

TENGLI LESTRARÁHUGAHVATAR OG LESSKILNINGS NEMENDA Á MIÐSTIGI GRUNNSKÓLA

Rannsóknir sýna að lestraráhugahvöt hefur áhrif á ýmsar hliðar lestrarfærni, svo sem umskráningu, lesskilning og orðaforða. Börn með litla lestraráhugahvöt lesa minna en jafnaldrar með meiri lestraráhuga og sterk tengsl eru á milli slakrar lestraráhugahvatar, lítils lestrar og lestrarerfiðleika. Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig lestraráhugahvöt birtist í 5. og 6. bekk meðal íslenskra nemenda, hvernig hún breytist milli ára og mögulegan kynjamun þar á. Einnig að kanna hvort um tengsl milli lestraráhugahvatar og lesskilnings sé að ræða. Þetta er fyrsta íslenska rannsóknin þar sem hlutverk lestraráhugahvatar í lesskilningi meðal nemenda á miðstigi grunnskóla er rannsakað. Þátttakendur í rannsókninni voru valdir með klasaúrtaki, 400 nemendur úr 24 bekkjum í átta skólum á höfuðborgarsvæðinu og Reykjanesi sem svöruðu spurningalista um lestraráhugahvöt í 5. og 6. bekk. Svör þeirra voru svo tengd við gengi þeirra í lesskilningsverkefnum í 6. bekk. Niðurstöður sýndu að lestraráhugi nemendanna var nokkuð stöðugur milli ára og stúlkurnar höfðu að meðaltali meiri lestraráhuga og forðuðust lestur síður en drengir. Þá spáði lestraráhugahvöt í 5. bekk fyrir um framfarir í lesskilningi í 6. bekk. Með auknum skilningi á mikilvægi lestraráhugahvatar í læsisþróun er hægt að þróa leiðir til að auka áhuga með það að markmiði að auka lesskilning.

Efnisorð: lestraráhugahvöt, lesskilningur, miðstig, kynjamunur, mælitæki

INNGANGUR

Fyrstu árin í grunnskólanum eru mikilvægur tími í lestrarnámi nemenda. Lestrarframmi- staða í fyrstu bekkjunum gefur sterka vísbendingu um gengi í lestri og námi almennt síðar meir (Cunningham og Stanovich, 1997), auk þess sem vísbendingar eru um að bilið á milli þeirra nemenda sem standa sig best í lestri og þeirra sem standa sig verst aukist með árunum (Cunningham og Stanovich, 1997; McCoach, O’Connell, Reis og Levitt, 2006). Í læsi felst bæði færni í að umskrá texta og skilja innihald hans. Umskráning er í þróun á fyrstu stigum lestrarnámsins og veitir mikilvæga undirstöðu fyrir lesskilning (Byrnes og Wasik, 2009). Þróun lesskilnings tekur lengri tíma og byggist á mörgum samverkandi

Þáttum sem tengjast bæði mál- og vitsmunabroska, sem og annarri námstengdri færni og áhugahvöt (Guthrie og Wigfield, 2000; Pintrich og Schunk, 2002). Rannsóknir benda til þess að lesskilningi unglinga hafi hrakað undanfarna áratugi og eru íslenskir nemendur þar engin undantekning (Almar M. Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2016). Þetta er áhyggjuefni í ljósi þess að bóklestur er í harðri samkeppni við annars konar afþreyingu og miðla og því hætt við að lesskilningi barna og ungmenna fari áfram hrakandi (Majid og Tan, 2007). Lestaráhugahvöt (e. reading motivation) er hvatinn sem drífur börn áfram við að lesa, og tengsl hennar við færni nemenda í lesskilningi eru ört vaxandi rannsóknarsvið. Slíkar rannsóknir eru þó enn af skornum skammti á Íslandi. Því liggja fyrir takmarkaðar upplýsingar um lestraráhugahvöt íslenskra grunnskólanemenda og hvernig hún hefur þróast. Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að meta lestraráhugahvöt nemenda í 5. bekk og 6. bekk og skoða möguleg tengsl hennar við gengi þeirra á lesskilningsprófi ári síðar. Einnig var kannað hvort niðurstöður væru ólíkar hjá drengjum og stúlkum.

Lesskilningur

Hugtakið læsi er vítt hugtak og skilgreint á mismunandi hátt út frá ólíkum sjónarhornum og fræðasviðum. Hér er það skilgreint í hefðbundnum skilningi námssálarfræði sem hugtak um það hvernig við túlkum ritmálið, lesum það, skiljum og ritum (Garton og Pratt, 1989), en einnig sem lykill að lífsgæðum, eins og Menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna skilgreinir það (UNESCO, e.d.). Þannig er það að geta talað tungumál eitt, en að geta lesið, skilið og ritað það annað. Það er því tvennt ólíkt að geta talað tungumál og að geta lesið það, skilið og ritað. Lesskilningur (e. reading comprehension) vísar til þess að skilja merkingu orða og texta og byggist hann á málrænum og hugrænum þáttum, auk fyrri þekkingar og félagslegs og menningarlegs bakgrunns lesandans (Marzano, 2004; Perfetti, Landi og Oakhill, 2005; van den Broek og Kremer, 2000).

Eitt áhrifamesta lestrarlíkan sem sett hefur verið fram innan lestrarfræða er einfalda lestrarlíkanið (e. simple view of reading) (Hoover og Gough, 1990). Samkvæmt því byggist lesskilningur á tveimur grunnferlum; umskráningu (e. decoding) eða lestri stakra orða (e. single word reading) og málskilningi (e. linguistic comprehension), sem vísar bæði til skilnings á mæltu og rituðu samfelldu máli (Hoover og Gough, 1990). Hvort ferli um sig er nauðsynleg en ekki nægjanleg forsenda lesskilnings, en það þýðir að til þess að geta lesið og skilið texta þarf lesandinn bæði að umskrá orðin í textanum rétt og af öryggi og skilja orðin, setningarnar og heildina sem þau mynda. Þessi áhersla á samspil umskráningar og málskilnings í lestrarnámi er einn meginstyrkur einfalda lestrarlíkansins og trúlega ástæða þess hversu útbreitt líkanið er, sérstaklega við rannsóknir og kennslu í lestri byrjenda (Cain, 2010). Málskilningshluti líkansins tekur þó ekki aðeins til áhrifa umskráningar, heldur einnig færni sem tengist orðræðu (e. discourse skills). Þannig reynir lesskilningur til dæmis á getu nemandans til þess að draga ályktanir, samhæfa upplýsingar sem birtast á mismunandi stöðum í textanum og samþætta þær og túlka út frá þekkingu og félagslegum og menningarlegum bakgrunni (Cain og Oakhill, 2006; Perfetti o.fl., 2005; Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou og Espin, 2007). Góður skilningur krefst þess einnig gjarnan að lesandinn setji sig í mismunandi hlutverk við lesturinn. Lestarlíkan Lukes og Freebodys (1999), fjögurra leiða líkanið (e. four resources model) gerir til dæmis ráð fyrir fjórum slíkum; lesandinn þarf að umskrá textann, átta sig á hvernig hann dregur

merkingu úr textanum, skilja hvernig hann notar textann og vinna úr honum á gagnrýninn hátt. Notkun námsaðferða skiptir einnig miklu máli fyrir lesskilning, en nemendur með góðan lesskilning fylgjast með eigin skilningi og bregðast við á viðeigandi hátt þegar upp á vantar (Cartwright, 2009; Oakhill og Cain, 2012). Þannig lesa nemendur ólíka texta með mismunandi hætti, frásögn er lesin með öðrum hætti en t.d. fræðitexti þar sem koma þarf auga á helstu staðreyndir og muna eða punkta hjá sér. Við lestur frásagnartexta þarf aftur á móti fyrst og fremst að huga að persónum, sögusviði og framvindu (Snow, 2002).

Lesskilningur byrjar að þróast að vissu marki strax í upphafi lestrarnáms, en þar sem örugg færni í umskráningu er mikilvæg forsenda lesskilnings (Hoover og Gough, 1990) er hann oftast ekki áhersluatriði í kennslu fyrr en upp úr öðrum bekk (Perfetti o.fl., 2005). Lesskilningur er svo í stöðugri þróun í takt við lestrarreynslu og áhuga einstaklingsins (Perfetti o.fl., 2005). Fjöldi alþjóðlegra rannsókna bendir til þess að lesskilningi nemenda á grunn-skólastigi hafi hrakað jafnt og þétt undanfarna áratugi í mörgum löndum, þar á meðal á Íslandi, annars staðar á Norðurlöndum og í Bandaríkjunum (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013; Mullis, Martin, Kennedy og Foy, 2007). Samkvæmt mælingum PISA á lesskilningi 15 ára nemenda hefur lesskilningi íslenskra nemenda hrakað mun meira en nemenda annars staðar á Norðurlöndum, að undanskilinni Svíþjóð, en lesskilningur sænskra nemenda hefur verið á hraðri niðurlæging síðastliðin ár. Í mælingu sem var gerð árið 2015 eru þó vísbendingar um aukinn lesskilning sænskra unglinga, og er Ísland því nú í neðsta sæti af Norðurlöndunum (Almar M. Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2016). Þótt ýmsar ástæður fyrir þessari þróun hafi verið nefndar benda rannsóknir ítrekað til þess að minnkandi lestraráhugahvöt og yndislestur meðal barna og unglinga tengist sterklega gengi nemenda í lesskilningi (Logan, Medford og Hughes, 2011; Taboada, Tonks, Wigfield og Guthrie, 2009).

