

Hva får elever til å lese på fritiden?

Om lesemotivasjon, sjangervalg og mediebruk på 6. trinn

Gro Stavem, OsloMet – Storbyuniversitetet

Håvard Skaar, OsloMet – Storbyuniversitetet

Abstract

Denne artikkelen presenterer en undersøkelse av norske sjetteklassingers (N=329) motivasjon for å lese på fritiden. Undersøkelsen ble gjennomført av klasselærere på åtte Oslo-skoler i en skoletime hvor elevene fikk lenke til et digitalt, anonymt spørreskjema. Den overordnede problemstillingen er å finne ut hvilken rolle lesemotivasjonens kvalitet spiller for elevenes fritidslesing i dagens mediesituasjon. Med utgangspunkt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori undersøkte vi hvilken type motivasjon elevene beskrev at de hadde. Elevene svarte også på spørsmål om hvor ofte og hvor mye de leste innenfor ulike sjangre, samt om sin bruk av andre typer medier. Den delen av elevene som rapporterte lesing av et visst omfang, leste stort sett på kveldstid, mest typisk 15-30 minutter. Humorbøker, fantasy, krim, historiske fakta og grafiske romaner/tegneserier skilte seg ut som de mest populære sjangrene. Annen mediebruk tok mye mer av fritiden deres enn lesingen gjorde. Elevene rapporterte i større grad om autonom enn kontrollert motivasjon. Vi fant ingen signifikant samvariasjon mellom høy autonom motivasjon og kjønn, språklig bakgrunn eller sjangerpreferanser. Derimot fant vi signifikant samvariasjon mellom motivasjonstype og tidsbruk. Elever med høy autonom motivasjon brukte mer tid på å lese, mens elever med lav autonom motivasjon brukte mer tid på gaming og bruk av sosiale medier. Den første samvariasjonen er etablert i eksisterende forskning, mens den andre ikke er det. I den siste delen av artikkelen diskuterer vi hva resultatene betyr i forhold til de valgmulighetene lærere har når de skal prøve å inspirere sine elever til å lese bøker på fritiden.

Lesevaner, lesemotivasjon, selvbestemmelsesteori, sjanger, skjermbruk

Innledning

I den norske befolkningen har lesing vært i en nedadgående trend de siste tiårene. I perioden 2013-2019 falt den totale omsetningen av bøker i Norge med en milliard kroner, med spesielt stor tilbakegang for skjønnlitteratur. Tilbakegangen ble ikke kompensert for gjennom salg i andre formater, som

for eksempel lydbok (Halmrast et al., 2020). PISA-undersøkelsen 2018 viser en nedgang i norske 8. klassingers lesing på om lag 10 prosent sammenlignet med 2009 og 15 prosent sammenlignet med PISA-undersøkelsen i 2000, og ”det ser ut som det er opplevelseslesingen (skjønnlitteratur i bøker eller blader) elevene bruker mindre tid på.” (Jensen et al., 2019, s. 17). Bruken av digitale medier viser motsatt tendens. Samtidig som salget av bøker går ned, legger andre medier, først og fremst mobiltelefon, dataspill og internett, beslag på en økende del av unge menneskers tidsbruk (Bakken, 2020, s. 25). I tråd med dette rapporterer elevene i PISA-undersøkelsen 2018 ”om at de bruker mye tid på internett, sosiale medier og spill som de selv ikke ser på som leseaktiviteter” (Jensen et al., 2019, s. 17). Uansett er norske læreres oppdrag fremdeles å gjøre elevene til gode lesere. Ifølge den norske læreplanen er lesing på papir og digitalt en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Leseopplæringen foregår på skolen, men det er utenfor skolen elever har mest tid til å lese. Å opparbeide gode leseferdigheter innebærer lesing av stort omfang, og det er tidkrevende. Derfor er elevenes fritidslesing så viktig. I denne undersøkelsen inkluderer elevenes fritidslesing både skjønnlitteratur og sakprosa, enten på papir eller i digitalt format.

