

10. Lystlesingens betydning

Innledning

Formålet med dette kapittelet er å undersøke lystlesingens betydning som estetisk erfaring og egenverdi for leseren, og lystlesingens betydning for læring. Tradisjonelt assosieres lystlesing med lesing i fritiden: lesing i hjemmet og i uformelle læringsarenaer som biblioteket. Skolen på sin side gir formell leseopplæring og evaluerer elevenes leseforståelse og skoleprestasjoner. Spenninger mellom lystlesing og obligatorisk lesing går som en rød tråd gjennom skolens og skolebibliotekets historie i Norge (Frisvold & Tveit, 2023). I utdanningspolitikk for leseopplæring prioriteres gjerne skolebiblioteket sist (Sensenig, 2010/2011), til tross for at tilgang til interessant litteratur i skolen er en grunnleggende forutsetning for stimulering av lese lyst og læring. Prioritering av lystlesing i skolen er under press fra mange ulike hold. Brennende spørsmål blir derfor: Hva vet vi om lystlesingens betydning for barn og unge? Hva vet vi om lystlesingens betydning for læring? Kan skolebibliotekarer begrunne prioritering av lystlesing i skolen med henvisning til forskning?

Metode

Jeg undersøker disse spørsmålene i lys av skjønnlitterære og vitenskapelige kilder. Jeg presenterer enkelte skjønnlitterære forfatters beretninger om lystlesingens egenverdi for barn og ungdom. I internasjonal forskningslitteratur er ulike begreper om lystlesing i bruk: «reading for pleasure», «reading engagement», «independent reading», «free voluntary reading» og «reading motivation». Jeg undersøker forskning om lystlesingens betydning med utgangspunkt i disse begrepene. Felles for begrepene er at de dreier seg om frivillig lesing av litteratur som leseren velger selv. I analysen av dette benytter jeg begrepene lystlesing og frivillig lesing om hverandre.

Jeg presenterer forskningsresultater om lystlesingens betydning for barn og unge publisert i vitenskapelige monografier, antologier og artikler i fagfelleurderte vitenskapelige tidsskrifter. Presentasjonen avgrensner jeg til spesifikke dimensjoner ved lystlesingens betydning: lystlesing av skjønnlitteratur og sakprosa, lystlesing og læring, lystlesing i språklig og kulturelt mangfold, skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning for lystlesing, og lystlesing og bruk av digitale medier. Jeg inkluderer både eldre og nyere kvalitative og kvantitative studier som er egnet til å belyse forskningsspørsmålene. Til slutt sammenfatter jeg resultatene og drøfter lystlesing og skolebibliotek i et demokratisk perspektiv.

Lystlesing som estetisk og eksistensiell erfaring

Skjønnlitterære forfattere gir oss sterke vitnesbyrd om lystlesingens betydning som estetisk erfaring. Estetisk erfaringer er kunstopplevelser. De engasjerer sansene, følelsene og intellektet (Rosenblatt, 1981). Den afro-amerikanske forfatteren og poeten Maya Angelou formidler lystlesing som estetisk, eksistensiell og frigjørende erfaring i sin autobiografi *I Know Why the Caged Bird Sings* (Angelou, 1984). Angelou vokste opp hos sin bestemor på 1930-tallet i sørstatene i USA da raseskillet var institusjonalisert. Maya kom i kontakt med Mrs. Flowers, som handlet i bestemorens lille kolonial. Mrs. Flowers visste at Maya var glad i å lese og flink på skolen. Hun visste også at Maya ikke snakket i timene. Mrs. Flowers inviterte Maya hjem til seg. Hun leste dikt høyt for Maya og fremførte diktene på en måte som gjorde dypt inntrykk på Maya. «Take his book of poems and memorize one for me. Next time you pay me a visit, I want you to recite,» sa Mrs. Flowers. Slik oppfordret hun Maya til både å lese og fremføre poesi. Dette, i kombinasjon med samtalene om poesien, bøkene og livet, ble starten på et vennskap som fikk avgjørende betydning for Mayas liv og utvikling.

Mrs. Flowers åpnet biblioteket sitt for Maya. Biblioteket inneholdt i hovedsak bøker skrevet for voksne. Her fikk Maya låne de bøkene hun ville, på den betingelse at hun leste dem høyt; det vil si at hun brukte og hevet sin egen stemme. Tilgangen til et helt bibliotek, Mrs. Flowers' engasjerte litteraturformidling, Mayas lystlesing og samtalene om litteraturen og livet, gjorde Maya til en lidenskapelig leser. Leseopplevelsene stimulerte Mayas sanser og emosjonelle og intellektuelle utvikling, og bidro til at hun banet seg vei gjennom grunnskolen, videregående skole og høyere utdanning og skapte seg et liv som poet og forfatter. Gjennom lesingen oppdaget Maya muligheter hinsides livet i fattigdom under raseskillet, og ikke minst ble hun bevisst sine egne ressurser.

Maya hadde blitt voldtatt av en nærstående mann. Ingen snakket med Maya om voldtekten. Det kan ha medvirket til at Maya sluttet å snakke. Gjennom lesingen og samtalene om litteraturen overskred Maya disse traumatiske opplevelsene. Maya Angelous beretning om sine leseopplevelser som barn gjennom kontakten med Mrs. Flowers og tilgang til hennes bibliotek, illustrerer et sentralt poeng i forbindelse med litteraturformidling: performativ litteraturformidling og deling av leseopplevelser er grunnleggende forutsetninger for stimulering av lysten ved teksten (Skjerdingsstad & Linhart, 2020).

Et annet vitnesbyrd om lystlesing som estetisk og eksistensiell erfaring formidler Mustafa Can i sin bok *Tett inntil dagene - Fortellingen om min mor* (Can, 2008). I boken bearbeider Can forholdet til sin døende mor. Forholdet til henne hadde vært preget av avstand. Moren var analfabet og uten utdanning, mens Mustafa Can ble en lidenskapelig leser og forfatter.

Mustafas liv som barn i Kurdistan begrenset seg til landsbyen. Skoledagen begynte med at barna måtte bekjenne i kor: «Jeg er tyrker, jeg er rettferdig, jeg er flittig» (Can, 2008, s. 62). Tyrkisk historie ble «... med vold og tvang [...] banket inn i de kurdiske barnehodene våre av fedrelandselskende tyrkiske lærere fra Ankara og andre tyrkiske byer» (s. 62).

Etter hvert flyktet Mustafas familie til Sverige. Mustafa lærte å lese svensk. Han skriver at han nærmet seg biblioteket som en helligdom. Hvis de første sidene i boka han lånte på biblioteket var fylt av spenning, av liv og drømmer, død og mareritt, gikk han med nesa som limt til permene, rett på syklistene, iblant på et tre, på busker eller andre mennesker (s. 64).

Straks jeg begynte å lese, hensatte boka meg i en tilstand der tid og rom ble opphevet og alle verdslige bekymringer forsvant. Skikkelsene i boka fremsto som virkelige mennesker i en virkelig verden. Jeg elsket historienes strevsomme, ydmyke og gode mennesker; men først og fremst likte jeg de motsetningsfylte og de eventyrlyste, som rev seg løs fra en kjedelig hverdag og kastet seg ut i fremmede verdener (Can, 2008, s. 65).

Da Mustafa gikk i syvende klasse, fortalte en kamerat i niende klasse at de hadde lært om August Strindberg på skolen. Vennen fortalte at Strindberg var best. Han var Sveriges største og mest kjente forfatter gjennom tidene.

Mustafa ville lese Strindberg. Han ville ikke vente til niende klasse. Bibliotekaren på folkebiblioteket gav Mustafa et eksemplar av Strindbergs *Røda Rummet*. Hun ønsket ham god lesing og bad ham om å fortelle henne om boken når han hadde lest den ferdig. Selv om Mustafa bare forsto bruddstykker av *Røda Rummet*, ble boken døråpneren for ham til skjønnlitteraturen, til «voksen»-bøkene og de litterære klassikerne. Innen Mustafa var 18 år hadde han lest en stor del av den internasjonale, klassiske skjønnlitteraturen. Lesingen, og etter hvert skrivingen, åpnet mulighetene for Can til å bearbeide det smertelige avstandsforholdet til moren. Boken er en beretning om hvordan Can etter hvert ser henne med nye øyne. Han oppdager, og blir i stand til å verdsette morens styrke, utholdenhet og lojalitet gjennom et langt og krevende liv.

Lesing som estetisk erfaring virker på barn helt fra de er små. «Musikken» i litterære tekster, rim og rytmer gjør at barn fryder seg over ordspill i regler, vers, sanger og tekster som de ikke forstår. Språket gir dem sterke sanselige opplevelser som fyller dem med glede. Et sjeldent vitnesbyrd om dette finner vi i Louise Glücks beretning om sine aller første leseopplevelser av lyrikk.

I read early, and wanted, from a very early age, to speak in return. When, as a child, I read Shakespeare's songs, or later Blake and Yeats and Keats and Eliot, I did not feel exiled, marginal. I felt, rather, that this was the tradition of my language: my tradition, as English was my language. My inheritance. My wealth. Even before they've been lived through, a child can sense the great human subjects: time which breeds loss, desire, the world's beauty (Glück, 1994, s. 7).

10. Lystlesingens betydning

Dette er et oppsiktsvekkende vitnesbyrd om kunstens magi og et barns mottagelighet for litterære opplevelser i svært ung alder. Den estetiske erfaring har kvaliteter som ingen andre erfaringer gir, og stimulerer barn og unges kreativitet. Glück er lyriker. Hun fikk Nobelprisen i litteratur i 2020. Louise Glück, i likhet med Maya Angelou og Mustafa Can, lystleste blant annet skjønnlitteratur og lyrikk som var skrevet for voksne. Personer i deres nærhet satte dem på sporet av disse tekstene som de valgte å lese fordi de ønsket og trengte disse leseopplevelsene. Lystlesingen skapte og tilfredsstilte et estetisk, intellektuelt og eksistensielt begjær.

I forbindelse med litteraturformidling er dette en viktig påminnelse om kunstens magiske potensial og kraft. Barn og unge kan få sterke sanselige, emosjonelle og intellektuelle opplevelser gjennom lystlesing av skjønnlitteratur og lyrikk. De opplever «musikk» i rim, regler, dikt eller sanger gjennom høytlesing og ved å lese og synges selv. Unge som lytter til musikk får gjerne inspirasjon til å lese poesi, og til å skrive egne tekster. Rap, slampoesi og musikktekster er eksempler på dette, for eksempel tekster av Bob Dylan, den norske duoen Karpe Diem og den norske artisten Girl in Red. Lystlesing har stor betydning for utvikling av språkbevissthet, utvikling av lese- og skrivekyndighet (Barton, 2007; Tonne & Pihl, 2015) og kreativitet. Vi bør aldri undervurdere kunstens potensial for å berøre barn og unge. Vi bør heller ikke undervurdere leserens ønsker og behov, verken med utgangspunkt i alder, kjønn, sosiokulturell bakgrunn eller språklige forutsetninger, jf. (Bugge & Berget, 2023). Når først leserens begjær for lystlesing er vekket, leser hun gjerne bøker som er beregnet for eldre barn, eller til og med beregnet for voksne. Friheten til å velge bok selv og lese den fra perm til perm, eller legge den til side, er et grunnleggende premiss for utvikling og vedlikehold av leselyst.