Lestaráhugahvöt

Áhugahvöt (e. motivation) er hugtak yfir vilja fólks til að læra og að finnast námið þess virði að leggja eitthvað af mörkum til að takast á við það (Pintrich og Schunk, 2002). Nemandi með mikla lestraráhugahvöt er tilbúinn að leggja sitt af mörkum í lestrarnáminu, þ.e. hann er áhugasamur, athugull, forvitinn og reiðbúinn að lesa. Lestaráhugahvöt er skilgreind sem huglæg ástæða einstaklings til að lesa og á sér margar viddir, t.d. áhuga (e. interest), leikni (e. mastery), sjálf (e. ego) og trú á eigin getu (e. self-efficacy) (Schiefele o.fl., 2012). Fjöldi mælitækja er til sem metur áhugahvöt og eru þau byggð á mismunandi kenningum. Ryan og Deci (2000) skipta til dæmis áhugahvöt í innri áhugahvöt (e. intrinsic motivation), þar sem áhugi er á verkefninu og hvatinn er útkoman sjálf, og ytri áhugahvöt (e. extrinsic motivation), sem er andstæðan, þ.e. verkefnið er unnið til að fá verðlaun, hrós eða til að forðast refsingu. Nemendur sem eru drifnir áfram af innri áhugahvöt eru líklegri til að verða enn áhugasamari og ganga betur í lestrarnámi en þeir sem drifnir eru áfram af ytri áhugahvöt (Logan o.fl., 2011). Aðrar kenningar sem fræðimenn hafa byggt á þegar lestraráhugahvöt er mæld eru til dæmis félagsnámskenning Banduras (1986), sjálffræðiskenningar um hvatningu (Ryan og Deci, 2000) og kenningar Eccles um árangurs-tengda hvatningu (1983). Einnig hefur lestraráhugahvöt verið skoðuð út frá trú á eigin getu (e. self-efficacy) (Henk, Bottomley og Melnick, 1996) og viðhorfi til lestrar (e. reading attitude) (McKenna, Kear og Ellsworth, 1995).

Mælitækið sem notað er í þessari rannsókn til þess að meta lestraráhugahvöt meðal íslenskra nemenda í 5. bekk er byggt á kenningu um frammistöðumarkmið (e. achievement goal theory) sem gerir ráð fyrir að áhugahvöt til náms sé best skilgreind sem leit eða stefna að ákveðnu frammistöðumarkmiði (Ames, 1992; Elliott og Dweck, 1988; Nicholls, 1984, 1989). Kenningin lýsir tveimur aðskildum víddum áhugahvatar; verkefna-miðaðri afstöðu (e. task orientation/mastery goal orientation) og sjálfmiðaðri afstöðu (e. ego orientation/performance orientation). Þegar einstaklingur tekur verkefna-miðaða afstöðu, metur hann árangur sinn eftir því sem honum fer fram og með því að gera sitt besta þegar verkefni er leyst. Máltækið *góða æfingin skapar meistarann* er haft að leiðarljósi. Einstaklingur sem er sjálfmiðaður mælir árangur sinn með því að bera sig saman við aðra og telur sig ekki hafa náð árangri nema hann geri betur en aðrir. Honum finnst erfitt að leggja sig fram vegna þess að ef hann þarf að leggja meira á sig en aðrir til að leysa verkefni telst það ekki vera viðunandi árangur. Þessar tvær víddir eru aðskildar en geta einkennt hegðun sama einstaklings. Í íslenskum skólum hefur verið lögð áhersla á að nemendur setji sér markmið og taki ábyrgð á eigin námi (Mennta- og menningamálaráðuneyti, 2012) og því ætti mælitæki um frammistöðumarkmið að henta vel hér á landi til að mæla lestraráhugahvöt.

Fræðimenn hafa rannsakað hvernig lestraráhugahvöt þróast í barnæsku og fram á unglingsár og hvort munur sé á þeirri þróun milli ólíkra hópa. Börn byrja snemma að sýna ánægju og vonbrigði með frammistöðu sína (Dweck, 2002). Í fyrstu bekkjum grunnskóla er áherslan á að læra að lesa en í kringum níu ára aldur breytist áherslan yfir í að lesa til að læra. Á þessum aldri breikkar bilið í lestrargetu nemenda og á sama tíma eru þeir farnir að bera sig saman við jafnaldra. Með þessum auknu áherslum á lestur virðist lestraráhugahvötin minnka (Wigfield o.fl., 1997).

Tengsl lestraráhugahvatar og lesskilnings

Rannsóknir sýna að áhugahvöt gegnir stóru hlutverki í lestrarþróun hvers barns (Guthrie, Wigfield og VonSecker, 2000; Wigfield o.fl., 1997), þar á meðal í lesskilningi. Í þeim rannsóknnum sem gerðar hafa verið á tengslum lestraráhugahvatar og lesskilnings kemur í ljós að lestraráhugahvöt spár fyrir um lesskilning meðal barna og ungmenna (Chapman og Tunmer, 1995; Guthrie o.fl., 2007) og að nemendur með mikla innri áhugahvöt til lestrar skora hærra á mælingum á lesskilningi en nemendur með litla innri áhugahvöt (Logan o.fl., 2011). Rannsóknir sýna enn fremur fram á að sambandið milli lestraráhugahvatar og gengis í lestri og lesskilningi virkar í báðar áttir (Morgan og Fuchs, 2007). Þannig leiðir gott vald nemenda á lestri til aukins áhuga og áhugi á lestri eykur lestrarfærni og lesskilning. Rannsóknir benda til þess að áhugahvöt byrji snemma að hafa áhrif á lesskilning, jafnvel allt frá upphafi lestrarnáms (sjá t.d. Cartwright, Marshall og Wray, 2015; McElvany, Kortenbruck og Becker, 2008; Wang og Guthrie, 2004). Rétt er þó að benda á að í sumum rannsóknnum hafa ekki fundist slík tengsl í allra yngstu bekkjunum (Chapman og Tunmer, 1995; Hamilton, Nolen og Abbott, 2013; Nurmi og Aunola, 2005). Má e.t.v. rekja það til þess að erfitt getur reynst að mæla lesskilning í byrjun lestrarnáms sökum þess hve nemendur eru oft stutt á veg komnir í umskráningu.

Áhrif lestraráhugahvatar á lesskilning liggja meðal annars í því að þeir sem hafa mikla lestraráhugahvöt lesa yfirleitt meira og fjölbreyttara lesefni en þeir sem hafa litla lestraráhugahvöt, og eru einnig líklegri til að lesa í frítíma sínum (Becker, McElvany og Kortentruck, 2010; Guthrie, Wigfield, Metsala og Cox, 1999; Wang og Guthrie, 2004). Wigfield og Guthrie (1997) sýndu til dæmis fram á að nemendur í 4. og 5. bekk með mikla lestraráhugahvöt lesa nærri þrisvar sinnum meira en nemendur með minni lestraráhugahvöt. Svipaðar niðurstöður fengust í rannsókn Bakers og Wigfields (1999) sem sýndu fram á að lestrarmagn nemenda í 5. og 6. bekk réðst af því hvort lestraráhugahvöt þeirra var mikil eða lítil. Lestraráhugahvöt og jákvætt viðhorf til lestrar virðist svo minnka eftir því sem líður á grunnskólann (McKenna o.fl., 1995; Wigfield o.fl., 1997). Leiða má líkum að því að ef áhugahvöt minnkar og viðhorf til lestrar verður neikvæðara, þá versni einnig árangur í lestri. Því felst mikill ávinningur í því að halda nemendum að lestri og vekja og viðhalda áhuga þeirra þannig að lestur sé þáttur í hefðbundnum daglegum venjum þeirra.

Mikilvægt er að kanna hver tengsl lestraráhugahvatar og lesskilnings eru meðal íslenskra nemenda, en rannsóknir á þessu hefur skort. Markmið þessarar rannsóknar er að leitast við að bæta úr því og kanna hvort tengsl eru milli þessara mikilvægu þátta í lestrarnámi barna.

Áhugahvöt og kynjamunur í lestri

Rannsóknir á lestri íslenskra nemenda sýna fram á kynjamun. Drengir lesa minna en stúlkur (Brynhildur Þórarinsdóttir og Þóroddur Bjarnason, 2010), fá lægri einkunnir í íslensku á samræmdum prófum og færni þeirra í lesskilningi er slakari (Almar M. Halldórsson, 2011). Þótt ekki sé um að ræða sérstöðu íslenskra ungmenna miðað við aðrar þjóðir er munur kynjanna í lesskilningi á Íslandi mikill í samanburði við önnur lönd OECD (Almar M. Halldórsson o.fl., 2013; Almar M. Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson, 2016). Íslensk rannsókn Amalíu Björnsdóttur, Baldurs Kristjánssonar og Barkar Hansen (2008) á námsáhuga barna, m.a. lestri, sýnir einnig að það dregur úr námsáhuga þegar líður á grunnskólann og munur á kynjunum eykst.

