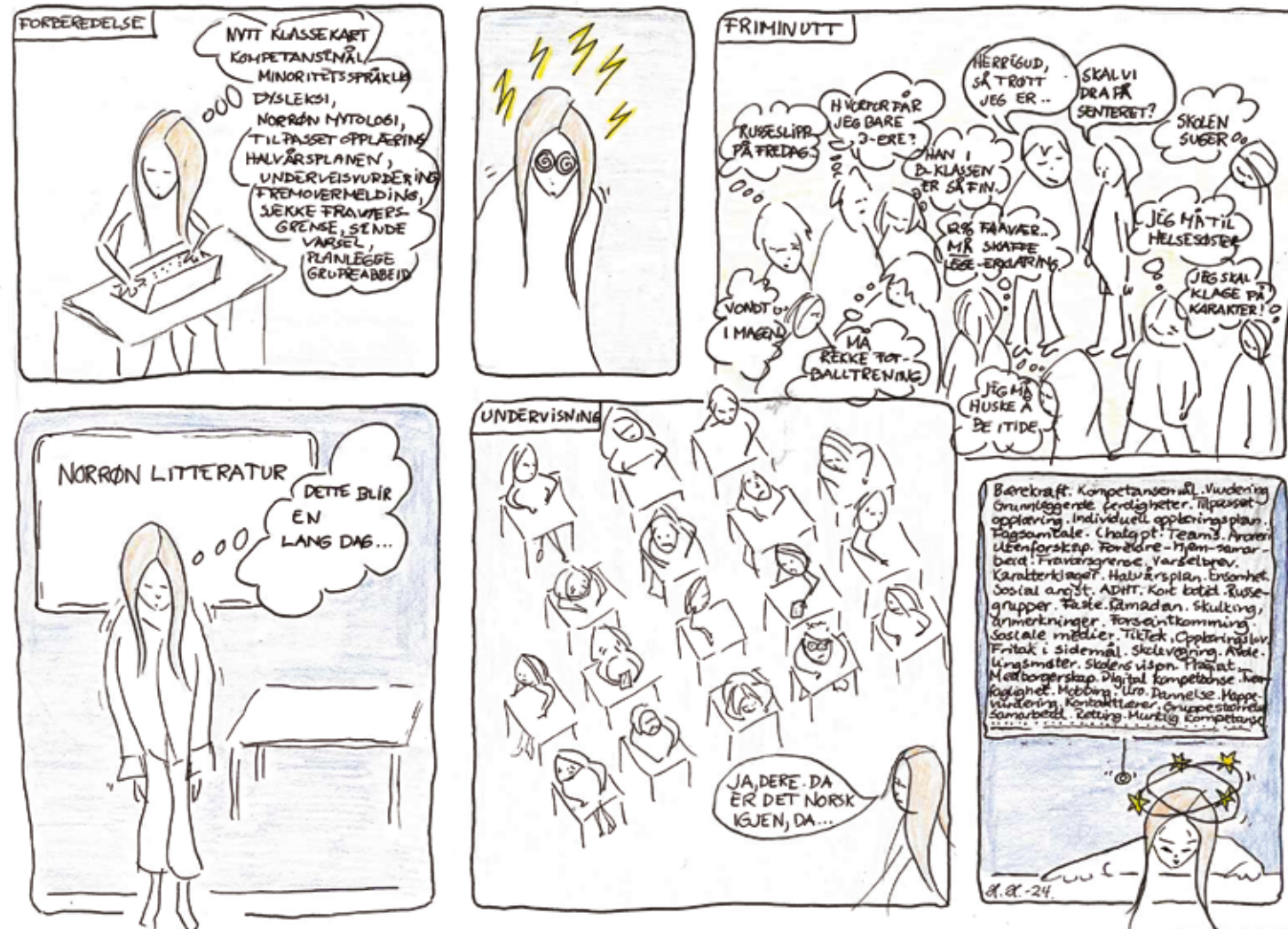
Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Gøril Brataas, Universitetet i Oslo.
Forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
goril.brataas@ils.uio.no

Åse Mette Johansen, Universitetet i Tromsø.
Førsteamanuensis i nordisk språk.
ase.mette.johansen@uit.no

Arne Johannes Aasen, Skriftesenteret Trondheim, NTNU.
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor på kvalifiseringsvilkår ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no



Master i norskdidaktikk blir nettbasert og fleksibel fra høsten 2025

Gled deg til en ny og fleksibel måte å studere norskdidaktikk på

- **Fysiske samlinger:** To dagens samlinger per semester – obligatorisk oppmøte.
- **Interaktiv nettundervisning:** Tre timer inntil seks faste ukedager per semester – valgfritt oppmøte.
- **Digitale oppgaver:** Disse blir fordelt ut over semesteret, for å holde deg engasjert.

Søk opptak fra 1. februar



USN Universitetet i Sørøst-Norge