Rosenblatt skiller mellom en estetisk og en efferent lese måte og leseopplevelse (Rosenblatt, 1981). En estetisk leseopplevelse engasjerer leserens sanser, følelser og intellekt med utgangspunkt i kunstneriske litterære og visuelle virkemidler. Leseren kan oppleve intens glede, spenning, fryd, sorg, skrekk, identifikasjon eller undring, for bare å nevne noen mulige estetiske leseopplevelser. En efferent lese måte har som formål å innhente informasjon eller kunnskap for å finne svar på spørsmål. En efferent lese måte har en dominerende plass i skolen. Imidlertid er det ifølge Rosenblatt et kontinuum mellom estetisk og efferent lesing (Rosenblatt, 1981). Empiriske studier viser at barn og unge lystleser både skjønnlitteratur, lyrikk og sakprosa.

Lystlesing av skjønnlitteratur og sakprosa

Barn og unge lystleser i alle sjangrer. Tilgang til et bredt og oppdatert litteraturutvalg er en vesentlig forutsetning for utvikling og vedlikehold av leselest. Antologien *Young People Reading. Empirical Research Across international Contexts* inneholder interessante funn om ungdommers frivillige lesing og leseopplevelser (Arizpe & Hodges, 2018). Undersøkelsene baserer seg på intervjuer og et bredt utvalg av etnografiske studier i Europa, Canada, Sør-Amerika, Afrika og Midtøsten. Et gjennomgående funn er at ungdommene forbinder fortid, samtid og framtid og bearbeider sine egne livserfaringer i lys av skjønnlitteraturen de leser. Flere av ungdommene er sosialt utsatt som følge av levekår, kvinneundertrykking eller sosial og politisk vold i samfunnet de lever i. Lesingen gjør ungdommene i stand til å sette ord på egne livserfaringer. For noen ungdommer får leseopplevelsene eksistensiell betydning og blir avgjørende for veivalg i livet slik Maya Angelou, Mustafa Can og Louise Glück dokumenterer. Formidling av litteratur som gir mulighet for identifikasjon er viktig. Like viktig er skjønnlitteratur og sakprosa som utfordrer leseren, som åpner leseren for helt nye verdener, livserfaringer, levemåter og veivalg i livet (Hagen, 2023).

Noen ungdommer søker skjønnlitteratur som ikke knytter an til deres egne livsvilkår, rett og slett av nysgjerrighet, eller fordi de trenger emosjonell og mental avstand til vanskelige eller traumatiske opplevelser. Ved å lese om mennesker som lever helt andre liv, åpner verden seg for ungdommene. De oppdager mangfoldet i levekår og livserfaringer. De ser nye muligheter med betydning for veivalg i eget livsprosjekt. Lesingen kan i dette perspektivet få en frigjørende dimensjon (Freire & Macedo, 2005).

Jones og Shackelford poengterer at sosial klasse og kjønn spiller en sentral rolle når barn og unge bearbeider sine leseopplevelser og forestiller seg sin egen framtid. Utsatte barn og unge reflekterer over sin egen marginale posisjon i samfunnet og utvikler motnarrativer som motsetter seg nedvurderinger de utsettes for (Jones & Shackelford, 2013). Tilsvarende motnarrativer beskrives i andre studier (Pihl & Van der Kooij, 2016).

Barn og unge lystleser fordi de opplever lesingen som meningsfull. Meningsfulle leseopplevelser er et framtrødende kjennetegn ved lese- og skrivepraksiser i situasjoner og miljøer utenom skolen, ifølge New Literacy Studies (NLS) (Barton, 2007; Barton et al., 2000; Heath, 1982). New Literacy Studies analyserer lese- og skrivekyndighet som sosiokulturelle praksiser. Dette er et begrep om lese- og skrivekyndighet som skiller seg fra begrepet «leseferdighet» som står sterkt i skolen (Gee, 2015; Street, 2017). Et begrep om lese- og skrivekyndighet som sosiokulturell praksis legger til rette for utvikling av en kultur for lesing i skolen, som er viktig i forbindelse med lystlesing. Utvikling av en kultur for lesing forutsetter tilgang til et bredt litteraturutvalg (Sensenig, 2010/2011). Jeg drøfter utvikling av en kultur

10. Lystlesingens betydning

for lesing nærmere i avsnittet om skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning. Gode leseopplevelser stimulerer et begjær for lesing.



*Elever fordypet i lystlesing i skolebiblioteket ved Elvebakken videregående skole.
Fotograf: Sondre Namløs Lassen*

Mange barn og unge har lidenskapelige interesser som de forfølger og utforsker gjennom lesing. Interessene er like mangfoldige som barn og unge er mangfoldige. I et leselystprosjekt intervjuet forskere elever om hva de likte å lese (Pihl, 2012). En gutt svarte at han ikke leste. Men i løpet av intervjuet kom det fram at guttens store lidenskap var å lese datamanualer på engelsk. Han regnet ikke dette som lesing, fordi han assosierte lesing med skjønnlitteratur. Skolen hadde muligens formidlet at lystlesing først og fremst dreide seg om lesing av skjønnlitteratur. Dette eksemplet illustrerer at skolebibliotekarer og lærere bør formidle at lystlesing dreier seg om frivillig lesing i alle sjangrer. Gutten som lystleste datamanualer på engelsk, var drevet av utforskertrang. Han leste for å løse dataproblemer han var glødende opptatt av (Pihl, 2012).

Et annet overraskende og interessant vitnesbyrd om lystlesing av sakprosa, gir en trespråklig ungdom ved et universitet i England. Zee studerte jus på bachelornivå. Hun behersket de tre offisielle språkene kinesisk, engelsk og malay. Det hun aller helst lystleste, var juridisk litteratur. På spørsmål om hva hun leste på sengen, var svaret litt nølende, og overraskende: konstitusjonen i Malaysia. Konstitusjonen i Malaysia minnet henne på hvorfor hun studerte juss. Hun opplevde glede ved å lese om konstitusjonen i Malaysia. Lesingen var meningsfull for henne på et intellektuelt og emosjonelt nivå (Chong, 2018; Hodgson, 2020).

Dette er et godt eksempel på kontinuitet mellom en efferent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 1981).

Begge disse eksemplene belyser at barn og unges interesser er mangfoldige og uforutsigbare. De søker kunnskap og utforsker spørsmål de er brennende opptatt av, som de vil ha svar på. Når de først har opplevd leseglede, kan de gjerne lese svært varierende litteratur med hensyn til sjangrer, temaer og kompleksitet. Enkelte elever blir «hektet» på én sjanger, forfatter eller bokserie, og blir uinteressert i å lese noe annet. Uansett elevenes leseerfaringer, preferanser og interesser, er det viktig at skolebibliotekaren formidler bredt både skjønnlitteratur og sakprosa.

Skolebibliotekarens litteraturformidling er en viktig «døråpner» for alle typer lesere: «lesehester», de som har funnet sine favoritt forfattere og sjangere, de som har begrenset leseerfaring og de som har utfordringer med å lese (Bugge & Berget, 2023; Olsen & Tveit, 2023; Hagen, 2023).

Lystlesing, utforskning og læring

Store internasjonale vitenskapelige studier dokumenterer positive forbindelser mellom lystlesing, leseforståelse og læring. Lystlesing fører til at lystlesere vet mer, forstår mer og tenker og reflekterer mer enn elever som leser lite eller ingenting (Jerrim & Moss, 2019; Krashen, 2004; Roe, 2020; Roe & Taube, 2009; Sullivan & Brown, 2015; Torppa, 2020). En longitudinell studie av 2500 grunnskoleelevers lystlesing gjennom hele grunnskolen, undersøkte elevenes leseflyt og leseforståelse og hvor ofte elevene lystleste ulike tekster (bøker, magasiner/tidsskrifter, aviser og digital lesing) (Torppa et.al., 2020). Forskerne fant at de elevene som leste mest bøker hadde best leseforståelse. Forskerne fant en negativ sammenheng mellom digital lesing og leseferdigheter (Torppa et.al., 2020). I avsnittet om lystlesing og digitale medier redegjør jeg for forskning som kan bidra til å forklare dette overraskende resultatet (Mangen, 2021).

Lystlesing har signifikant betydning for utvikling av elevers ordforråd og også elevers matematiske ferdigheter. Et stort ordforråd er positivt når elever skal løse matematikkoppgaver som ofte inneholder betydelige mengder tekst. Et svært interessant funn er at lystlesing påvirker ungdommers kognitive utvikling i ungdomsårene i sterkere grad enn foreldres utdanningsbakgrunn (Sullivan & Brown, 2015). Det indikerer at omfattende lystlesing er et viktig bidrag, kanskje det aller viktigste, til utjevning av sosiale forskjeller. Store kvantitative studier av lystleseres leseforståelse og leseprestasjoner bekrefter dette (Roe, 2020; Roe & Taube, 2009; Strand, 2021). Roe og Taube dokumenterer at elever som i utgangspunktet hadde lav sosioøkonomisk status og lavt leseengasjement, men som

10. Lystlesingens betydning

engasjerte seg i omfattende frivillig lesing, oppnådde den sterkeste forbedringen av leseprestasjoner i PISA i 2006. Disse elevene oppnådde bedre resultater i lesing enn barn med høyere sosioøkonomisk status som ikke lystleste (Roe & Taube, 2009). Disse forskningsresultatene indikerer at å gi elever tid til å lystlese i skolebiblioteket og i klasserom, kan bli et avgjørende bidrag til å styrke elevenes leseglede og leseengasjement og bli et signifikant bidrag til utjevning av sosiale forskjeller.

En studie av PISA-resultatene i lesing blant 15-åringer i 35 land i 2009 dokumenterer «den skjønnlitterære effekten»: «We find strong evidence that frequently reading fiction books is associated with higher reading scores and that this relationship is found within almost every OECD country» (Jerrim & Moss, 2019, s. 197). Med andre ord: jo oftere og jo mer ungdommene leste skjønnlitteratur, jo bedre leseforståelse oppnådde de. Vi ser altså at store kvantitative internasjonale studier dokumenterer signifikant positiv effekt av lystlesing av skjønnlitteratur på leseforståelse og læring.

Norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har imidlertid utviklet seg i negativ retning siden PISA 2000. I 2000 svarte en tredel at de ikke leste for fornøynsens skyld. I 2018 svarte halvparten av respondentene at de ikke lystleste for fornøynsens skyld. Norske elevers holdninger til lesing er blant de minst positive i OECD, ifølge Roe (2020, s. 107). Roe peker samtidig på at PISA resultatene viser at sammenhengen mellom holdninger til lesing og leseprestasjoner er tydelig (s.107). Det er sterke grunner til å revurdere norsk utdanningspolitikk i lys av de negative resultatene om norske elevers lesevaner, samt forskning om lystlesingens positive betydning. Jeg kommer tilbake til dette i den avsluttende drøftingen.

Sullivan undersøkte betydningen av lystlesing i et livsløpsperspektiv: lesevaner og resultater av leseforståelse i 16 års alder og 42 års alder for begge kjønn (Sullivan, 2015). Sullivan fant at lystlesing i barneårene har en positiv langtidseffekt på leseforståelse og vokabular i voksen alder. Sullivan konkluderer med at det ikke bare er hvor mye man lystleser som barn og som voksen, men hva man lystleser som betyr noe for leseforståelsen. «People who read high-brow fiction (such as classic fiction and contemporary fiction) made the greatest vocabulary gains» (Sullivan, 2015, s. 6). De som leste klassisk skjønnlitteratur og samtidslitteratur utviklet størst vokabular og oppnådde best leseforståelse.

Sullivan fant også at blant voksne varierte lesevanene med lesernes utdanningsnivå. Blant voksne var det bare fem prosent med lav utdanning som leste skjønnlitterær samtidslitteratur. Krim var populært uavhengig av leserens utdanningsnivå. Når det gjaldt sakprosa, var det liten variasjon i lesevaner avhengig av utdanningsnivå. Biografier og bøker om sport ble lest av alle, mens de med høyere utdanning leste litteratur om vitenskap, økonomi og politikk.

Sullivans konklusjon er, ikke overraskende, at det er en sterk positiv sammenheng mellom god leseforståelse og lesing av litterær kvalitet og det Sullivan betegner som kompleks litteratur (Sullivan, 2015). Dette er en utfordring til skolebibliotekarer om å reflektere over hva det vil si å formidle mangfoldig litteratur av litterær kvalitet og varierende kompleksitet, som kan treffe og utfordre lesere med svært ulike interesser, leseerfaringer og individuelle forutsetninger.

Lystlesingens magi – leseglede og indirekte læring

Store internasjonale studier viser at lystlesing har en nærmest magisk effekt på mentalt velvære og læring. Vi har sett at skjønnlitterære forfattere målbærer hvilken glede sterke leseopplevelser gir. Nguyen et al dokumenterer at et kvarters lesing har målbar effekt på opplevelsen av velvære (Nguyen et.al., 2018). Krashen har gjennomført omfattende kvantitative studier av frivillig lesing i leseprosjekter i amerikanske skoler (Krashen, 2004). Tre elementer inngår: lesing av selvvalgt bok, vedvarende stillelesing og omfattende frivillig lesing. Krashen fant at elevene som deltok i leseprosjektene oppnådde bedre leseforståelse, bedre skrivekyndighet, større vokabular, bedre ortografi og bedre kompetanse i grammatikk enn de elevene som ikke deltok i frivillig lesing. Frivillig lesing hadde positive effekt på læring også blant elever som leste på engelsk som andrespråk, og blant elever som leste på et fremmedspråk (Krashen, 2004). Like viktig som disse resultatene på lesetestene var ifølge Krashen at omfattende frivillig lesing skapte leseglede og lese- engasjement. Lesingen fremmet kognitiv utvikling og reduserte også elevens vanskeligheter med å skrive. Frivillig lesing hadde positiv effekt på elevene emosjonelt og intellektuelt, og styrket deres lese- og skrivekyndighet (Krashen, 2004). Krashen dokumenterer at lystlesingen har positiv betydning for hele mennesket; utvikling av tanker, følelser, læring, mental utvikling og forholdet mellom lesing og skriving. Det er et intimt og gjensidig forhold mellom utvikling av lese-og skrivekyndighet og læring, hvilket også forskere innenfor New Literacy Studies dokumenterer (Gee, 2015; Street, 2017; Street, 2005).

I følge Krashen ligger makten og magien i frivillig lesing i at læringen skjer indirekte. Den som leser frivillig, er oppslukt av leseopplevelsen. Samtidig tilegner hun seg ordforråd, ortografi, grammatikk, leseforståelse, kulturforståelse og kunnskap uten at hun tenker over det. Læring og kognitiv utvikling skjer i stor grad indirekte under lystlesing. Lesegleden skaper et begjær for videre lesing, som i sin tur fører til mengdelesing. Leseren utvikler et selvstendig lese- engasjement. Krashens resultater sammenfaller med analysene innenfor New Literacy Studies. New Literacy Studies legger til grunn at lese- og skrivekyndighet er sosiokulturelle

10. Lystlesingens betydning

praksiser. Mennesker engasjerer seg frivillig i lesing og skriving når de opplever det som meningsfullt (Barton, 2007; Gee, 2015; Street, 2003). Meningsfulle leseropplevelser er med andre ord en nøkkel til leseglede og frivillig lesing både i og utenfor skolen.

I en stor studie av frivillig lesing stiller Topping et al. et retorisk spørsmål: «Does practice make perfect?» (Topping et al., 2007). Forskerne undersøker om mengdelesing i seg selv er tilstrekkelig til å gi økte prestasjoner i lesing på alle klassetrinn. Studien ble gjennomført blant 45.670 elever i USA på trinn 1-12. Konklusjonen er interessant. Forskerne finner at det er positiv sammenheng mellom mengdelesing og leseengasjement og prestasjoner i lesing på alle klassetrinn. Men mengdelesing av litteratur av høy litterær kvalitet var nødvendig for å oppnå store forbedringer i skoleprestasjoner, og spesielt blant de eldste elevene. Vi ser igjen at forskerne dokumenterer den positive betydningen av lesing av litterær kvalitet. Topping et als analyse samsvarer med Sullivans funn som jeg har redegjort for ovenfor (Sullivan, 2015; Sullivan & Brown, 2015), men uten at Topping et al presiserer kvalitetsbegrepet nærmere (Topping et al., 2007). Dette inviterer skolebibliotekarer til å reflektere over kvalitetsbegrepet. I denne forbindelse er det verdt å peke på at litterær kvalitet ikke uten videre er synonymt med «vanskelig» tilgjengelig litteratur. Mange norske forfattere skriver kvalitetslitteratur som ikke er vanskelig tilgjengelig, eksempelvis Gro Dahle, Inger Hagerup, Alf Prøysen, Arne Svingen, Ingvild Rishøi, Inger Bråtveit, Vigdis Hjorth, Zeshan Shakar, Per Petterson, Maria Navarro Skaranger og Brynjulf Jung Tjønn (se lesetips i litteraturliste til slutt). Jeg utdyper ikke kvalitetsbegrepet nærmere her, men viser til Bugge og Bergets drøfting av kvalitetsbegrepet i denne forbindelse (Bugge & Berget, 2023).

Forskning viser at lystlesing av skjønnlitteratur innenfor fag og tverrfaglige emner styrker leseglede og læring (Morrow & Gambrell, 2001; Morrow et al., 1997; Pihl, 2012; Sørvik & Mork, 2016; Tonne & Pihl, 2012). Skolebibliotekarer kan for eksempel formidle skjønnlitteratur i forbindelse med naturfag-undervisningen. Stadig flere skjønnlitterære bøker behandler natur- og miljøspørsmål, for eksempel *Bienes historie* og *Blå skrevet* av Maja Lunde. Skjønnlitteratur om natur og miljø er egnet for litteraturformidling og lystlesing i videregående skole. Tilsvarende finnes skjønnlitteratur om historiske emner, samfunnsspørsmål eller helsefaglige problemstillinger som kan være interessant for elever å lystlese. Frivillig lesing av sakprosa i fag og tverrfaglige emner styrker også leseengasjement og læring. Strøksnes og Haraldsens *Havboka* kan for eksempel være egnet i videregående skole.

Lystlesing i språklig og kulturelt mangfold

Et stort språklig og kulturelt mangfold preger barn og unges oppvekst og skolegang i vår tid. Samtidslitteratur på norsk tematiserer dette, og er godt egnet for lystlesing på videregående nivå, jf. bøker av for eksempel Sumaya Jirde Ali, Zeshan Shakar, Maria Navarro Skaranger og Brynjulf Jung Tjønn (se lesetips i litteraturliste til slutt). Stadig kommer nye litterære bidrag fra forfattere med flerkulturell bakgrunn i Norge. Skjønnlitteratur, lyrikk, musikktekster og prosa som tematiserer oppvekst og liv i det flerkulturelle Norge bør skolebibliotekaren inkludere i litteraturformidlingen rettet mot alle elever.

Mange barn og unge i norsk skole har et annet førstespråk/morsmål enn norsk. Uavhengig av minoritetsstatus bør elever som er lese- og skrivekyndige på morsmålet/førstespråket, eller som får morsmålsopplæring i skolen, få tilgang til litteratur på morsmålet som kan skape leseglede og lese lyst. Det flerspråklige biblioteket har litteratur på mer enn 70 språk, og har innbydende nettsider med god informasjon om bibliotekets samling, ressurser og tilbud: <https://dfb.nb.no/>. Samlingen inkluderer også tospråklige bøker på fremmedspråk og norsk, lydbøker og strømmetjenester. Skolebibliotekaren bør veilede elever om hvordan de kan låne bøker fra det flerspråklige biblioteket og samarbeide med morsmåls lærere og flerspråklige lærere om formidling av litteratur på elevenes førstespråk (Eri, 2017). Digitale plattformer kan benyttes i formidlingen der dette er mulig (se eget avsnitt om digitale medier nedenfor). Elever som er i ferd med å lære norsk, bør få tilbud om å lese tospråklige bøker på første- og andrespråket, og tilgang til tilrettelagt litteratur på norsk, for eksempel via Leser søker bok (Bugge & Berget, 2023).