Niðurstöður samanburðarrannsóknar sem gerð var í 46 löndum á 15 ára unglíngum sýna að drengir eru mun slakari í lestri en stúlkur; í öllum löndunum skorðu stúlkur mun hærra en drengir (Chiu og McBride-Chang, 2006). Pisa-rannsóknir OECD-ríkjanna sýna fram á að hærra skor stúlkna en drengja er tengt lestraránægju (OECD, 2010). Alþjóðlegar rannsóknir sýna að stúlkur lesa meira en drengir (Elley, 1994), þær búa yfir meiri lestraráhugahvöt (Marinak og Gambrell, 2010; Wigfield og Guthrie, 1997), hafa meiri trú á eigin lestrarhæfni (Wigfield o.fl., 1997) og þær njóta lestrar meira en drengir (Guthrie og Greaney, 1991).

Rannsóknir benda einnig til þess að áhugahvöt og viðhorf til lestrar skipti mögulega meira máli fyrir gengi drengja í lestri en stúlkna (Logan og Johnston, 2009; Logan og Medford, 2011). Rannsókn Oakhills og Petrides (2007) á níu og tíu ára nemendum sýndi til dæmis að það skiptir meira máli fyrir drengi en stúlkur að lesa áhugavert efni til að skilja textann. Um tvo upplýsingatexta var að ræða; annars vegar um köngulær en hins vegar um börn í seinni heimsstyrjöldinni. Allir nemendurnir svöruðu lesskilningsverkefni úr báðum textunum en áttu einnig að segja hvor textinn væri áhugaverðari. Stúlkunum gekk jafn vel með báða textana en strákonum gekk marktækt betur að skilja köngulóartextann,

sem þeir höfðu flestir meiri áhuga á (Oakhill og Petrides, 2007). Vísbendingar eru um að þessi munur á lestraráhuga og lesskilningi sé til staðar hjá yngri nemendum en áður hefur verið talið. Cartwright og samstarfsmenn (2015) fundu til að mynda mun á lestraráhugahvöt og lesskilningi kynjanna strax í fyrstu bekkjum grunnskóla. Stelpum gekk mun betur í lesskilningi og sögðust þær hafa meiri áhuga á lestri. Telja þau að áhugaskortur drengja leiði til minnkandi lestrar og þannig minnkandi lesskilnings og þar með aukist kynjamunurinn á árangri í lesskilningi.

Ljóst er að margt býr að baki lestraráhugahvöt og gengi í lestrartengdum athöfnum eins og lesskilningi. Trú á eigin getu, fyrirmyndir, sjálfstraust og svokölluð snjóboltaáhrif, sem verða við aukinn lestur, geta skipt sköpum. Þannig komust Marinak og Gambrell (2010) að því að drengir og stúlkur í 3. bekk höfðu jafn mikið sjálfstraust í lestri en drengirnir töldu lesturinn skipta minna máli en stúlkurnar. Trú drengja á eigin hæfni og áhugahvöt hefur mikil áhrif á það hversu mikið þeir leggja á sig við lestur (Logan og Medford, 2011). Skorti þá trú á eigin getu og lestraráhugahvöt getur það orðið til þess að þeir leggja minna á sig í lestrarnáminu. Meginmarkmið rannsóknarinnar er að kanna hvort raunveruleg tengsl séu á milli lestraráhugahvatar og lesskilnings meðal íslenskra nemenda í 5. og 6. bekk eins og alþjóðlegar rannsóknir sýna.

Markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurningar

Þær rannsóknir sem hér hefur verið vísað til sýna að tengsl áhugahvatar og lesskilnings eru fyrir hendi. Þær benda eindregið til mikilvægis áhugahvatar í öllu námi barna þó þeim beri ekki saman um hvort tengslin séu ólík milli kynjanna. Þessi þekking byggist þó aðallega á erlendum rannsóknnum, en þekkingu skortir á tengslum áhugahvatar og læsis meðal íslenskra barna og ungmenna. PISA-rannsóknin á nemendum 9. bekkjar 2009 leiddi í ljós að sá matsþáttur sem sterkast tengdist lesskilningi var ánægja af lestri (Almar M. Halldórsson, 2011). Þessari rannsókn er ætlað að bæta úr eyðunni í þekkingu á tengslum áhugahvatar og lesskilnings meðal íslenskra nemenda á miðstigi grunnskóla.

Rannsóknin sem hér um ræðir er hluti af langtímarannsókn á sjálfstjórnun barna á miðstigi og tengslum hennar við farsælan þroska og námsgengi. Sá hluti rannsóknarinnar sem skýrt er frá í þessari grein snýr að lestraráhugahvöt og tengslum hennar við lesskilning. Ekki lá fyrir mælitæki um áhugahvöt á íslensku við upphaf rannsóknarinnar og því var ákveðið að nota nýlegt bandarískt mælitæki Hamiltons og félaga (2013). Eftirfarandi rannsóknarspurningar eru hér lagðar til grundvallar:

1. Hvernig birtist lestraráhugahvöt íslenskra nemenda í 5. og 6. bekk og breytist hún á milli ára? Þessari spurningu verður svarað með því að kanna og bera saman meðaltöl nemenda á ólíkum undirþáttum áhugahvatar á hvorum tímamarki fyrir sig og skoða hvort og hvernig þau breytast milli ára.
2. Hver er munur á meðaltölum fyrir ólíka undirþætti lestraráhugahvatar stúlkna og drengja í 5. og 6. bekk?
3. Spáir lestraráhugahvöt í 5. bekk fyrir um gengi í lesskilningi í 6. bekk?

AÐFERÐ

Rannsóknin var langtímarannsókn þar sem sömu nemendum var fylgt eftir í tvö ár. Mælingar fóru fram með 12 mánaða millibili, fyrst þegar nemendur voru í 5. bekk og aftur þegar þeir voru í 6. bekk. Gögnin sem notuð eru í rannsókninni sem er til umfjöllunar hér eru hluti gagna úr stærri rannsókn á miðstigi grunnskóla og takmarkast við fyrstu tvær mælingarnar, þegar nemendur voru í 5. og 6. bekk.

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru nemendur fæddir 2004 og var þeim fylgt eftir í 5. og 6. bekk. Tekið var klasaúrtak (Cochran, 2007; Lohr, 2009) úr þeim skólum á höfuðborgarsvæðinu og Reykjanesi sem voru með fleiri en einn bekk (fleiri en 30 nemendur í árgangi). Átta skólar lentu í úrtakinu og í þeim voru skráðir 503 nemendur í 24 bekkjum. Foreldrar 400 nemenda gáfu samþykki fyrir rannsókninni eða 79,5%. Stúlur voru 221 (55,2%) og drengir voru 179 (44,8%). Meðalaldur þátttakenda við fyrri fyrirlögn (í 5. bekk) var 10,7 ár ($sf = 0,3$) og 11,7 við seinni fyrirlögn (í 6. bekk).

Mælitæki

Til að meta lestraráhugahvöt nemenda var spurningalisti Hamiltons og félaga (2013) (e. reading motivational orientation scales) lagður fyrir nemendur í 5. bekk (sjá viðauka). Til að meta lesskilning var lesskilningsmæling Menntamálastofnunar (Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason, 2009) lögð fyrir nemendur í 5. og 6. bekk. Til að meta magn lestrar nemenda í 6. bekk svöruðu nemendur einnig mælingu á lestrarmagni og var sú spurning fengin úr PISA-könnun frá árinu 2000. Til að fá fram réttmætismælingu á áhuga-hvatarkvarðanum svöruðu nemendur í 5. bekk einnig spurningalista Banduras (2006) um trú á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi (e. self-efficacy for self-regulated learning).

Lestaráhugahvöt

Mælitækið, sem mælir afstöðu til lestrarframmistöðu, byggist á kenningu Nicholls (1989) um frammistöðumarkmið (e. achievement goal theory) þar sem gert er ráð fyrir annars vegar verkefnaþæðri og hins vegar sjálfmiðaðri frammistöðu. Mælitækið er byggt á 18 spurningum sem falla undir fjórar víddir frammistöðu; lestraráhuga (e. reading interest), lestrarleikni (e. reading mastery), lestrarsjálfi (e. reading ego) og lestrarfærni (e. reading work avoidance). Lestaráhugi og lestrarleikni byggjast á verkefnaþæðri frammistöðu en lestrarsjálfi og lestrarfærni byggjast á sjálfmiðaðri frammistöðu. Hver spurning innihélt fjóra svarmöguleika á Likert-kvarða; *mjög ósammála*, *frekar ósammála*, *frekar sammála* eða *mjög sammála*.

Langtímarannsókn Hamiltons og félaga (2013) á mælitækinu sýndi fram á hugtaka-réttmæti og áreiðanleika hjá sex mismunandi aldurshópum fyrir alla fjóra undirþættina (áreiðanleikastuðullinn fyrir 5. bekk var $\alpha = 0,79 - 0,87$ og í 6. bekk $\alpha = 0,74 - 0,84$). Eftir þýðingu var spurningalistinn bakþýddur og minni háttar breytingar gerðar á orðalagi. Listinn var forprófaður á 30 nemendum í 5. bekk sem ekki lentu í úrtaki rannsóknarinnar. Að lokinni forprófun voru gerðar lítills háttar breytingar á þýðingu til að gera orðalag skýrara en ekki var um efnislegar breytingar að ræða.