Siktemål

Hovedsiktemålet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hva som får norske sjetteklassinger til å lese bøker på fritiden. For å finne ut hvordan vi best kan motivere elever til å lese, er det viktig å vite noe om hvilke bøker de velger når de selv får bestemme, og dessuten ta deres bruk av andre medier med i betraktningen. Forskning på barn og unges lesevaner slår fast at ”choice of other activities with comparatively higher appeal for young people emerges as a significant factor” (Merga, 2017, s. 210, se også Cremin, 2007; Hughes-Hassel, 2008). Utdelingen av iPader eller Chromebooks til hver enkelt elev, med 80 prosent dekning nasjonalt, gjenspeiler en massiv prioritering av skjermbruk i skolen (Krumsvik et al., 2018; Krumsvik et al., 2019). Mange unge opplever at konkurrerende medier og formater formidler fortellinger på måter som krever mindre anstrengelse enn boklesing, og samtidig skaper like mye, eller mer, spenning og engasjement (Jennifer & Ponniah, 2015; Twenge et al., 2019).

Våre funn er relevante i forhold til eksisterende internasjonale forskningsfunn knyttet til fritidslesing og lesemotivasjon, men undersøkelsen har først og fremst et lesedidaktisk siktemål. Som lærere ved en av Norges største

lærerutdanningsinstitusjoner er det naturlig for oss å undersøke hvordan lærere kan bidra til at læreplanmålene knyttet til elevers lesing av skjønnlitteratur og sakprosa, samt utviklingen av leseferdighet, blir nådd. Vi spør hvilken betydning motivasjonstypen har for elevenes fritidslesing fordi vi mener lærere trenger kunnskap om hva som får elever til å lese i en tid da unge menneskers livssituasjon, blant annet deres bruk av andre medier, er i ferd med å endre seg slik at lesing i større og større grad blir valgt bort på fritiden. Vår overordnede problemstilling er: Hvilken rolle spiller lesemotivasjonens art for elevers fritidslesing i dagens mediesituasjon?

Forskningsspørsmål

I spørreundersøkelsen (N=329) som vi presenterer i denne artikkelen, får norske sjetteklassinger spørsmål om sin lesemotivasjon, sine lesevaner og om hvor stor del av sin fritid de bruker på lesing av bøker og på annen mediebruk. Vi undersøker hvilken type lesemotivasjon elevene har, og samtidig undersøker vi sammenhengen mellom elevenes motivasjon, sjangervalg, leseomfang og medievaner gjennom disse forskningsspørsmålene:

1. Hva slags motivasjon har elevene for å lese på fritiden, og hvilke sjangre foretrekker de å lese?
2. Er det forskjell på lesemotivasjon og lesemengde blant jenter og gutter, blant elever med ulik sosioøkonomisk status, eller blant enspråklige og flerspråklige?
3. Hvilken sammenheng er det mellom lesemotivasjon og bruk av andre medier?

På bakgrunn av svarene vi finner, diskuterer vi hvordan skolen kan bidra til at elever velger å lese på fritiden.

Lesing på fritiden

Fritidslesing har andre forutsetninger enn lesing på skolen, og er i større grad basert på elevenes egne sjanger-preferanser, lesevaner og deres egen prioritering av lesing i konkurranse med andre aktiviteter (Locher et al., 2019; Neugebayer, 2013; Merga, 2017). Derfor mener vi elevenes fritidslesing gir oss den beste kunnskapen om lesemotivasjonen deres. Lærere kan ikke påvirke elevenes hjemmemiljø, valg av fritidsaktiviteter og bruk av medier utenfor skoletiden direkte, men kunnskaper om hva som motiverer til lesing

når eleven selv kan bestemme om de vil lese eller ikke, har overføringsverdi for valgene som skal gjøres i klasserommet. Elevenes fritidsbaserte lesing kan ha stor betydning når det gjelder å nå lesemålene i skolens læreplan.