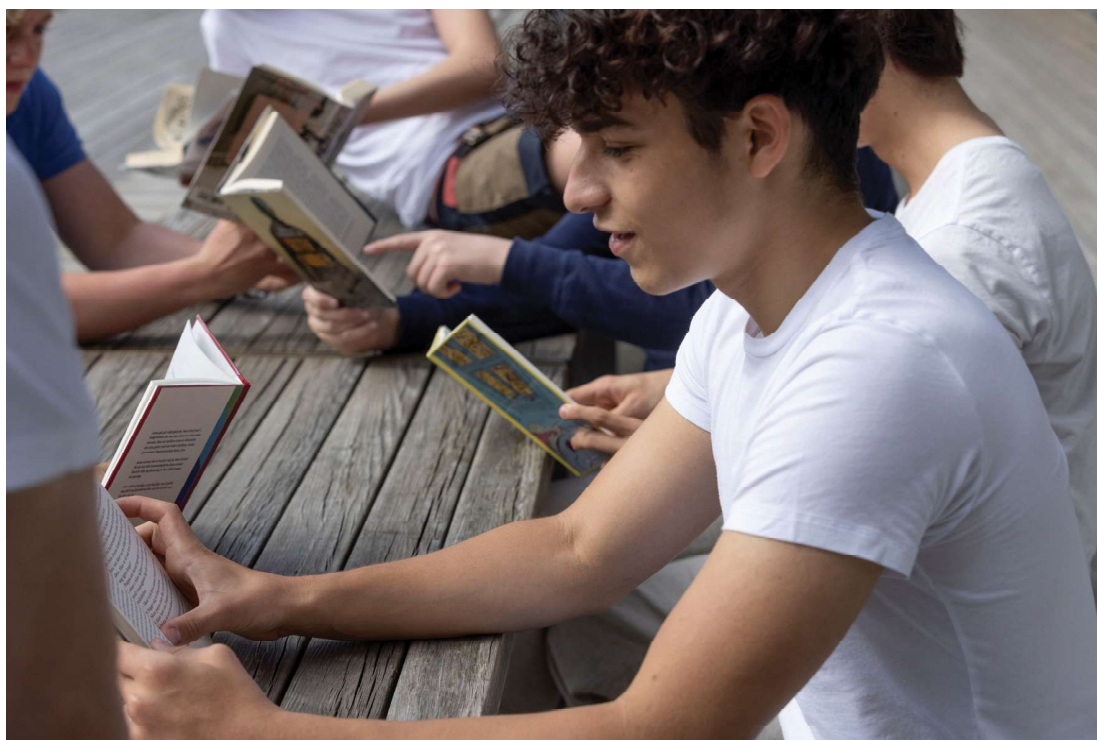
Lystlesing på elevenes andrespråk (skolens undervisningsspråk) styrker andrespråkelevers leseengasjement, leseforståelse og skoleprestasjoner (Arizpe & Hodges, 2018; Axelsson, 2000; Elley, 2000; Krashen, 2004; Krashen et al., 2012). Elley studerte betydningen av lystlesing i «bokbadprogrammer» blant elever på barnetrinnet i skoler i Niue, Fiji-øyene, Singapore, Syd-Afrika og Solomon-øyene. «Bokbadprogrammene» ble iverksatt i skoler med små ressurser. Elevene «badet i bøker» i klasserom og på skolen. De fikk tilgang til et rikt litteraturutvalg. Andrespråkelevne lystleste skjønnlitteratur og sakprosa på skolens undervisningsspråk. Elley konkluderer:

The studies...are consistent in showing that a rich diet of high-interest reading materials has produced powerful language benefit for children learning in a second language, in developing countries, in a context where books are rare, and teachers are not highly educated. If a set of suitable books is provided in the classroom, and teachers are shown how to ensure that the children interact with them every day, the children become enthusiastic about the books, they learn the vocabulary and grammar of the books readily, and they improve their reading and writing skills simultaneously. Moreover, this appears to transfer their enhanced skill to other subjects of the curriculum that depend heavily on reading (Elley, 2000, s. 233-255).

10. Lystlesingens betydning

I Sverige ble et liknende «bokbadprosjekt» iverksatt i Rinkeby. Rinkeby er en forstad til Stockholm med lave levekår og hvor befolkningsandelen med minoritetsbakgrunn er høy. Mange av elevene har innvandret selv, eller de er født i Sverige og har foreldre som har innvandret. Resultatet av «bokbadprosjektet» var høye skoleprestasjoner på nasjonale prøver i svensk og andre fag blant både majoritetsspråklige elever og andrespråkelever (Axelsson, 2000). I Norge ble et «bokbadprosjekt» iverksatt ved to skoler med norskspråklige elever og mange andrespråkelever i perioden 2007-2011. I prosjektet samarbeidet skolebibliotekarer og lærere om elevenes lystlesing på skolebiblioteket, i folkebibliotek og i klasserommet. Elevene lystleste selvvalgte bøker (skjønnlitteratur og sakprosa) i norskfaget og naturfag (Tonne & Pihl, 2012). Resultatene sammenfattes slik:

In conclusion, our research documents a positive interrelationship between literature-based literacy education, student access to books in classrooms and libraries, voluntary reading of fiction and facts, and reading engagement in the language of instruction among first- and second language learners (Tonne & Pihl, 2012, s. 191).



Elever lystleser en selvvalgt bok. Fotograf: Julia Nagelstad.

Lystlesing styrker leseengasjement, læring og skoleprestasjoner både blant majoritetsspråklige elever og andrespråkelever som lystleser på skolens undervisningsspråk (Lance et al., 2000). Grunnleggende forutsetninger for de positive resultatene er litteraturformidling, bred litteraturtilgang i skolebibliotek og folkebibliotek, og lesing av selvvalgt bok i skolen i ulike sjangere av varierende vanskelighetsgrad.

Skolebiblioteket og skolebibliotekarens betydning

Skolebiblioteket og skolebibliotekarer har stor betydning for utvikling av elevers lystlesing, læring og elevenes velvære (Krashen et al., 2012; Lance et al., 2000; Lance et al., 2010; Limberg, 2003; Lonsdale, 2003; Pihl, Van der Kooij, 2017; Sensenig, 2010/2011). Det er positiv sammenheng mellom bruk av skolebiblioteket og hvor ofte og hvor mye barn og unge leser, hvor glade de er i å lese, holdningene til lesing, og hvordan de ser på seg selv som lesere. For barn og unge fra lav sosioøkonomisk status er tilgang til skolebibliotek spesielt viktig (Mangen, 2021). En rekke studier utdyper dette og betydningen av samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere (Centerwall, 2022; Clark, 2018; Cremin & Swann, 2017; Gärdén, 2017; Hjellup, 2018; Limberg, 2003; Merga, 2022; Montiel-Overall, 2005; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017; Rafste, 2005; Skjerdingstad & Linhart, 2020). Gjensidig respekt, avklaring av felles mål og ansvarsfordeling er sentralt. Formålet er å utnytte begge profesjonenes spisskompetanse best mulig.

Grunnleggende forutsetninger for utvikling av elevers leselyst er kvalifiserte skolebibliotekarer som formidler litteratur og veileder elevene, et godt utrustet og oppdatert skolebibliotek med hensyn til litteratur og digitale medier/læremidler og samarbeid mellom skolebibliotekaren, lærerne og skolens ledelse. Like viktig er et innbydende og egnet skolebibliotekrom (Evjen, 2023), at skolebiblioteket er bemannet med skolebibliotekar i hele skolens åpningstid, samt støtte i skolens personale og ledelse for arbeid med leselyst og skolebibliotek (Centerwall, 2022; Gärdén, 2017; Merga, 2022; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017) og (Bøyum, 2023).

Antologien *Teacher and Librarian Partnership in Literacy Education in the 21st Century* (Pihl, Van der Kooij, et al., 2017) dokumenterer betydningen av partnerskap mellom skolebibliotekarer og lærere for utvikling av lystlesing, gode skolebibliotek og læring. Begrepet partnerskap brukes her om et planmessig tverrprofesjonelt samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere. En gjennomgående utfordring er imidlertid å få til et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid og partnerskap (Pihl, 2011). Internasjonale studier, norske studier og kapitler i denne antologien belyser og drøfter utfordringer i skolebibliotekar- og lærer samarbeid fra mange ulike innfallsvinkler (Moore, 2023). Flere forskere peker på at svak utdanningspolitisk prioritering av skolebibliotek er en strukturell barriere for skolebibliotekar- og lærersamarbeid og partnerskap (Eri, 2016, 2018; Sensenig, 2010/2011) og (Frisvold & Tveit, 2023). Samtidig viser forskningen at samarbeid og partnerskap faktisk er mulig. Jeg kommer tilbake til disse problemstillingene i den avsluttende drøftingen.

Skjerdingstad og Linhart undersøker skolebibliotekenes og skolebibliotekarenes betydning for utvikling av en kultur for lesing i skolen. De hevder at for leseren blir

10. Lystlesingens betydning

litteraturen til når leseren blir oppmerksom på at en spesifikk tekst eller bok finnes. Slik løfter de fram litteraturformidling som helt avgjørende for utvikling og vedlikehold av leselyst og en kultur for lesing. God litteraturformidling tar ifølge Skjerdingsstad og Linhart utgangspunkt i barnets eller ungdommens leserhistorie på godt og vondt; det vil si leserens gode og negative leseropplevelser (Skjerdingsstad & Linhart, 2020). Slik litteraturformidling er mulig fordi skolebibliotekaren har regelmessig kontakt med elevene og lærer å kjenne deres leserhistorier. Velfungerende skolebibliotek og skolebibliotekarer bidrar til utvikling av en kultur for lesing i skolen, som fremmer leselyst.

I en kultur for lesing er elevene, lærerne og skolebibliotekarene omgitt av bøker i skolebiblioteket og klasserommet. De bruker bøkene daglig til både lystlesing og faglig arbeid. I en kultur for lesing lystleser elever, skolebibliotekarer og lærere en selvvalgt bok (Cremin, 2014; Cremin et al., 2009). Tid til frivillig lesing og tilgang til et bredt litteraturutvalg i klasserommet og skolebiblioteket kjennetegner en kultur for lesing. Dette er til forskjell fra en mer tradisjonell tilnærming til lesing og litteratur, hvor læreren pålegger elevene å lese læreboktekster, digitale tekster eller utdrag fra skjønnlitterære verk. Det er ikke holdepunkter i forskning for at lesing av lærebøker eller utdrag fra skjønnlitterære verk skaper leselyst. Derfor er det viktig at skolen gir alle elever tilgang til litteratur som interesserer dem, tid til lesing av en selvvalgt bok for gledens skyld, og mulighet til å lese selvvalgt bok både i norskfaget og i andre fag og emner (Olsen & Tveit, 2023; Hagen, 2023).

I en kultur for lesing deler elever leseopplevelser med hverandre i uformelle samtaler, i samtalegrupper, bokanmeldelser, BookTok eller på andre digitale plattformer. Utveksling av leseopplevelser muntlig og skriftlig i et sosialt fellesskap stimulerer lystlesing og innebærer samtidig en språkliggjøring av leseopplevelsen. Elevene utvikler refleksjonsnivået sitt og evnene til å formidle sine leseopplevelser og innsikt i kommunikasjon med andre i et sosialt fellesskap. Barn og unge gir hverandre lesetips og bokanbefalinger. Det er en meget viktig pådriver for videre lesing (Tonne & Pihl, 2012). I en kultur for lesing blir lesing «en måte å være i verden» på i klasserommet, i skolebiblioteket og i fritiden. Forskning viser at *alle* barn og unge kan utvikle et begjær for lesing uavhengig av individuelle forhold, under forutsetning av at de får tilgang til et interessant og differensiert litteraturutvalg av god kvalitet (Bugge & Berget, 2023), litteraturformidling og tid til å lystlese på skolen og i fritiden (Cremin & Swann, 2017; Elley, 2000; Elley & Mangubhai, 1983; Krashen, 2004; Krashen et al., 2012; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017).