Lesskilningur

Lesskilningsmælingin *Orðskilningur frá Menntamálastofnun* (Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason, 2009) var lögð fyrir til að meta lesskilning nemenda. Prófið er byggt á samræmdum prófum í íslensku og var forprófað og staðlað með 900 nemenda úrtaki í 4. til 7. bekk og reyndist innri áreiðanleiki þess viðunandi eða $\alpha = 0,79$ (Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason, 2009). Prófið er byggt á fjölvalsspurningum úr tveimur mismunandi textategundum sem henta fyrir fyrirlagnir í hóp í 4. til 5. bekk. Fyrri textinn var frásagnartexti og seinni textinn upplýsingatexti og svöruðu nemendur tíu spurningum úr hvorum texta. Allar spurningarnar voru krossaspurningar með þremur valmöguleikum.

Trú á eigin getu og lestrarmagn

Til þess að kanna samleitniréttmæti kvarðans sem metur lestraráhugahvöt var fylgni hvers undirþáttar við tvö kenningarlega skyld mælitæki könnuð. Fyrri mælitækið er spurningalisti byggður á mælingu Banduras (1986) á trú nemenda á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi. Mælitækið inniheldur sex spurningar sem nemendur svara á fimm punkta Likert-kvarða. Sýnt hefur verið fram á réttmæti og innri stöðugleika kvarðans (Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson 2013; Usher og Pajares, 2006; Zimmerman og Martinez-Pons, 1988). Innri áreiðanleiki í íslensku rannsókninni var góður (Cronbach's alfa=0,89) (Elsa Lyng Magnúsdóttir o.fl., 2013). Seinna mælitækið var spurning um lestrarmagn („hversu miklum tíma verðu í lestur þér til gamans á hverjum degi?“), fengin úr PISA-könnuninni frá árinu 2000 (Almar M. Halldórsson, 2006). Svarmöguleikarnir voru fimm; „ég les mér ekki til gamans“, „30 mínútum eða minna á hverjum degi“, „meira en 30 mínútum til minna en 60 mínútum á hverjum degi“, „1 til 2 klukkustundum á dag“ og „meira en 2 klukkustundum á dag“.

Framkvæmd

Haft var samband við skólayfirvöld í öllum sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu og Reykjanesi og óskað eftir leyfi til að hafa samband við skólastjóra grunnskólanna vegna þátttöku í rannsókninni. Þegar klasaúrtak hafði verið tekið var haft samband við skólastjóra í viðkomandi skólum þar sem rannsóknin var kynnt og leyfi fengið til að óska eftir þátttöku allra umsjónarkennara og nemenda í 5. bekk og foreldra þeirra í rannsókninni. Átta af þrettán grunnskólum samþykktu þátttöku, með samtals 503 nemendur fædda 2004, sem var talið viðunandi fjöldi. Upplýsinga- og kynningabréf ásamt samþykkisbréfi var sent heim til allra nemenda í 5. bekk þegar kennarar höfðu samþykkt þátttöku. Kennarar sáu um dreifingu þeirra og að safna saman þeim bréfum sem innihéldu upplýst samþykki. Lokaítrekun var komið símleiðis til þeirra sem ekki höfðu tekið afstöðu, skömmu fyrir fyrirlögn, og samþykki fengið. Fyrri gagnasöfnun fór fram vorið 2015 og sú seinni 12 mánuðum síðar. Fyrirlögn var á skólatíma á þeim tíma sem hentaði kennurum. Rannsakendur fóru í skólana tveir saman og lögðu fyrir heila bekk til að trufla skólastarf sem minnst. Allir nemendur leystu lesskilningsverkefni og svöruðu spurningalista um lestraráhugahvöt, lestrarmagn og trú á eigin lestrargetu.

Tölfræðileg úrvinnsla

Tölfræðiforritið SPSS (útgáfa 24) var notað við úrvinnslu gagna. Lýsandi tölfræði fyrir úrtakið var sett fram til að svara rannsóknarspurningum og fylgni (Pearson) mæld með til að kanna réttmæti. Forsendur aðhvarfsgreiningar voru kannaðar, fylgni milli frumbreyta, VIF og Klien's Rule, og voru forsendur fullnægjandi. Tengsl lestraráhugahvatar við lesskilning voru einnig skoðuð með aðhvarfsgreiningu í SPSS.

NIÐURSTÖÐUR

Hér á eftir verða niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Fyrst verða próffræðilegir eiginleikar mælitækisins um lestraráhugahvöt metnir. Því næst verða meðaltöl nemenda á ólíkum undirþáttum áhugahvatar á hvorum tímamarki fyrir sig skoðuð og borin saman (rannsóknarspurning 1) og kannað hvort þau séu ólík eftir kyni (rannsóknarspurning 2). Að lokum verður svo greint frá niðurstöðum aðhvarfsgreiningar sem metur hvort lestraráhugahvöt í 5. bekk spáir fyrir um gengi í lesskilningi ári síðar, eða í 6. bekk (rannsóknarspurning 3).

Próffræðilegir eiginleikar mælingar á lestraráhugahvöt

Til að meta innri stöðugleika mælitækisins um lestraráhugahvöt var fylgni á milli allra atriða innan hvers undirþáttar metin með Cronbach's Alpha (tafla 1).

Tafla 1. Innri stöðugleiki undirþátta lestraráhugahvatar í 5. bekk

	Cronbach's alpha	Stöðugleiki
Lestaráhugi	0,88	Mjög góður
Lestrarleikni	0,82	Mjög góður
Lestrarsjálfi	0,78	Góður
Lestrarfærni	0,77	Góður

Lestaráhugi var mældur með fimm spurningum (t.d. „mér líður best þegar ég les um eitt-hvað mjög áhugavert“) og var innri stöðugleiki þess kvarða viðunandi ($\alpha = 0,88$). Fjórar spurningar meta undirþáttinn lestrarleikni (t.d. „mér líður best ef ég get lesið lengri og erfiðari bækur en ég gat áður lesið“) og var fylgni milli atriða þeirra spurninga sem mæla þáttinn einnig viðunandi: $\alpha = 0,82$. Þriðji kvarðinn, lestrarsjálfi, samanstóð af fimm spurningum (t.d. „mér líður best ef ég fæ eina af hæstu einkunum í bekknum“) og innri áreiðanleiki þess þáttar var aðeins lægri ($\alpha = 0,78$). Sama má segja um þáttinn sem metur lestrarfærni eða hvort nemendur forðast lestur, en fjórar spurningar falla undir hann (t.d. „mér líður best ef ég les bara smávegis og kemst upp með það“). Innri stöðugleiki þess þáttar var $\alpha = 0,77$.

Til að skoða samleitniréttmæti mælitækisins um lestraráhugahvöt var fylgni hvers undirþáttar við tvö hugtakalega skyld mælitæki könnuð; aðlagð mælitæki Banduras (1986) um trú á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi sem lagt var fyrir í 5. bekk (sjá töflu 2) og mat

á því hversu oft nemendur lesa í frístundum sínum (lestrarmagn) (OECD, 2010) sem lagt var fyrir í 6. bekk (sjá töflu 3). Eins og sjá má var nokkuð mikil jákvæð fylgni á milli trúar á eigin lestrargetu og flestra undirþátta lestraráhugahvatar ($r = 0,58$ fyrir lestraráhuga, $r = 0,63$ fyrir lestrarleikni og $r = 0,47$ fyrir lestrarsjálfi), en eins og búast mátti við var neikvæð fylgni á milli lestrarfærni og trúar á eigin lestrargetu ($r = -0,39$). Heldur minni fylgni var á milli undirþátta lestraráhugahvatar og lestrarmagns í 6. bekk (sjá töflu 3), en hún var $r = 0,36$ við lestraráhuga, $r = 0,32$ við lestrarleikni, $r = 0,22$ við lestrarsjálfi. Aftur á mót kom fram nokkuð sterk neikvæð fylgni milli lestrarmagns og lestrarfærni $r = -0,47$. Framangreindar niðurstöður gefa til kynna að mælitækið hafi til að bera viðunandi áreiðanleika og réttmæti og var það því notað við áframhaldandi greiningu gagnanna.