Lesemotivasjon

Leselyst, leseglede og leseengasjement er betegnelser som brukes uten nærmere forklaring i det norske læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020), i offentlige dokumenter som melding til Stortinget (Kulturdepartementet, 2018) og i sammenheng med ulike tiltak som skal styrke barns leseferdigheter f.eks. *Gi rom for lesing* (Utdanningsdirektoratet, 2007) og *Bokslukerprisen* (Foreningen Iles, 2022). I mange sammenhenger benyttes disse termene som synonymer for leseengasjement. Guthrie og Wigfield skiller imidlertid mellom leseengasjement og leseengasjement, og hevder at motivasjon er grunnleggende for å oppnå engasjement. De peker på manglende leseengasjement som hovedårsak til at elever velger bort lesing (2000, s. 405). Den samme vektleggingen av motivasjon ligger til grunn for den såkalte leseengasjementsmodellen (Guthrie & Klauda, 2016). Lesemotivasjon kan defineres som ”an individual’s personal goal, values, and beliefs with regard to the topics, processes, and outcomes of reading” (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405). Eksisterende forskning knytter utviklingen av leseferdighet, som altså er et sentralt og viktig mål i den norske læreplanen, til motivasjon, leseomfang og til interessen eleven har for ulike typer litteratur (se f.eks. Guthrie et al. 1999; Wigfield & Guthrie, 1997; Ives et al., 2020; Ivey & Johnston, 2013). I denne forskningen blir elevenes motivasjon definert på forskjellige måter, og på ulike teoretiske grunnlag (Davis et al., 2018). Skolebasert og fritidsbasert lesing har ulike forutsetninger, og flere bidrag peker på at lesing på fritiden er spesielt viktig for utviklingen av leseferdighet (Cox & Guthrie, 2001; De Naeghel et al., 2012). Årsaken er at leseferdighet er avhengig av lesing av stort omfang for å utvikle seg videre, og det er først og fremst på fritiden elever har tid til å lese i lengre strekk av gangen (Bråten, 2007; Guthrie et al., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Samtidig står elever friere til å velge mellom ulike aktiviteter på sin fritid. Derfor får elevenes motivasjon for å lese så stor betydning (Guthrie & Humenick, 2004; Ivey & Johnston, 2013).

Selvbestemmelsesteori

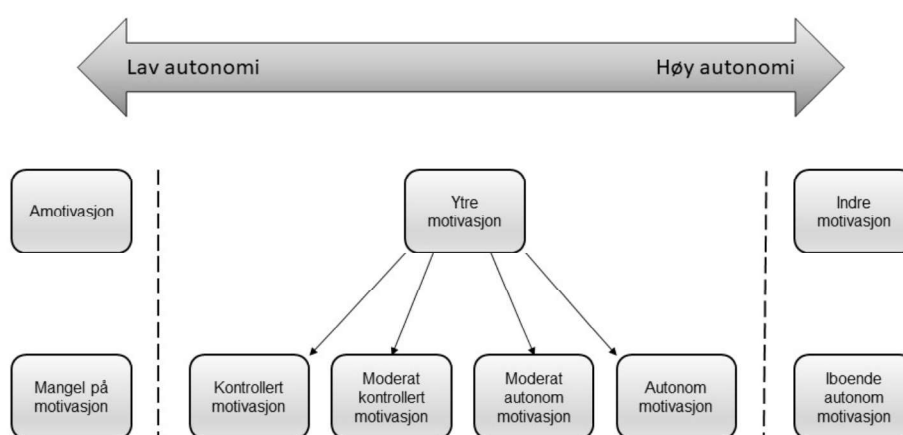
Når vi i denne artikkelen undersøker hva leseengasjementen betyr for elevenes lesing på fritiden, skiller vi mellom kontrollert og autonom motivasjon.

Begrepene er utviklet av Ryan og Deci som med sin selvbestemmelsesteori vektlegger motivasjonens egenart i større grad enn motivasjonens styrke eller mengde (Ryan & Deci, 2017). Det er en vesentlig forskjell på en motivasjon som man påtvinger elevene, og en motivasjon som får vokse fram på bakgrunn av elevene egne ønsker og valg. Selv om mulighetene for selvstendige valg alltid må utfolde seg innenfor gitte rammer og begrensinger, er opplevelsen av autonomi avgjørende for menneskelig vekst og trivsel. I stedet for å spørre hvordan man kan motivere noen til å gjøre noe, bør man spørre hvordan man kan legge til rette for at de motiverer seg selv: "The proper question is not "how can people motivate others? but rather, how can people create the conditions within which others will motivate themselves?" (Deci, 1995, s. 10). Slik vil man ifølge Deci skape en levedyktig og robust motivasjon. Ryan og Deci viser til en stor empirisk forskning som støtter deres teori både innenfor arbeidsliv og utdanning (Ryan & Deci, 2017, s. 17), og selvbestemmelsesteori ligger til grunn for flere undersøkelser av lesing og lese-motivasjon (De Naeghel et al., 2016; De Naeghel et al., 2012; Ives et al., 2020).