Skjerdingsstad & Linhart understreker i sine studier av skolebibliotek at tilgjengelighet og formidling er nøkkelpbegreper i utvikling av skolebibliotek og en kultur for lesing (Skjerdingsstad & Linhart, 2020). En rektor ved Krokane skole i Florø forteller at de flyttet

skolebiblioteket fra et mørkt bomberom i kjelleren til et nytt lokale sentralt i skolen. De slo ut veggen mellom to klasserom og gjorde det om til et innbydende skolebibliotek:

Ungene henger rundt her, i vinduene...Det er attraktivt for elevene å være her. Det er levende. Det skjer noe her. Det er utstillinger ungene ser...Her samles sjakkklubben hver onsdag. Elevene ligger på gulvet, på puter. Finner seg til rette her. Biblioteket er et sted barna ønsker å være. [...] De blir veiledet inn i god litteratur – eller inn i all slags litteratur. De ser masse bøker. Mange opplever å vokse opp uten bøker. Dessuten: Skulebiblioteket gjør noe med opplevelsen av skulen (Skjerdingstad & Linhart, 2020, s. 164).

Kaupanger skole i Sogndal har et godt og omfattende skolebibliotek. Filosofien ved skolen er at bøkene skal være tilgjengelige for elevene i skolebiblioteket og i klasserom. En lærer ved skolen sier:

Vi har bøker i klasserommet. Hyller med bøker. Kvar elev har si hyllebok. Den tek dei fram når dei er ferdige med ei prøve, eller i vår daglege lesestund. Dei har og si eiga bok i sekken. Hyllebok og heimebok. Alltid ei bok i sekken. Dei les alltid to bøker på same tid (Skjerdingstad & Linhart, 2020, s. 163).

Et meget interessant eksempel på utdanningspolitisk prioritering av en kultur for lesing i skolen og skolebibliotek, er Agder-regionen, Lindesnes kommune, og Spangereid skole spesielt. Spangereid skole hadde i sin tid betydelige problemer og svake faglige resultater blant elevene. Med støtte fra Lindesnes kommune, ansettelse av ny rektor og samarbeid med lærerne om å prioritere leseglede, utvikling av en kultur for lesing og skolebibliotek, snudde skolen og kommunen den negative situasjonen ved Spangereid skole sosialt og faglig (Hjellup, 2018, s. 79-99). Kommunene og skolene i Agder-regionen prioriterer utvikling av leseglede og leseengasjement blant barn og unge 0-16 år. Lindesnes kommune henviser til Agder-regionens langtidspan i kommunens langtidspaner: Lindesnes' kommuneplan 2020-2032 og Lindesnes kommunes tiltaksplan for språk, lesing og skriving 2021-2032 (Lindesnes kommune, 2021). Lokalt forankrer skolene prioriteringene i skolens planer. Dette innebærer at leseglede, leseengasjement og skolebibliotek prioriteres i alle ledd i utdanning- og oppvekstsektoren i regionen. En slik politisk og institusjonell prioritering og forankring er en grunnleggende forutsetning for å lykkes i arbeidet med utvikling av leseglede, skolebibliotek og en kultur for lesing. Utvikling av en kultur for lesing (Gee, 2015) innebærer å behandle lese- og skrivekyndighet som sosial praksis i barn og unges liv i skolebiblioteket, i klasserommet, i skolearrangementer og blant familie og venner.

Skolebibliotekaren har ofte oversikt over eldre og nyere barne- og ungdomslitteratur. Det er verdifullt i arbeidet med leselyst i skolen. Dette er kompetanse som skolene trenger. Samarbeid og partnerskap mellom skolebibliotekar og lærer styrker litteraturformidlingen, det styrker regelmessig bruk av klasseromsbibliotek og skolebiblioteket og elevenes mulighet for lystlesing i fag og emner. Skolebibliotekaren vil med sin kompetanse kunne bidra til en

10. Lystlesingens betydning

progresjon i formidlingen av litteraturen til barn og unge, som er viktig for utvikling og vedlikehold av lese lyst (Bugge & Berget, 2023) og (Hagen, 2023).

Når elever deltar frivillig i lesesirkel på skolebiblioteket og elevene og skolebibliotekaren leser og diskuterer samme bok, opplever elevene at samtalen er meningsfull på en annen måte enn i klasserommet (Cremin & Swann, 2017). De opplever skolebibliotekaren langt på vei som en likeverdig samtalepartner. Elevene er veldig bevisst på at skolebibliotekaren ikke skal vurdere elevenes leseforståelse eller muntlige prestasjoner. Dette bidrar til at elevene opplever boksamtalene i lesegruppe med medelever og skolebibliotekar på skolebiblioteket som mer positive og meningsfulle enn samtaler om litteratur i klasserommet.

Kunnskapsløftet 2020 inneholder kunnskapsmål som forplikter lærerne i deres arbeid. Skolene har metodefrihet med hensyn til hvordan de vil arbeide for å nå kunnskapsmålene i læreplanen. Læreplanen inneholder ikke pensum. Metodefriheten gir rom for at skolens ledelse, lærerne og skolebibliotekaren kan prioritere lystlesing og utvikling av en kultur for lesing. De kan prioritere utvikling av skolebibliotekets samling og innlemming av skolebiblioteket i frivillig lesing og læring på alle klassetrinn, jf. læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen i norsk har også kompetansemål for elevenes bruk av bibliotek til og med syvende klassetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene er elementære. Kjennskap til kompetansemålene er likevel et godt utgangspunkt for samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere i norsk og andre fag (Fredwall, 2023) og (Hagen, 2023). Skolebibliotekarer, lærere, kommuner og fylkeskommuner kan selvsagt velge å prioritere skolebiblioteket, lystlesing og et forpliktende partnerskap høyere enn det læreplanen legger opp til jf. Lindesnes kommune (Hjellup, 2018). I kommuner som har en kommunal plan for skolebibliotekene, kan skolebibliotekar og lærere ta utgangspunkt i den kommunale planen når de samarbeider og inngår partnerskap (Bergan, 2023).

Litteratur som er tilrettelagt og tilgjengelig for elever som har ulike utfordringer med å lese, bør integreres i den ordinære litteraturformidlingen. Skolebibliotekaren har en viktig rolle i å veilede både elever og lærere med hensyn til litteratur som er tilpasset elevs varierte leseforutsetninger og utfordringer (Bugge & Berget, 2023). Bruk av digitale medier i litteraturformidlingen er egnet i denne forbindelse (Hagen, 2023).

Lystlesing og digitale medier

Utvikling av digitale medier er i rivende utvikling og stiller arbeidet med lesing overfor nye utfordringer i skoler og skolebibliotek (Green & Beavis, 2013; Jerrim & Moss, 2019; Kim & Hassinger-Das, 2019; Mangen, 2021; Mills, 2010; Steiner & Berglund, 2022). Barn og unge

kommuniserer skriftlig med hverandre og publiserer bilder i digitale medier i stort omfang hver eneste dag. Dette viser at lese- og skrivekyndighet er sosiokulturelle praksiser (Gee, 2015). Et multimodalt tekst, lyd- og bildeunivers er en selvfølge for mange barn og unge.

Hvordan påvirker lesing på skjerm og bruk av lydbøker leselest? Fremmer lesing på skjerm lystlesing og leseforståelse? Forskning om dette er foreløpig noe begrenset. Resultatene er ikke entydige. Blant skolebibliotekarer er også meningene delte. Imidlertid finnes det aktuelle empiriske studier og metaanalyser som sammenlikner leseforståelse ved lesing på skjerm med lesing på papir (Delgado, 2018; Halamish, 2020; Mangen, 2021; Støle, 2020; Torppa, 2020). Støle (2020) sammenlikner jenter og gutters leseforståelse på en digital prøve på skjerm med resultater på en prøve på papir. Elevenes leseforståelse på papir var signifikant best. Hvorfor? Mangen hevder at når elevene leser på skjerm, «skroller» de. De bruker lesestrategier på skjerm til andre aktiviteter enn kun tekstlesing. Dette resulterer i rask og overflatisk lesing som ikke er hensiktsmessig for en dypere forståelse av tekster (Mangen, 2021). På grunnlag av dette konkluderer Mangen slik: «digitalt innfødte» ser ikke ut til å bli bedre til å lese enn de som leser mest på papir, snarere tvert imot.

Forskningsresultatene tyder på at digitale flater ser ut til å være dårlig egnet til å fremme dybdelesing og forståelse. Papirbøker gir best støtte til forståelse, særlig når det gjelder krevende lesing; lesing av mer komplekse tekster, lesing av lengre informasjonstekster og lesing under tidspress. Ifølge Mangen er lesing av lengre tekster, både litteratur og sakprosatetekster som trenger konsentrasjon og oppmerksomhet, minst compatible med lesing på skjerm. Videre viser lesetestene i PISA (2019) og PIRLS (2017) en stor nedgang i elevenes lesing i fritiden (Mangen, 2021). Dette er bekymringsfullt. Utbredt skjermbruk blant barn og unge er trolig en medvirkende årsak til dette.

Når det gjelder barn og unges bruk av lydbøker, er Steiner og Berglunds rapport fra 2022 interessant. Steiner og Berglund studerer svenske barns bruk av lydbøker. De finner at lydbøker for barn er mer transmediale enn lydbøker for voksne. Bøkene har sterke innslag fra radio, filmer, TV-serier, musikk og podkaster. Dette gir andre opplevelser av det litterære innholdet enn lesing på papir. Ifølge Steiner og Berglund anbefaler produsentene av bokstrømmingstjenester bøker til barn utfra kommersielle hensyn. Skolebibliotekarer har derfor en viktig rolle når det gjelder å utvide litteraturformidlingen til barn og unge med annen litteratur enn den lydbokforlagene formidler. Skolebibliotekarer kan formidle litteratur uten å ta kommersielle hensyn slik lydbokforlagene gjør.

Steiner & Berglund (2022) finner at barn i grunnskolen og ungdomsskolen lytter klart mer på lydbøker enn voksne. I tenårene/på videregående nivå minsker bruken av lydbøker. Steiner & Berglund peker på at forskningen ikke gir entydig svar på om lydboklesing

10. Lystlesingens betydning

konkurrerer med lesing på papir. De hevder at lydboklytting kan ha positive effekter på lesing og vekke interesse for litteratur. «Samtidig er det viktig at lydboklyssnande inte ersätter boklesning i åldersgruppen där teknisk lästräning är central at öva upp» (Steiner & Berglund, 2022, s. 70). De argumenterer altså for at barn som lærer å lese, fortrinnsvis bør lese på papir. Videre konkluderer de med at lydbøker kan være spesielt egnet for barn med lesevansker og barn som er i ferd med å lære seg svensk som andrespråk. Lydbøker kan vekke interesse for litteratur. Men det finnes ingen sterke indikasjoner på at barn går fra å lytte på lydbøker til å lese trykte bøker. Derfor er det viktig at lydbøker ikke erstatter innkjøp av trykte bøker i skolebibliotek og skoler. Lydbøker bør være et supplement til trykte bøker (Steiner & Berglund, 2022, s. 72).