Tafla 2. Fylgni milli undirþátta lestraráhugahvatar og trúar á eigin lestrargetu í 5. bekk

	Lestaráhugi	Lestrarleikni	Lestrarsjálfi	Lestrarfærni	Trú á eigin lestrargetu
Lestaráhugi	1				
Lestrarleikni	,64**	1			
Lestrarsjálfi	56**	56**	1		
Lestrarfærni	-,26**	-,35**	-,10	1	
Trú á eigin lestrargetu	,58**	,63*	,47**	-,39**	1

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Tafla 3. Fylgni milli undirþátta lestraráhugahvatar og lestrarmagns í 6. bekk

	Lestaráhugi	Lestrarleikni	Lestrarsjálfi	Lestrarfærni	Lestarmagn
Lestaráhugi	1				
Lestrarleikni	,56**	1			
Lestrarsjálfi	,38*	,45**	1		
Lestrarfærni	-,38**	-,42**	-,04	1	
Lestarmagn	,36**	,32**	,22**	-,47**	1

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Lestaráhugahvöt meðal íslenskra barna í 5. og 6. bekk

Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvernig lestraráhugahvöt birtist í 5. og 6. bekk meðal íslenskra nemenda og hvernig hún breytist milli ára og og mögulegan kynjamun þar á. Einnig að kanna hvort um tengsl milli lestraráhugahvatar og lesskilnings sé að ræða. Til þess að svara þessu voru meðaltöl nemenda fyrir undirþættina fjóra skoðuð og borin saman í 5. og 6. bekk. Hver undirþáttur var mældur með fjórum til fimm

fullyrðingum. Undirþátturinn lestraráhugi var mældur með eftirfarandi fullyrðingum: *Mér líður best þegar ég ...* 1) les um eitthvað mjög áhugavert, 2) les sögu eða bók sem ég hef virkilega gaman af, 3) les mína uppáhalds tegund af bók, 4) hef mikinn áhuga á því sem ég les og 5) les eitthvað sem er mjög spennandi. Lestrarleikni var mæld með fjórum fullyrðingum en þær eru: *Mér líður best ef ég ...* 1) get lesið lengri og erfiðari bækur en ég gat áður lesið, 2) get lesið eitthvað erfitt með því að leggja hart að mér, 3) skil að lokum mjög flókna hugmynd og 4) get lesið eitthvað erfitt og skilið það. Undirþátturinn lestrarsjálfr var mældur með eftirfarandi fullyrðingum: *Mér líður best ef ...* 1) ég fæ eina af hæstu einkunnunum í bekknum, 2) ég sýni fólki að ég er klár, 3) ég sýni fólki að ég sé góður lesandi, 4) enginn bendir á villur sem ég geri í lestri og 5) ég get lesið þyngrri bækur en aðrir nemendur. Lestrarfærni var mæld með fjórum fullyrðingum sem eru: *Mér líður best ef ...* 1) ég get hangað í stað þess að lesa, 2) ég les bara smávegis og kemst upp með það, 3) ég þarf ekki að gera neina heimavinnu í lestri og 4) allur lestur er auðveldur (sjá einnig viðauka).

Niðurstöðurnar eru teknar saman í töflu 4. Eins og fram kemur var meðaltalið hjá nemendum í 5. bekk hæst fyrir undirþáttinn lestraráhuga eða 3,48 stig af 4 mögulegum fyrir hverja fullyrðingu, en aðeins lægra fyrir lestrarleikni (3,16 af 4 mögulegum) og lestrarsjálfr (3,09 af 4 mögulegum). Meðaltalið fyrir undirþátturinn lestrarfærni var svo 2,16 stig af 4 mögulegum fyrir hverja spurningu. Svipað mynstur kom fram hjá nemendum ári síðar eða í 6. bekk. Þar var meðaltalið einnig hæst fyrir undirþáttinn lestraráhuga eða að meðaltali 3,54 stig fyrir hverja fullyrðingu. Meðaltal fyrir undirþáttinn lestrarleikni var 3,20 stig og 3,07 stig fyrir lestrarsjálfr. Aftur var meðaltalið lægst fyrir lestrarfærni, eða 2,25 stig. Þessar niðurstöður gefa til kynna að stærstur hluti áhugahvatar hjá nemendum í 5. og 6. bekk ráðist fyrst og fremst af mikilvægi þess að bæta lestrarfærni sína og því hversu áhugavert lesefnið er.

Lestaráhugahvöt nemenda var nokkuð stöðug milli 5. og 6. bekkjar. Undirþátturinn lestraráhugi jókst úr 3,48 stigum í 3,54 stig að meðaltali, lestrarleikni jókst lítillega eða úr 3,16 í 3,20 stig að meðaltali, og lestrarsjálfr stendur nánast í stað (úr 3,09 í 3,07 stig að meðaltali). Þessar breytingar á meðaltölum voru þó ekki tölfræðilega marktækar. Lestrarfærni jókst aftur á móti marktækt úr 2,16 stigum að meðaltali í 2,25 stig ($t = -2,59, p < 0,01$).

Tafla 4. Meðaltöl fyrir undirþætti lestraráhugahvatar og lesskilning í 5. og 6. bekk

	Meðaltal 5. bekkur	Staðalfrávik 5. bekkur	Meðaltal 6. bekkur	Staðalfrávik 6. bekkur
Lestaráhugahvöt – lestraráhugi	3,48 (N = 383)	0,62	3,54 (N = 386)	0,55
Lestaráhugahvöt – lestrarleikni	3,16 (N = 375)	0,71	3,20 (N = 380)	0,68
Lestaráhughvöt – lestrarsjálfr	3,09 (N = 368)	0,68	3,07 (N = 378)	0,62
Lestaráhugahvöt – lestrarfærni	2,16 (N = 372)	0,81	2,25 (N = 377)	0,80
Lesskilningur	13,43 (N = 381)	3,55	14,92 (N = 390)	3,44

Er kynjamunur á lestraráhugahvöt í 5. og 6. bekk?

Einnig var skoðað hvort kynjamunur væri á lestraráhugahvöt með því að bera saman mun á meðaltölum undirþátta eftir kyni. Niðurstöðurnar leiddu í ljós marktækan kynjamun stúlkum í vil á tveimur af fjórum undirþáttum í 5. bekk. Þeir voru lestraráhugi ($M=3,59$ stig fyrir stúlkur og $M=3,35$ fyrir drengi, $t = -3,817$, $p < 0,01$) og lestrarleikni ($M=3,23$ fyrir stúlkur og $M=3,07$ fyrir drengi, $t = -2,244$, $p < 0,05$). Stúlkurnar mældust einnig með fleiri stig en drengir á undirþættinum lestrarsjálfi (3,12 stig fyrir stúlkur og 3,04 stig fyrir drengi), en sá munur reyndist ekki vera tölfræðilega marktækur. Þá mældust drengirnir að meðaltali með fleiri stig á undirvarðanum lestrarfærni eða 2,39 stig, en stúlkurnar 1,97 stig og reyndist sá munur marktækur ($t = 5,187$, $p < 0,01$). Nánast sama mynstur kom fram í 6. bekk. Meðaltal stúlkanna á undirþættinum lestraráhugi var 3,65 stig en 3,41 stig á meðal drengjanna, og var munurinn tölfræðilega marktækur ($t = -4,319$, $p < 0,01$). Hið sama gildi um undirvarðann lestrarleikni ($t = -4,251$, $p < 0,05$) þar sem meðaltal stúlkna var 3,33 stig en drengja 3,04 stig. Líkt og í 5. bekk reyndist ekki vera tölfræðilega marktækur munur á meðaltölum stúlkna ($M=3,09$) og drengja ($M=3,04$) fyrir undirþáttinn lestrarsjálfi. Þá mældust drengirnir að meðaltali með fleiri stig á undirvarðanum lestrarfærni eða 2,49 stig en stúlkurnar 2,07 stig og reyndist sá munur marktækur ($t = 5,245$, $p < 0,01$).

Spáir lestraráhugahvöt í 5. bekk fyrir um gengi í lesskilningi í 6. bekk?

Lesskilningur nemenda var einnig metinn í 5. og 6. bekk. Í því skyni svöruðu nemendur 20 lesskilningsspurningum eftir lestur texta, þar sem hvert rétt svar gaf 1 stig og gátu stigin því verið á bilinu 0–20. Meðaltal stiga og staðalfrávik má sjá í töflu 4. Þar kemur fram að meðaltal stiga í 5. bekk var 13,43 ($SD=3,55$, $N= 381$). Sú tala hækkaði aðeins á milli ára, eða upp í 14,92 stig ($SD=3,44$, $N = 390$). Þegar dreifing svara á lesskilningsprófinu var könnuð eftir kyni (tafla 5) kom í ljós að í 5. bekk fengu stúlkurnar að meðaltali 13,74 stig og drengirnir 13,04 stig, en munurinn reyndist ekki vera marktækur. Í 6. bekk virtist bilið á milli stúlkna og drengja þó heldur breikka og reyndist þá munurinn vera tölfræðilega marktækur ($t = -4,090$, $p < 0,01$) (sjá töflu 5).

Til að kanna tengsl milli lestraráhugahvatar í 5. bekk og lesskilnings í 6. bekk var reiknuð fylgni (Pearson) við alla undirþættina (sjá töflu 6). Veik en marktæk fylgni mældist milli lestraráhuga og lesskilnings ($r = 0,22$, $p < 0,01$) og á milli lestrarleikni og lesskilnings ($r = 0,28$, $p < 0,01$). Aftur á móti reyndist ekki vera marktæk fylgni á milli lestrarsjálfs og lesskilnings. Neikvæð marktæk fylgni var á milli lestrarfærni og lesskilnings ($r = -0,31$, $p < 0,01$). Þessar niðurstöður voru í takt við væntingar okkar og í samræmi við niðurstöður Hamiltons og félaga (2013) sem einnig fundu fylgni milli lestrarleikni og lesskilnings og neikvæða fylgni milli lestrarfærni og útkomu á lesskilningsprófi.