Fra et annet perspektiv argumenterer Mills (2010) og Moyer (2012) for at det er svært viktig at skolebibliotekarer innlemmer bruk av lydbøker, e-bøker og andre digitale plattformer i sin litteraturformidling. Moyer (2012) anbefaler at all leseveiledning bør inneholde spørsmål om format: Liker du best å lese på papir, lytte eller lese elektronisk? Skolebibliotekaren bør ifølge Moyer formidle digitale plattformer som tilbyr gratis eller rimelig nedlasting og bruk. Hvis en elev har utfordringer med å lese, vil kombinasjon av lydbok og e-bok; lytting og lesing av samme bok samtidig, kunne styrke leseopplevelsen og gjøre lesingen enklere. Skolen har et ansvar for å gi alle elever gode leseopplevelser uavhengig av elevenes individuelle forutsetninger, jf. (Bugge & Berget, 2023).



Lystlesing i ulike medier: nettbrett, tegneserie, bok og lydbok. Fotograf: Simen Samuelsen

BookTok er en plattform på TikTok der engasjerte unge lesere deler sine leseopplevelser med hverandre. I BookTok har ungdommene kontrollen. Med korte videoer presenterer de

sine favorittbøker og anbefaler titler, forfattere eller sjangrer (Jerasa & Boffone, 2021). Ungdommene formidler egne følelser og meninger om bøkene i et digitalt, multimodalt univers. «In many ways, content within BookTok is a digital book club for teens, by teens...Content within BookTok honors student agency in the way it is peer-guided, reader-focused, and autonomous» (s. 221). I denne forstand kan BookTok ha en frigjørende betydning for ungdommene. Hvis skolebibliotekarer vier BookTok oppmerksomhet i litteraturformidling, kan dette stimulere utvidelse av ungdommenes litterære fellesskap, og bygge bro mellom lystlesing som foregår i uformelle læringsarenaer utenfor skolen og i skolebiblioteket (Jerasa & Boffone, 2021; Merga, 2021).

Enkelte forskere er imidlertid noe mer moderate i sin omfavning av nye digitale plattformer i forbindelse med lesing i skolen (Green & Beavis, 2013). Green og Beavis stiller kritiske spørsmål ved å appropriere populærkulturelle praksiser i skolen - praksiser som har oppstått og utspiller seg utenfor skolen. Hva skjer når en leserpraksis som ungdommer har skapt selv, og som de har full kontroll over, innlemmes i skolebiblioteket som institusjon? Vil ungdommer oppleve dette som en form for kolonisering av deres livsverden? Ungdommene egne synspunkter på dette er det verdt å lytte til.

Green og Beaver inviterer til refleksjon over om arbeid med digitale medier styrker elevenes engasjement og leselyst, og hvilken type lesekyndighet som fremmes gjennom dette:

... a fundamental question is whether all digital or online literacies are equally valuable to bring into school, or whether in fact some are not helpful, with doing so running the risk of undermining existing, valued forms of literacy (Green & Beavis, 2013, s. 50).

Forskningen gir altså ikke entydig svar på om bruk av digitale medier fremmer eller hemmer leselyst, leseforståelse og læring. Forskningen indikerer at svarene blant annet er avhengig av teksttype (for eksempel skjønnlitterær, prosa, informasjonstekst, kompleks, lang eller kort), og leserens forutsetninger (første leseopplæring, mellomtrinn eller videregående nivå).

Er framtidens lesing heldigital? spør Mangen (2021). Hun besvarer spørsmålet med å henvise til internasjonale undersøkelser om elevers og studenters preferanser for å lese på papir framfor på skjerm (Baron, 2017; Mizrachi et al., 2018; Tyo-Dickerson, In prep.). Forskningen viser ifølge Mangen at et overveldende flertall av elever mellom 6 og 17 år og et overveldende flertall av studenter foretrekker å lese på papir, fordi dette gir best konsentrasjon. Hvert medium til sitt bruk, konkluderer Mangen (2021).

Drøfting

Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: Hva vet vi om lystlesingens betydning for barn og unge? Hva vet vi om lystlesingens betydning for læring? Kan skolebibliotekarer begrunne

10. Lystlesingens betydning

lystlesing i skolen med henvisning til forskning? Litterære og vitenskapelige kilder viser at frivillig lesing av en selvvalgt bok har stor egenverdi for barn og unge. Lystlesingen gir glede og er en kilde til sterke estetiske og eksistensielle erfaringer som får betydning for personlig utvikling og veivalg i livet. Lystlesingen stimulerer et begjær for lesing som gjerne bidrar til omfattende frivillig lesing. Forskning viser at lystlesing bidrar til livskvalitet gjennom et helt liv. Lystlesing av skjønnlitteratur av god litterær kvalitet virker særlig sterkt på barn og unge: på deres emosjonelle og kognitive utvikling, språkutvikling og læring.

Barn og unge lystleser skjønnlitterære fortellinger, lyrikk og sakprosa. Frivillig lesing har en nærmest magisk effekt på leserne. Mens elevene fryder seg over leseopplevelsen tilegner de seg språkkompetanse, kulturkompetanse og kunnskap indirekte. Lystlesing av sakprosa tilfredsstiller og stimulerer barn og unges nysgjerrighet, utforskertrang og kunnskapstørst. Frivillig lesing har positiv effekt på lesernes kunnskapsnivå, livskvalitet og mestring i et livsløpsperspektiv. Lystlesing har større betydning for elevenes læring og skoleprestasjoner enn foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, og bidrar til utjevning av sosiale forskjeller. Forskning om lystlesingens positive betydning gir sterke holdepunkter for å prioritere frivillig lesing i skolen. Det er ikke et motsetningsforhold mellom lystlesing og læring. Tvert imot tilegner elevene seg komplekse ferdigheter, kompetanse og utvider sine perspektiver på livet og verden gjennom lesingen.

På samfunnsnivå bidrar lystlesing til utvikling av en kunnskapsrik og opplyst befolkning. Dette er grunnleggende forutsetninger for et velfungerende demokrati. Frivillig lesing bidrar til å realisere overordnede mål for opplæringen i formålsparagrafen i opplæringsloven 1998 §1-1 og i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæringen skal åpne dører mot verden og framtida og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde engasjement og utforskertrang. Elevene skal lære å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lystlesing bidrar til realisering av disse målene. Men til tross for at forskning dokumenterer lystlesingens positive betydning for å realisere skolens mål, er lystlesing og skolebibliotek fremdeles lavt prioritert i statens utdanningspolitikk og styringsdokumenter (Fredwall, 2023). Skolebiblioteket faller mellom bibliotekloven og opplæringsloven (Frisvold & Tveit, 2023). Dette er et politisk og demokratisk problem.

Det er tilfeldig om elever får tilgang til frivillig lesing i skolen. Det er tilfeldig om elevene får tilgang til et godt utrustet skolebibliotek ved egen skole, bemannet med bibliotekfaglig kompetanse i skolens åpningstid. Tilbudet til elevene er ikke likeverdig i hele landet. Særskilt statlig tilskudd til lesestimulering og skolebibliotek er prosjektbasert. En tilskuddsordning ble

opprettet i 2018 som del av Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023. I 2019 ble 13,5 millioner bevilget til utvalgte kommuner og skoler etter søknad (Hauge, 2021, s. 12). Tilskuddene styrket lesestimulering og skolebibliotekene ved skolene som fikk støtte (s. 49-54). I et nasjonalt perspektiv anser jeg imidlertid en særskilt prosjektbasert bevilgning på 13,5 millioner kroner til lesestimulering og skolebibliotek som tilnærmet symbolsk. Støtten er ikke universell, og den er ikke forutsigbar. Prioritering av frivillig lesing og skolebibliotek er i stor grad avhengig av ildsjeler i fylkeskommuner, kommuner og skoler, jf. for eksempel Agder-regionen som jeg viste til tidligere i denne artikkelen.

Her argumenterer jeg for at Kunnskapsdepartementet tar politisk ansvar for å rette opp at elever har ulike rett til lystlesing i skolen og ulik tilgang til skolebibliotek avhengig av hvilken skole de går på. Lik og likeverdig tilgang til lystlesing og et bredt litteraturutvalg i skolebibliotek ved egen skole er en grunnleggende demokratisk problemstilling (Pihl, Carlsten et.al., 2017; Roe, 2020). Det handler om å ta samfunnsansvar for at alle elever får like muligheter og likeverdig tilgang til en mangfoldig kulturarv og gode leseropplevelser: mangfoldig litteratur til mangfoldige barn og unge, uavhengig av sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn og hvilken skole elevene går på. Jeg foreslår at Kunnskapsdepartementet innfører følgende demokratiske elevrettigheter for alle elever i Norge:

- Rett til lystlesing i skolen
- Rett til skolebibliotek ved egen skole

Det forutsettes at rettighetene forankres i opplæringsloven og læreplanen på lik linje med andre viktige elevrettigheter. Disse demokratiske elevrettighetene bør være en selvfølge i det 21. århundre. Alle universiteter og høyskoler har bibliotek. Gode skolebibliotek ved egen skole er like viktig for elevers lesing og læring i grunnskolen og den videregående skolen som biblioteket er for studenter i høyere utdanning.

Kunnskapsdepartementet bør finansiere skolebibliotekene over statsbudsjettet med årlige øremerkede bevilgninger til drift og skolebibliotekarstillinger. Statlig, øremerket finansiering er en nødvendig forutsetning for et likeverdig skolebibliotektilbud til alle elever. I motsatt fall taper skolebibliotekene når kommuner og fylkeskommuner må prioritere innenfor stramme budsjetter, det vet vi av historiske erfaringer.

En statlig bemanningsnorm for skolebibliotek samt en statlig skolebibliotekstandard og kvalitetskriterier er nødvendig for å sikre alle elever og skoler likeverdige skolebibliotek. Bemanningsnormen og kvalitetskriteriene bør Kunnskapsdepartementet utvikle i tett samarbeid med bibliotekfeltet i Norge, som har spisskompetansen på dette feltet. En statlig bemanningsnorm og kvalitetskriterier bør blant annet omfatte krav til skolebibliotekarenes bibliotekfaglige kompetanse, krav til bemannet skolebibliotek som er åpent i hele skoletiden,

10. Lystlesingens betydning

krav til skolebiblioteksamlingen og utvikling av samlingen, og krav til bibliotekrommet i forhold til relevante kvalitetskriterier. Kunnskapsdepartementet bør innhente årlig skolebibliotekstatistikk for å kvalitetssikre og dokumentere at bemanningsnormen og de statlige kvalitetskravene gjennomføres.