Til þess að kanna hvort lestraráhugahvöt spáir fyrir um framfarir í lesskilningi á milli 5. og 6. bekkjar var kannað hvort lestraráhugahvöt í 5. bekk skýrði getu í lesskilningi í 6. bekk, umfram skýringu lesskilnings í 5. bekk. Eins og sjá má í töflu 7 skýrði lesskilningur í fimmta bekk 36% af dreifingu einkunnna í lesskilningi ári síðar, og reyndist lestraráhugahvöt í 5. bekk bæta 5% við þá skýringu. Það þýðir að lestraráhugahvöt skýrir 5% í framförum á þessu tiltekna prófi í lesskilningi á milli ára, umfram fyrri frammistöðu í lesskilningi.

Tafla 5. Munur á meðaltölum lestraráhugavatar og lesskilnings í 5. og 6. bekk eftir kyni

	5. bekkur			6. bekkur		
	Drengir	Stúlkur	t-gildi	Drengir	Stúlkur	t-gildi
Lestaráhugi	3,35	3,59	-3,817**	3,41	3,65	-4,319**
Lestrarleikni	3,07	3,23	-2,244*	3,04	3,33	-4,251**
Lestrarsjálíf	3,04	3,12	-1,126	3,04	3,09	-0,799
Lestrafælni	2,39	1,97	5,187**	2,49	2,07	5,245**
Lesskilningur	13,04	13,74	-1,952	14,13	15,54	-4,090**

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Tafla 6. Fylgni (r) lestraráhugavatar í 5. bekk og lesskilnings í 6. bekk

	Lestaráhugi 5. b.	Lestrarleikni 5. b.	Lestrarsjálíf 5. b.	Lestrafælni 5. b.	Lesskilningur 6. b.
Lestaráhugi 5. b.	1				
Lestrarleikni 5. b.	,64**	1			
Lestrarsjálíf 5. b.	,56**	,56**	1		
Lestrafælni 5. b.	-,26**	-,35**	-,10	1	
Lesskilningur 6. b.	,22**	,28**	,09	-,31**	1

** $p < 0,01$

Tafla 7. Niðurstöður línulegrar aðhvarfsgreiningar á tengslum lestraráhugavatar í 5. bekk við lesskilning í 6. bekk (N = 332)

Breytur	B	St. B	β	R^2	ΔR^2	F fyrir ΔR^2	p fyrir F
Módel 1							
Lesskilningur 5. b.	0,60	0,04	0,60	0,36	0,36	187,09	0,00
Módel 2				0,41	0,05	6,75	0,00
Lesskilningur 5. b.	0,54	0,04	0,54**				
Lestaráhugi 5. b.	0,06	0,06	0,05				
Lestrarleikni 5. b.	0,10	0,07	0,08				
Lestrarsjálíf 5. b.	-0,06	0,05	-0,06				
Lestrafælni 5. b.	-0,18	0,05	-0,18**				

** $p < 0,01$

UMRÆÐA

Fjöldi rannsókna hefur sýnt að lestraráhugahvöt gegnir mikilvægu hlutverki í lesskilningi nemenda á ólíkum aldri. Fáar rannsóknir hafa þó verið gerðar á lestraráhugahvöt meðal íslenskra grunnskólanemenda og þeim áhrifum sem hún hefur á lesskilning þeirra. Megin-tilgangur þessarar rannsóknar var að skoða hvernig lestraráhugahvöt birtist meðal íslenskra nemenda í 5. bekk og 6. bekk, þróun hennar milli ára og mögulegan kynjamun þar á. Einnig var kannað hvort lestraráhugahvöt í 5. bekk spáir fyrir um gengi í lesskilningi ári síðar.

Birting lestraráhugahvatar og þróun hennar

Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa til kynna að stærstan hluta lestraráhugahvatar á miðstigi megi rekja til markmiða sem tengjast verkefnisbundinni frammistöðu (e. task orientation/mastery goal orientation) (Ames, 1992; Elliott og Dweck, 1988; Nicholls, 1984, 1989), en meðaltöl bæði stúlkna og drengja í 5. og 6. bekk voru hæst á þeim undirþáttum lestraráhugahvatar sem tengjast markmiðum um lestrarleikni og áhuga á lesefninu. Það má því segja að verkefnamiðuð afstaða til náms skipti máli fyrir gengi nemenda í námi og því er mikilvægt fyrir kennara að leggja áherslu á þá þætti sem ýta undir verkefnamiðaða afstöðu. Fyrir þessa afstöðu gildir að nemandi ber árangur sinn saman við fyrri árangur og eigin framfarir og leggur sig fram um að gera sitt besta.

Frammistöðumarkmið sem byggjast á sjálfmiðaðri afstöðu (e. ego orientation/performance orientation) (Ames, 1992; Elliott og Dweck, 1988; Nicholls, 1984, 1989) virðast aftur á móti ekki vera eins mikilvægur hluti lestraráhugahvatar hjá nemendum á þessum aldri, en meðaltöl voru lægri fyrir þá tvo undirþætti sem falla undir slíka afstöðu, lestrar-sjálfg og lestrarfærni (Hamilton o.fl., 2013). Þetta þýðir að sjálfmiðuð afstaða til náms skiptir ekki eins mikli máli fyrir gengi nemenda í námi. Að bera sig saman við aðra og keppast við að gera betur en aðrir er því ekki til þess fallið að standa sig betur í námi. Svipað mynstur kom fram í rannsókn Hamiltons og félaga (2013) þar sem meðaltal undirþáttarins lestraráhuga var hæst, næsthæst var meðaltal undirþáttanna lestrarleikni og lestrarsjálfs og lægst meðaltal fyrir undirþáttinn lestrarfærni. Hér er því um að ræða mikilvæga viðbót við þá þekkingu að verkefnamiðuð frammistaða sé sú frammistaða sem skiptir máli í lestraráhugahvöt nemenda. Sú áhersla sem hefur verið ríkjandi í íslenskum skólum á að nemendur taki ábyrgð á eigin námi og setji sér markmið (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) ætti því að vera til þess fallin að styðja árangur nemenda í námi.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda jafnframt til þess að lestraráhugahvöt íslenskra nemenda við upphaf miðstigs sé nokkuð stöðug milli ára, bæði hjá stúlkum og drengjum. Áhugavert verður þó að fylgjast með hvort sú þróun heldur áfram þar sem erlendar rannsóknir sýna að talsvert dregur úr lestraráhugahvöt nemenda þegar líða tekur á miðstigið (McKenna o.fl., 1995; Wigfield o.fl., 1997). Ástæðuna má meðal annars rekja til aukins samamburðar við jafnaldra og breikkandi bils í getu nemenda (Wigfield o.fl., 1997). Eini undirþátturinn sem jókst á milli ára í þessari rannsókn var lestrarfærni, sem þýðir að íslenskir nemendur verða neikvæðari gagnvart lestri og lestrartengdum athöfnum þegar líður á miðstigið. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður rannsóknar Amalíu Björnsdóttur og félaga (2008) á íslenskum grunnskólabörnum, sem sýndu minnkandi námsáhuga (þar á meðal á lestri) eftir því sem leið á grunnskólann.

Þegar meðaltöl nemenda fyrir undirþætti lestraráhugahvatar í 5. og 6. bekk voru skoðuð eftir kyni kom í ljós að stúlkurnar mátu markmið sem tengjast lestraráhuga og lestrarleikni marktækt meira en drengirnir. Stúlkur virðast því hafa sterkari markmið sem tengjast verkefnisbundinni frammistöðu í lestri en drengir. Aftur á móti virðast drengir frekar forðast lestur en stúlkur samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar, bæði í 5. og 6. bekk. Þessar niðurstöður ríma við fyrri rannsóknir sem sýna að stúlkur mælast með meiri lestraráhugahvöt og forðast lestur síður en drengir. Margar mögulegar skýringar hafa verið gefnar á kynjamun í lestri og lestraráhuga. Til dæmis hefur verið bent á að mæður séu betri lestrarfyrirmyndir en feður því þær lesi meira, hjálpi börnum sínum oftast með heimanámið og lesi frekar fyrir þau (Millard, 1997).

Tengsl lestraráhugahvatar og lesskilnings

Þegar tengsl hvers undirþáttar lestraráhugahvatar í 5. bekk við lesskilning í 6. bekk voru skoðuð kom í ljós marktæk fylgni við lestraráhuga og lestrarleikni og neikvæð marktæk fylgni við lestrarfærni. Þessi tengsl héldust marktæk, jafnvel eftir að áhrifum fyrri frammistöðu í lesskilningi var haldið stöðugum. Þessir undirþættir lestraráhugahvatar spá því ekki aðeins fyrir um stöðu nemenda í lesskilningi, heldur einnig um framfarir. Undirþátturinn lestrarsjálf var aftur á móti ótengdur frammistöðu í lesskilningi ári síðar.