Demokratiske elevrettigheter til frivillig lesing og skolebibliotek ved alle skoler vil innebære nye utdanningspolitiske prioriteringer og forutsetninger for statens, fylkeskommunenes og kommunenes arbeid, samt for skolebibliotekarer, lærere og skoleledere. Motsvaret til elevrettighetene er utdanningspolitiske forpliktelser for myndigheter, skoler og profesjoner til å gjennomføre elevrettighetene. Elevenes demokratiske rettigheter vil bidra til prioritering av samarbeid mellom skolebibliotekarer, lærere og skoleledere om utvikling av en kultur for lesing, utforsking og bruk av skolebiblioteket i lesing og læring.

Vi bør imidlertid være forberedt på motstand mot å innføre de nevnte demokratiske elevrettighetene. Gjennom hele skolehistorien har demokratisering av skolen vært en pågående kamp. Kampen pågår fremdeles (Bjordal, 2023; Heimer & Halling, 2022; Pihl, 1999; Tolofari, 2005). Er det behov for skolebibliotek ved alle landets skoler? Bør alle elevers rett til skolebibliotek ved egen skole forankres i opplæringsloven og læreplanen? Bør staten prioritere skolebibliotek med øremerkede bevilgninger til kommuner og fylkeskommuner? Skal formell bibliotekfaglig kompetanse være forutsetning for tilsetting av skolebibliotekarer, eller skal norske skoler fremdeles kunne ansette ukvalifiserte skolebibliotekarer? Hvilken bibliotekfaglig kompetanse skal Kunnskapsdepartementet og opplæringsloven kreve ved tilsetting av skolebibliotekar? Skal lystlesing og utvikling av en kultur for frivillig lesing være et *samfunnsansvar* i dagens kunnskapsbaserte samfunn, eller skal dette fremdeles være et *privat ansvar*? Kan og bør lærere, skolebibliotekarer og skoleledere prioritere tid til frivillig lesing i dagens skole, eller går det på bekostning av læring? Det er strid om alle disse spørsmålene. Striden dreier seg grunnleggende om demokratisering av skolen i vår tid.

Skolebibliotekarer og lærere har et sammenfallende demokratisk samfunnsmandat (Heimer & Halling, 2022; Pihl, Carlsten, et al., 2017). Begge profesjonene skal drive utdanning og medvirke til demokratisk inkludering og medborgerskap. Begge profesjonene formidler kunnskap, litteratur og kultur og veileder elevene i utforsking og informasjonskompetanse. Profesjonenes sammenfallende samfunnsmandat er et ypperlig utgangspunkt for samarbeid mellom profesjonene. Skolebibliotekarer har bibliotekfaglig spisskompetanse som er svært verdifull for skolen. De har ofte god kunnskap om barne- og ungdomslitteratur, og de har kunnskap om biblioteksystemet: samlingsoppbygging- og utvikling, kompetanse i litteraturformidling, veiledet utforsking og informasjonskompetanse

(Heinström & Ojaranta, 2023) og (Kuhlthau, 2010; Kuhlthau et al., 2015). Skolebibliotekaren og skolebibliotekrommet imøtekommer elevenes behov på andre måter enn læreren kan gjøre i klasserommet (Evjen, 2023). Dette er verdifullt for både elever og lærere.

Forsknings- og kunnskapsutviklingen og den digitale utviklingen skjer raskere enn noen gang tidligere i historien. De raske og dyptgripende samfunnsendringene stiller skolen og arbeidslivet overfor nye utfordringer. Målene i fagfornyelsen i Kunnskapsløftet forskyver prioriteringer fra reproduksjon av kunnskap og disiplinering til utforskning, kreativitet og selvstendighet. Dette bør få betydning for både arbeidsmetoder og innhold i undervisningen. Digitalisering i skolen har høy prioritet, men demokratisering av innholdet i undervisning og læring har foreløpig ikke vært like høyt prioritert. Digitale, standardiserte læringsressurser brukes i utstrakt omfang. Standardiserte læringsressurser er ikke tilrettelagt for lesing, utforskning og læring innenfor et stort sosialt og kulturelt mangfold. Demografien i skolene er kvalitativt endret. Retten til videregående utdanning er åpnet for alle elever som har fullført grunnskolen (Reform 94). Internasjonal migrasjon bidrar til stort språklig og kulturelt mangfold i dagens skole. For å komme på høyde med disse sosiale og kulturelle endringene er det behov for demokratisering av skolens innhold og arbeidsmåter. Det er behov for innholdsmessig mangfold og differensiering innenfor inkluderende fellesskap. Frivillig lesing og skolebibliotek bidrar til dette.

I flommen av informasjon i vår tid foregår også desinformasjon og produksjon av falske nyheter. Demokratiet angripes i digitale nettverk og i «ekkokamre». I denne situasjonen er en kunnskapsrik og opplyst befolkning viktig, som er i stand til å vurdere kritisk både kunnskap, informasjon og desinformasjon, og som er villig å forsvare demokratiet når det er truet. Forsvar for demokratiet forutsetter en befolkning som utforsker, tenker kritisk og kvalitetssikrer egen bruk av analoge og digitale kilder, fiksjon og sakprosa. Veiledet utforskning får stadig større plass i skolen. Det tilsier styrking av skolebibliotekene og skolebibliotekarenes posisjon i skolen, og tverrprofesjonelt samarbeid og partnerskap mellom skolebibliotekarer, lærere og skolens ledelse.

Men skal ikke opplæringen i skolen kun drives av kvalifiserte lærere? Hvilken plass skal skolebibliotekarene ha i skolen? Hvis vi gjør et tankesprang og sammenlikner to offentlige institusjoner, skoler og sykehus, ser vi påfallende likheter og forskjeller. Begge institusjonene tar imot hele befolkningen og skal imøtekomme befolkningens sammensatte og komplekse behov. I skolen forutsettes det som hovedregel at lærerne skal utføre alle oppgaver i forbindelse med undervisning, læring og sosialisering. I sykehusene forventer imidlertid ingen at legene skal utføre alt helsefaglig arbeid. Flere profesjoner, hver med sin

10. Lystlesingens betydning

spisskompetanse, samarbeider i sykehusene. I utdanningssektoren er det tilsvarende behov for spesialisering og tverrprofesjonelt samarbeid i vår tid.

Forskning om lystlesing og læring viser at skolebibliotekarenes bibliotekfaglige spisskompetanse spiller en nøkkelrolle i realisering av skolens mål i det 21. århundre. Det er behov for en ny utdanningspolitikk som anerkjenner skolebibliotekarfaglig kompetanse som verdifull, viktig og nødvendig for å realisere skolens samfunnsmandat i vår tid. Skoler trenger å innlemme skolebibliotekarene i skolens faglige fora og skolens ledergruppe for å innlemme lystlesing, en kultur for lesing og skolebibliotek i hele skolens infrastruktur, lokale planer og faglige virksomhet. Skoler som kategoriserer skolebibliotekarer som merkantilt personell og plasserer dem sammen med for eksempel vaktmesteren i skolens organisasjonsstruktur, nedvurderer skolebibliotekarenes kompetanse. Det er svært uheldig. Det skaper strukturelle og faglige barrierer som hemmer faglig kontakt og samarbeid mellom skolebibliotekaren, lærerne og skolens ledelse om bruk av skolebiblioteket og skolebibliotekarens kompetanse.

Forskning dokumenterer at omfattende frivillig lesing og bruk av skolebibliotek fremmer både leseglede og læring, personlig utvikling, mestring og medborgerskap. Skolebibliotekarens kompetanse, formidling og medvirkning i samarbeid med lærerne har avgjørende betydning i denne forbindelse. Det er behov for et paradigmeskifte i norsk utdanningspolitikk som legger forskning om lystlesing og skolebibliotekene og skolebibliotekarenes positive betydning til grunn. Dette er høyst berettiget og påkrevet for å komme på høyde med utfordringene i dagens skole og kunnskapsbaserte, digitaliserte og mangfoldige samfunn. Samlet vil en slik ny utdanningspolitikk innebære et kvalitetsløft og en demokratisering av skolen. Det vil kunne bli et viktig bidrag til medborgerskap og styrking av det norske demokratiet i det 21. århundre.

Litteratur

- Angelou, M. (1984). *I Know Why The Caged Bird Sings*. Virago Press.
- Arizpe, E. & Hodges, G. C. (Red.). (2018). *Young People Reading: Empirical Research Across International Contexts*. Routledge.
- Axelsson, M. (2000). Framgång för alla - från at inte kunna til at inte kunna låta bli att läsa. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner* (s. 8-35). Nationelt Centrum, HLS Förlag.
- Baron, N. S., Calixte, R. M., Havewala, M (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Barton, D. (2007). *Literacy An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Red.). (2000). *Situated Literacies Reading and Writing in Context*. Routledge.

- Bergan, C. (2023). En skolebibliotekstandard blir til: Skolebibliotekstandard for Oslo kommune. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 83-95). ABM Media.
- Bjordal, I. (2023). Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.18261/nost.7.1>.
- Bugge, H. B. & Berget, G. (2023). Litteratur for alle. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 231-254). ABM Media.
- Bøyum, I. (2023). Samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer: formelt eller uformelt?. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 99-124). ABM Media.
- Can, M. (2008). *Tett inntil dagene Fortellingen om min mor*. Cappelen.
- Centerwall, U. (2022). *Att ta plats och göra skillnad : Skolbibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter* (Publikasjonsnr. Skrifter från Valfrid, nr. 75). [Doktorgradsavhandling]. Högskolan i Borås.
- Chong, S. L. (2018). Pressure, pleasure and function: Malaysian undergraduates reading across boundaries in a university in England. I E. Arizpe & G. C. Hodges (Red.), *Young People Reading Empirical Research Across International Contexts* (s. 166-180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265216>
- Clark, C. D., Terravainen-Goff, A. (2018). *School Libraries: Why Children and Young People Use Them or Not, Their Library Engagement and Wellbeing* (National Literacy Trust Report). N. L. Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED593893>
- Cremin, T. (2014). Building Communities of Engaged Readers. I T. Cremin, M. Mottram, F. M. Collins, S. Powell & K. i. Safford (Red.), *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772585>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as Readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Cremin, T. & Swann, J. (2017). School Librarians as Leaders of Extracurricular Reading Groups. I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 119-139). Sense Publishers.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25. 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Elley, W. B. (2000). The Potential of Book Floods for Raising Literacy Levels. *International Review of Education*, 46(3-4), 233-255.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1983). The Impact of Reading on Second Language Learning. *Reading research quarterly*, 19(1), 53-67. <https://doi.org/10.2307/747337>
- Eri, T. (2017). A Multilingual Book Café at the School Library Contradictions between Literacy Discourses. I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 103-119). Sense Publishers.
- Eri, T. (2018). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education Contradictions, Barriers and Opportunities* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67857>
- Evjen, S. (2023). Pusterommet : Romlige og sosiale kvaliteter ved skolebibliotekrommet. I I. Bøyum & Å.-K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 125-143). ABM Media.
- Fredwall, I. (2023). Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 39-59). ABM Media.
- Freire, P. & Macedo, D. (2005). *Reading the Word and the World*. Routledge.