Samkvæmt þessum niðurstöðum ætti að leggja áherslu á verkefnaþæða nálgun í kennslu en ekki frammistöðumiðaða og er það í takt við niðurstöður Hamiltons og féлага (2013). Einnig komu í ljós neikvæð tengsl lestrarfærni og lesskilnings sem segja okkur að það að forðast lestrartengdar athafnir hafi neikvæð áhrif á lesskilning nemenda ári síðar. Því þarf að vinna að því að ýta undir lestrarleikni nemenda með því að hvetja þá til að miða árangur í lestri út frá eigin framförum í stað þess að bera sig saman við aðra. Einnig þarf að ýta undir lestraráhuga með því að sjá til þess að nemendur hafi aðgang að áhuga-verðu efni og loks þarf að gæta þess að þeir forðist ekki lestrartengdar athafnir. Þegar tengslin eru skoðuð með línulegri aðhvarfsgreiningu kemur í ljós að marktæk tengsl eru milli lestraráhugahvatar í 5. bekk og gengis á lesskilningsmælingunni í 6. bekk, jafnvel eftir að áhrifum lesskilnings í 5. bekk var haldið stöðugum. Við getum því sagt með nokkurri vissu að framfarir nemendanna í lesskilningi frá 5. til 6. bekkjar megi að hluta til rekja til lestraráhugahvatar, ekki aðeins fyrri færni í lesskilningi.

Hagnýtt gildi niðurstaðna

Þessar niðurstöður gefa tilefni til að skoða hvort hægt sé að auka lesskilning með aukinni áherslu á lestraráhugahvöt, eins og fyrri rannsóknir hafa sýnt (t.d. Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004). Þetta þarf að kanna betur, en mikilvægt er fyrir kennara og foreldra að vita hvort aukin lestraráhugahvöt skilar betri lesskilningi. Tengsl lestrarleikni og lesskilnings gefa til kynna að nemandinn ætti að leggja áherslu á að bæta sína persónulegu frammistöðu í lestri og auka þannig áhuga sinn í stað þess að bera sig saman við aðra. Einnig sýndu niðurstöðurnar mikilvægi þess að nemendur forðist ekki lestur. Mikilvægt er að kennarar hafi á valdi sínu leiðir til að vekja og viðhalda áhugahvöt nemenda (Linnenbrink og Pintrich, 2002), sér í lagi hvað varðar verkefnaþæða frammistöðu eins og lestrarleikni og reglulegan lestur.

Þeir þættir sem hafa áhrif á áhugahvöt eru annars vegar áreynsla, hæfni og viðleitni, sem einstaklingurinn getur stjórnað, og hins vegar hæfileikar, heilsa og skap, sem ekki er hægt að stjórna (Pintrich og Schunk, 2002). Með markvissu kennsluskipulagi er hægt að stuðla að mikilli lestraráhugahvöt meðal nemenda (Guthrie og Cox, 2001). Með fjölbreyttu úrvali lesefnis, lestrarhvetjandi umhverfi, vali á lesefni, samvinnu nemenda, stuðningi foreldra og vina, lestrarfyrirmyndum og því að lesa fyrir nemendur er hægt að kveikja og viðhalda lestraráhuga (Gambrell, 1996, 2011; Gambrell, Palmer, Codling og Mazzoni, 1996). Rannsóknir sýna einnig að ýmislegt í umhverfinu hefur áhrif á lestraráhugahvötina, svo sem samvinna milli nemenda (Guthrie og Humenick, 2004; Monteiro, 2013), val á lesefni (Morrow, 1992), lestur skáldsagna (McGeown, Duncan, Griffiths og Stothard, 2014), markmiðasetning (Wentzel, 1993) og stuðningur foreldra og vina (Katzir, Lesaux og Kim, 2009; Klauda og Wigfield, 2012).

Styrkleikar og takmarkanir

Eins og fram hefur komið er þessi grein byggð á hluta af gögnum frá fyrstu tveimur árum viðamikillar rannsóknar á nemendum á miðstigi grunnskóla. Þegar gagnasöfnun lýkur verður hægt að skoða nánar hvernig lestraráhugahvöt þróast hjá nemendum á miðstigi og hvort tengsl við lesskilning breytast með aldrinum. Einnig verður unnt að skoða útkomu sömu nemenda á samræmdum könnunarprófum og hugsanleg tengsl við lestraráhugahvöt. Í þeim fjölda rannsókna sem gerðar hefur verið á lestraráhugahvöt eru notuð mismunandi mælitæki byggð á ólíkum kenningum um áhugahvöt. Því þarf að túlka niðurstöður þessarar rannsóknar með tilliti til kenningarinnar um frammistöðumarkmið sem mælitækið er byggt á (Ames, 1992; Elliott og Dweck, 1988; Nicholls, 1984, 1989).

LOKAORÐ

Þrátt fyrir takmarkanir á rannsókninni geta niðurstöður okkar ekki aðeins sýnt fræðasamfélaginu vel birtingarmynd lestraráhugahvatar og tengsl lestraráhugahvatar og lesskilnings heldur einnig gefið kennurum og foreldrum mikilvægar vísbendingar um það hversu mikilvægt er að ýta undir lestraráhuga barna. Ljóst er að lestrarfærni eykst milli ára og því er mikilvægt að sporna við slíkri hegðun hjá nemendum.

ATHUGASEMD

Við viljum færa nemendum og kennurum sem þátt tóku í rannsókninni kærar þakkir fyrir framlag þeirra, án þeirra hefði þessi rannsókn aldrei orðið að veruleika. Verkefnið er styrkt af Rannsóknarmiðstöð Íslands. Rannsóknin var gerð með leyfi Vísindasiðanefndar nr. VSN S7178 og tilkynnt til Persónuverndar.

HEIMILDIR

- Almar M. Halldórsson. (2006). *Lesskilningur og íslenskukunnátta 15 ára nemenda: Sérstaða Íslands og forspárþættir: Niðurstöður PISA 2000 og samræmdra prófa*. Reykjavík: Námsmatsstofnun. Sótt af https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/11062/skyrsla_almar.pdf?sequence=1
- Almar M. Halldórsson. (2011). *Kynjamunur í námsárangri í grunnskólum í Reykjavík samkvæmt PISA 2009 og samræmdum prófum*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkur.
- Almar M. Halldórsson og Ragnar F. Ólafsson. (2016). *Helstu niðurstöður PISA 2015*. Reykjavík: Menntamálastofnun. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2015_island.pdf
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012: Læsi nemenda á stærðfræði, náttúrufræði og lesskilningur*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2008). Námsáhugi nemenda í grunnskólum: Hver er hann að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 7–26. Sótt af http://skemman.is/stream/get/1946/15126/36621/1/1_amalia_baldur_borkur1.pdf
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.84.3.261>
- Baker, L. og Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/rrq.34.4.4>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Í F. Pajares og T. Urdan (ritstjórar), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (bls. 307–337). Greenwich: Information Age.
- Becker, M., McElvany, N. og Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bozack, A. R. og Salvaggio, A. N. (2013). Relational effects of reading motivation and academic achievement among adolescent boys. *Reading Psychology*, 34(6), 507–522. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.660302>
- Brynhildur Þórarinsdóttir og Þóroddur Bjarnason. (2010). Bóklestur íslenskra unglunga í alþjóðlegu ljósi. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum XI, Félags- og mannvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2010* (bls. 40–50). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: Guilford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: Blackwell.
- Cain, K. og Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696. <https://doi.org/10.1348/000709905x67610>
- Cartwright, K. B. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension: Past, present, and future. Í S. E. Israel og G. Duffy (ritstjórar), *Handbook of research on reading comprehension* (bls. 115–139). New York: Routledge.

- Cartwright, K. B., Marshall, T. R. og Wray, E. (2015). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology, 37*(1), 55–91. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.991481>
- Chapman, J. W. og Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154–167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
- Chiu, M. M. og McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques* (3. útgáfa). New York: Wiley.
- Cunningham, A. E. og Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. Í A. Wigfield og J. S. Eccles (ritstjórar), *Development of achievement motivation* (bls. 57–88). San Diago: Academic Press.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Í J. T. Spence (ritstjóri), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (bls. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Elley, W. B. (ritstjóri). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford: Pergamon Press.
- Elliott, E. S. og Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson. (2013). Tengsl skólatengdrar hvatningar við trú ungmenna á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2013 – Fagid og fræðin*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_frædin/002.pdf
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14–25.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172–178. <https://doi.org/10.1002/trtr.01024>
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. og Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518–533.
- Garton, A. og Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Guthrie, J. T. og Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13*(3), 283–302.
- Guthrie, J. T. og Greaney, V. (1991). Literacy acts. Í R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal og P. D. Pearson (ritstjórar), *Handbook of reading research* (2. bindi, bls. 68–96). New York: Longman.

- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. og 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. og Humenick, N. M. (2004). *Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement*. Í P. McCardle og V. Chhabra (ritstjórar), *The voice of evidence in reading research* (bls. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J. T. og Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Í M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson og R. Barr (ritstjórar), *Handbook of reading research* (3. bindi, bls. 403–422). Mahwah: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. og Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. og Perencevich, K. C. (ritstjórar). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. og VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B. og Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28, 151–166. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.007>
- Henk, W. A., Bottomley, D. M. og Melnick, S. A. (1996). Preliminary validation of the writer self-perception scale. Í E. G. Sturtevant, W. M. Linek, V. P. Duling og D. Deal (ritstjórar), *Growing literacy* (bls. 188–199). Pittsburg: College Reading Association.
- Hoover, W. A. og Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- Karl Fannar Gunnarsson og Sigurgrímur Skúlason. (2009, febrúar). *Kynning á gerð og niðurstöðum rannsóknar- og stöðuprófs í lestri fyrir 4. til 7. bekk*. Fyrirlestur á ráðstefnu Félags um menntarannsóknir, Reykjavík.
- Katzir, T., Lesaux, N. K. og Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261–276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Klauda, S. L. og Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3–44. <https://doi.org/10.1177/1086296x11431158>
- Linnenbrink, E. A. og Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313–327.
- Logan, S. og Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Logan, S. og Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85–94. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>

- Logan, S., Medford, E. og Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124–128. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.011>
- Lohr, S. (2009). *Sampling: Design and analysis*. Boston: Brooks/Cole.
- Luke, A. og Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. Sótt af <https://pdfs.semanticscholar.org/a916/0ce3d5e75744de3d0ddacfaf6861fe928b9e.pdf>
- Majid, S., og Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45(2), 187–198.
- Marinak, B. A. og Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria: ASCD.
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M. og Levitt, H. A. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 14–28. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14>
- McElvany, N., Kortenbruck, M. og Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten [Reading competence and reading motivation: Their development and the mediation of their relationship by reading behavior]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 207–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- McGeown, S., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. og Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescents' reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>
- McKenna, M. C., Kear, D. J. og Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Mennta- og menningamálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/09540259721439>
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301–335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Morgan, P. L. og Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250–275. <https://doi.org/10.2307/747794>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. og Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40*

- countries*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center. Sótt af http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nurmi, J.-E. og Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, *15*(2), 103–122. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.009>
- Oakhill, J. V., og Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *16*(2), 91–121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Oakhill, J. V. og Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, *98*(2), 223–235. <https://doi.org/10.1348/000712606x117649>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science* (1. bindi). Paris: Höfundur.
- Perfetti, C. A., Landi, N. og Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Í M. J. Snowling og C. Humle (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 227–247). Oxford: Blackwell.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2 útgáfa). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P. og Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 289–312. <https://doi.org/10.1080/10888430701530417>
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Scarborough, H. S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Í F. Fletcher-Campbell, J. M. Soler og G. Reid (ritstjórar), *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes* (bls. 23–38). London: SAGE.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. og Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427–463.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. og Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Unesco. (e.d.). Literacy. Sótt af www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/

- Usher, E. L. og Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125–141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- van den Broek, P. og Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. Í B. M. Taylor, M. F. Graves og P. van den Broek (ritstjórar), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (bls. 1–31). New York: Teachers College Press.
- Wang, J. H.-Y. og Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/rrq.39.2.2>
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4–20. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001001>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J., Freedman-Doan, C. og Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wigfield, A. og Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.3.420>
- Zimmerman, B. J. og Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284–290. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.284>

Greinin barst tímaritinu 2. febrúar 2018 og var samþykkt til birtingar 25. nóvember 2018

UM HÖFUNDANA

Hafðís Guðrún Hilmarsdóttir (hgh16@hi.is) er doktorsnemi við kennaradeild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk M.Ed.-prófi í kennslufræðum frá Háskóla Íslands árið 2013. Hún starfar sem sérfræðingur í læsi hjá Menntamálastofnun. Áhugasvið hennar snýr að rannsóknum á lestraráhugahvöt og læsi.

Freyja Birgisdóttir (freybi@hi.is) er dósent í þroskasálfræði við sálfræðideild Heilbrigðisvísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í þroskasálfræði frá Oxford-háskóla árið 2003. Meginrannsóknarsvið hennar er þróun lestrar, lesskilnings og ritunar og tengsl við önnur svið þroska, svo sem áhugahvöt og sjálfstjórn.

Steinunn Gestsdóttir (steinuge@hi.is) er prófessor við sálfræðideild Heilbrigðisvísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi frá Tufts-háskóla í Bandaríkjunum 2005. Rannsóknir hennar snúa að þróun sjálfstjórnunar (e. self-regulation) og hvernig hún tengist þroskaframvindu barna og ungmenna, sérstaklega aðlögun barna að grunnskóla og æskilegum þroska ungmenna.

The effect of reading motivation on reading comprehension among early adolescents in Iceland

ABSTRACT

Previous studies indicate that reading motivation is critical for the attainment of various aspects of literacy. Consistently, a strong relationship has been shown to exist between poor reading motivation, reading avoidance and early failure in reading (Bozack & Salvaggio, 2013). Research also indicates a gender gap in reading motivation, with girls having significantly more motivation to read than boys at various age levels (Marinak & Gambrell, 2010; Wigfield & Guthrie, 1997). This difference has been proposed as one of the key factors contributing to the gender disparities in reading achievement that usually emerge in school later. As in many other cultures, reading comprehension among Icelandic youth has been steadily declining over the past years (Almar M. Halldórsson & Ragnar F. Ólafsson, 2016) with 21% of Icelandic students being incapable of comprehending or enjoying their reading (OECD, 2010). However, despite evidence supporting the importance of reading motivation for reading achievement, few studies have assessed reading motivation among Icelandic speaking children and its effects on later reading skills.

The present study aimed to fill this gap in research by exploring the reading motivation of Icelandic-speaking girls and boys in 5th and 6th Grade and its predictive effect on their reading comprehension skills a year later. We also explored the validity and reliability of a recent Icelandic version of a measure of motivational orientation to read (Hamilton et al., 2013), but, until now, no such measures have existed for use among Icelandic-speaking children. Participants comprised a stratified sample of 400 5th Graders from 24 classes in 8 schools in the Reykjanes peninsula and the Reykjavik capital area. Among these, 179 were boys. The children were assessed on reading motivation in Grades 5 and 6, and their scores related to their reading comprehension skills in Grade 6. The *reading motivational orientation questionnaire* was used to measure the students' reading motivation (Hamilton et al., 2013). The questionnaire comprised 18 items intended to measure Reading Mastery Orientation, Reading Interest Orientation, Reading Ego Orientation and Reading Avoidance. The items reflect Nicholls (1984, 1989) theory by asking students how they feel when they read. A reading comprehension test from the Icelandic Educational Testing Institute (Karl Fannar Gunnarsson & Sigurgrímur Skúlason, 2009) was used to assess the students' reading comprehension. The test had a multiple-choice format and consisted of two texts, one narrative text and one expository text. Analyses of the reading motivation orientations scale indicated an acceptable internal consistency and showed expected relations to other related constructs, providing support for the scale to be used in an Icelandic context. The results of the study indicated relative stability of reading motivation across Grades 5 and 6 and that both girls and boys rate performance based reading motivation orientation goals higher than goals based on ego orientations. Significant gender differences emerged on three of the four subscales of the reading

motivation orientation questionnaire with girls scoring higher than boys on the reading mastery and interest orientations, and boys scoring higher on reading avoidance. Mastery and interest in Grade 5 also positively predicted reading comprehension in Grade 6, and reading avoidance negatively predicted reading comprehension in Grade 6. The results further revealed that reading motivation in Grade 5 explained 5% of the variance in reading comprehension in Grade 6, after controlling for previous reading comprehension performance. These results add to our understanding of reading motivations among Icelandic students and further underline the importance of reading motivation in later reading comprehension.

Keywords: reading motivation, reading comprehension, adolescents' reading, gender differences

ABOUT THE AUTHORS

Hafdis Gudrun Hilmarsdottir (hgh16@hi.is) is a Ph.D. student at the School of Education, University of Iceland and working at the Icelandic Directorate of Education as an expert in reading and literacy. She completed her master's degree at the School of Education, University of Iceland in 2013. Her primary field of research in her doctoral studies is reading motivation and its relationship to literacy.

Freyja Birgisdottir (freybi@hi.is) is an associate professor of psychology at the University of Iceland. She completed her doctoral degree in developmental psychology from the University of Oxford in 2003. Her main research interests are the development of reading and writing and its connection to other fields of development, including motivation and self-regulation.

Steinunn Gestsdottir (steinuge@hi.is) is a professor of psychology at the University of Iceland. She completed her doctoral degree from Tufts University in 2005. Her research has focused on the development of intentional self-regulation, in particular, how self-regulation relates to successful adaptation to school and to the positive development of youth.

VIÐAUKI

Mælitæki fyrir lestraráhugahvöt (Mjög sammála, frekar sammála, frekar ósammála, mjög ósammála):

Mér líður best ...

Lestaráhugi

- 1) þegar ég les um eitthvað mjög áhugavert
- 2) þegar ég les sögu eða bók sem ég hef virkilega gaman af
- 3) þegar ég les mína uppáhalds tegund af bók
- 4) þegar ég hef mikinn áhuga á því sem ég les
- 5) þegar ég les eitthvað sem er mjög spennandi

Lestrarleikni

- 6) ef ég get lesið lengri og erfiðari bækur en ég gat áður lesið
- 7) ef ég get lesið eitthvað erfitt með því að leggja hart að mér
- 8) ef ég skil að lokum mjög flókna hugmynd
- 9) ef ég get lesið eitthvað erfitt og skilið það

Lestrarsjálfi

- 10) ef ég fæ eina af hæstu einkunnunum í bekknum
- 11) ef ég sýni fólki að ég sé klár
- 12) ef ég sýni fólki að ég sé góður lesandi
- 13) ef enginn bendir á villur sem ég geri í lestri
- 14) ef ég get lesið þyngri bækur en aðrir nemendur

Lestarfærni

- 15) ef ég get hangað í stað þess að lesa
- 16) ef ég les bara smávegis og kemst upp með það
- 17) ef ég þarf ekki að gera neina heimavinnu í lestri
- 18) ef allur lesturinn er auðveldur