10. Lystlesingens betydning

- Frisvold, Ø. & Tveit, Å. K. (2023). Skolebibliotek eller barnebibliotek: En historie om å falle mellom to lover og to profesjoner. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 13-38). ABM Media.
- Gee, J. P. (2015). New Literacy Studies. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 35-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717647>
- Glück, L. (1994). Education of the Poet. I L. Glück (Red.), *Proofs and Theories* (s. 3-19). Carcanet.
- Green, B. & Beavis, C. (2013). Literacy Education in the Age of New Media. I *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (s. 42-53). <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch4>
- Gärdén, C. (2017). *Skolebibliotekets roll för elevers lärande : en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Kungliga biblioteket.
- Hagen, I. S. (2023). Litteratuformidling i skolebibliotek i videregående skole. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 275-281). ABM Media.
- Halamish, V., & Elbaz, E. ((2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, (145), 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hauge, E. S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek*. Utdanningsdirektoratet. Oxford Research.
- Heath, S. B. (1982). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Heimer, M. & Halling, M. S. (2022). *Mot samme mål*. Studentlitteratur.
- Heinström, J. & Ojaranta, A. (2023). Veiledet utforskning som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse. I I. Bøyum & A. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 315-332). ABM Media.
- Hjellup, L. H. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm
- Hodgson, J. (2020). Young people reading: empirical research across international contexts. *English in Education*, 54(1), 113-116. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1706285>
- Jerasa, S. & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of adolescent & adult literacy*, 65(3), 219-226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>
- Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Jones, S. & Shackelford, K. (2013). Emotional Investments and Crises of Truth: Gender, Class, and Literacies. I *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (s. 388-399). <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch28>
- Kim, J. E. & Hassinger-Das, B. (2019). *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books : International Studies with E-books in Diverse Contexts*. Springer International Publishing.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading Insights from the Research*. Heinemann
- Krashen, S. D., Lee, S. & McQuillan, J. (2012). Is the Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26-36. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/Is-the-Library-Important.pdf>
- Kuhlthau, C. C. (2010). Guided Inquiry: School Libraries in the 21st Century. *School Libraries World Wide*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.29173/slww6797>
- Kuhlthau, C. C., Caspari, A. K. & Maniotes, L. K. (2015). *Guided inquiry : learning in the 21st century*. Libraries Unlimited.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20hsf01-03>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsløftet Læreplanverket Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lance, K. C., Rodney, M. J. & Hamilton-Pennel, C. (2000). *How school librarians help kids achieve standards: The second Colorado study*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445698>
- Lance, K. C., Rodney, M. J. & Schwarz, B. (2010). Collaboration Works--When It Happens! *Teacher Librarian*, 37(5), 30-36. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=52571256&site=ehost-live>
- Limberg, L. (2003). *Skolebiblioteks pedagogiske roll: En kunnskapsöversikt/The pedagogical role of school libraries: A literature review*. Skolverket.
- Lindesnes kommune. (2021). Bedre sammen om lesing 2021-2032 Tiltaksplan for språk, lesing og skriving i Lindesnes kommune 0-16 år. I. Lindesnes kommune. [/https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2021/08/hefte_godkjent_lindesneskommune_lavopploslig.pdf](https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2021/08/hefte_godkjent_lindesneskommune_lavopploslig.pdf)
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: A review of the Research*. Australian Council of Educational Research.
- Mangen, A. (2021, 14. januar 2021). *Lesing og forståelse på skjerm og papir* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DmQupQFTEHY>
- Merga, M. K. (2021). How can BookTok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library and Information Science*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>
- Merga, M. K. (2022). *School Libraries Supporting Literacy and Wellbeing*. Facet Publishing.
- Mills, K. A. (2010). A review of the 'digital turn' in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S. & Boustany, J. (2018). *Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, 8. <https://eric.ed.gov/?id=ej965627>
- Moore, H. T. D. (2023). Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen 2016-2021. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 61-82). ABM Media.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2001). Literature-Based Instruction in Early Years. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (Bd. 1, s. 348-360). Guilford Press.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K. & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *ProQuest Psychology Journals*, 32(1), 54-76.
- Moyer, J. E. (2012). Audiobooks and E-books A Literature Review. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 340-354.
- Nguyen, T.-v. T., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 92-106.
- Olsen, H. K. & Tveit, Å.-K. (2023). Intensiv lesing på videregående skole. I I. Bøyum & Å.-K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 255-274). ABM Media.
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (Red.), *Fribetens kår 1999. En bedre skole* (s. 128-144). LIFO.
- Pihl, J. (2011). Literacy Education and Interprofessional Collaboration *Professions and professionalism*, 1(1), 52-66. <http://hdl.handle.net/10642/1095>

10. Lystlesingens betydning

- Pihl, J. (2012). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap : inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (Bd. 2012 nr. 6). Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Pihl, J., Carlsten, C. & Van der Kooij, K. S. (2017). Why teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st Century? I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 1-23). Sense Publishers. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-899-0_1
- Pihl, J. & Van der Kooij, K. S. (2016). Desire and becoming - Multilingual pupils' reading experiences. I L. E. F. McKechnie, P. M. Rothbauer, K. Oterholm & K. I. Skjerdingsstad (Red.), *Plotting the Reading Experience - Theory/Practice/Politics* (s. 301-316). Wilfrid Laurier University Press.
- Pihl, J., Van der Kooij, K. S. & Carlsten, T. C. (Red.). (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Sense Publishers.
- Rafste, E. T. (2005). A place to learn or a Place for leisure:Pupils' use of the school library in Norway. *School Libraries World Wide*, 11(1), 1-16.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdinger til lesing. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like mulighet til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A. & Taube, K. (2009). Norwegian and Swedish students' reading engagement in 2000 and 2006 from a gender perspective IT. Matti (Red.), *Northern lights on Pisa 2006: Differences and similarities in the Nordic countries*. Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/10.6027/9789289332460-7-en>
- Rosenblatt, L. M. (1981). On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process. *The Bucknell Review*, 26(1), 17. <https://www.proquest.com/openview/56ef2cf65ee69e11958d117b57d4132f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1821557>
- Sensenig, V. (2010/2011). Reading First, Libraries Last: An Historical Perspective on the Absence of Libraries in Reading Education Policy. *Journal of Education* 191(3), 9-18.
- Skjerdingsstad, K. I. & Linhart, S. H. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek: Møte mellom teori og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Steiner, A. & Berglund, K. (2022). *Barnelitterära strömningar : Om ljudböcker för barn*. Förlaggarföreningen. <https://forlaggare.se/rapporter/barnlitterara-stromningar-om-ljudbocker-for-barn/>
- Strand, O. (2021). *Equity in Education: The Relevance of Home Language, Home Culture, and School Belonging in Reading Achievement Evidence from the Norwegian PIRLS 2016* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2789187>
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B., V. (2017). New Literacy Studies in Educational Contexts. I J. Pihl & K. S. van der Kooij (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 23-33). Sense Publishers.
- Street, B. V. (Red.). (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching* Caslon Publishing.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. I *School Librarian* 63 (s. 5). The School Library Association.

- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Sørvik, C. O. & Mork, S. M. (2016). Scientific literacy as social practice: Implications for reading and writing in science classrooms. *NorDiNa*, 11(3), 269-281. <https://doi.org/10.5617/nordina.987>
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Tonne, I. & Pihl, J. (2012). Literacy Education, Reading Engagement, and Library Use in Multilingual Classes. *Intercultural Education*, 23(3), 183-194. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.701424>
- Tonne, I. & Pihl, J. (2015). Morphological Correspondences in the Reading-Writing Relation among L2 Learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 206-219.
- Topping, K. J., J., S. & Paul, T. (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17, 253-264. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development Research*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Tyo-Dickerson, K., Mangen., Baron, N. S. Hakemulder, F. . (In prep.). Print and Digital Reading Habits Survey.

Lesetips til litteraturformidling

- Ali, S. J. (2018). *Melanin hvitere enn blekemiddel : dikt*. Aschehoug.
- Ali, S. J. (2021). *Når jeg ser havet, sløkner lyset*. Aschehoug.
- Ali, S. J. & Minotenk. (2017). *Kvinner som hater menn : dikt*. Frekk forlag.
- Bråtveit, I. (2009). *Siss og Unn*. Oktober Forlag.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2020). *Ollianna*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2022). *Ikke!*. Cappelen Damm.
- Hjort, V. (2011). *Jørgenv + Anne er sant*. Cappelen Damm.
- Hjort, V. (2016). *Arv og miljø*. Cappelen Damm.
- Karpe. (2022). *Omar Sheriff* [Album]. Apen & Kjeften.
- Lunde, M. (2016). *Bienes historie*. Aschehoug.
- Lunde, M. (2020). *Blå Roman*. Aschehoug.
- Petterson, P. (2004). *Ekkoland : roman*. Oktober.
- Petterson, P. (2018a). *Menn i min situasjon : en roman*. Oktober.
- Petterson, P. (2018b). *Ut og stjele bester : roman*. Forlaget Oktober.
- Petterson, P. (2019). *Aske i munnen, sand i sko : roman*. Oktober.
- Prøysen, A. & Berg, B. (2006). *Teskjekjerringa*. Gyldendal.
- Prøysen, A. (1975). *Alf Prøysen forteller : Trost i taklampa og andre fortellinger*. Bokklubben.
- Rishøi, I. H. (2012). *Historien om fru Berg : noveller*. Gyldendal.
- Rishøi, I. H. (2016). *Vinternoveller*. Gyldendal.
- Rishøi, I. H. (2021). *Stargate : en julefortelling*. Gyldendal.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.
- Shakar, Z. (2022). *De kaller meg ulven : roman*. Gyldendal.
- Skaranger, M. N. (2015). *Alle utledninger har lukka gardiner*. Oktober.

10. Lystlesingens betydning

Skaranger, M. N. (2018). *Bok om sorg : (fortellingen om Nils i skogen)*. Oktober.

Skaranger, M. N. (2021). *Emily forever : roman*. Forlaget Oktober.

Strøksnes, M. A. (2015). *Havboka, eller Kunsten å fange en kjempehai fra en gummibåt på et stort hav gjennom fire årstider*. Oktober.

Svingen, A. (2018). *En himmel full av skyer*. Gyldendal.

Svingen, A. (2019). *Alt jeg skylder deg er juling*. Gyldendal.

Svingen, A. & Slocinska, K. (2019). *Når kaniner blir redde*. Cappelen Damm.

Tjønn, B. J. (2012). *Kinamann : roman*. Cappelen Damm.

Tjønn, B. J. (2022). *Kvit, norsk mann: dikt*. Cappelen Damm.