I forbindelse med lese-motivasjonens betydning for leseforståelse skiller flere forskningsbidrag mellom indre og ytre motivasjon. Wang og Guthrie fant for eksempel en positiv forbindelse mellom leseforståelse og indre motivasjon, men ikke mellom leseforståelse og ytre motivasjon (Wang & Guthrie, 2004). I sin selvbestemmelsesteori tar Ryan og Deci utgangspunkt i begrepene ytre og indre motivasjon når de utvikler begrepsparet kontrollert/autonom motivasjon. Kontrollert motivasjon fører til at man handler for å tilfredsstille andres ønsker og krav, mens autonom motivasjon fører til at man handler for å tilfredsstille egne psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Det er en glidende overgang mellom disse motivasjonstypene. Kontrollert motivasjon innebærer en opplevelse av ufrihet eller ytre press mens autonom motivasjon innebærer at et grunnleggende behov for selvbestemmelse blir ernært eller tilfredsstilt. I tillegg kan den autonome motivasjonen ivareta den enkeltes behov for kompetanse og tilhørighet. Ryan og Deci anser disse behovene på linje med fysiske behov som for eksempel å få stilt sult og tørst. Mennesker ønsker å handle i tråd med sine egne interesser, eller med verdier og mål de slutter seg til, og vi har alle et behov for å utvise kompetanse. Dette behovet blir oppfylt når vi går inn i prosesser der vi tilegner oss nye kunnskaper, eller får anledning til å bruke kunnskaper eller ferdigheter vi allerede har. Behovet for tilhørighet blir dekket når aktivitetene vi engasjerer oss i, gir oss en opplevelse av sosial bekreftelse og fellesskap. Når disse behovene blir oppfylt, skapes det Ryan og Deci kaller autonom motivasjon. Man ønsker å gjøre noe, for eksempel å lese bøker, fordi man setter pris på aktiviteten i seg

selv, uavhengig av belønning eller ytre anerkjennelse. Denne typen motivasjon stilles altså i motsetning til kontrollert motivasjon. Den kontrollerte motivasjonen springer ut av en opplevelse av et ytre press. I verste fall tvang og trusler, men også mildere former som innebærer at handlingen ikke oppleves som verdifull eller givende i seg selv. For eksempel at belønning i form av penger motiverer arbeidet man gjør (Olafsen et al., 2015).

Figur 1. Forenklet modell basert på Ryan og Deci (2017).



Overgangen fra den ytre, kontrollerte motivasjonen til den indre selvbestemte motivasjonen er satt opp i taksonomien som er vist i Figur 1. Dette er vårt teorigrunnlag når vi undersøker elevenes motivasjon for å lese på fritiden. Vi mener at avdekkingen av motivasjonens kvalitet, sammenholdt med elevenes bokvalg og deres øvrige bruk av medier, gir oss mulighet til å nyansere hva det vil si å være motivert på en måte som er relevant for valgene lærere må ta når lesing skal fremmes i klasserommet. Samtidig har undersøkelser vist at jenter er mer motiverte for lesing enn gutter (Brozo et al., 2014; Lundetræ & Solheim, 2013). Vi undersøker hvordan dette slår ut når det gjelder autonom lesemotivasjon. Videre viste PIRLS-undersøkelsen 2016 at flerspråklige elever fremdeles har svakere leseforståelse enn enspråklige (Strand, Wanger & Foldnes, 2017), derfor prøver vi om flerspråklige har høyere eller lavere autonom motivasjon enn enspråklige. Vi undersøker også forholdet mellom autonom lesemotivasjon og sosioøkonomisk status, selv om sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og leseprestasjoner er svakere i Norge enn i mange andre land (Jensen et al., 2020). I stedet for å

spørre om foreldrenes utdanningsnivå eller om antallet bøker i bokhylla hjemme bruker vi skolenes beliggenhet som indikasjon. Halvparten av skolene i vår undersøkelse ligger i områder som skårer høyt på sosioøkonomisk status, mens den andre halvparten ligger i områder som skårer lavere.

Metode

Informanter og gjennomføring

Deltakerne (N=329) er alle elever på 6. trinn ved skoler i Osloregionen som er praksisskoler for lærerutdanningen ved OsloMet (se Tabell 1).

Tabell 1. Deskriptiv statistikk (N = 329).

	Freq.	Proportion.
Jenter	156	,47
<i>Skole</i>		
Skole 1	51	,16
Skole 2	47	,14
Skole 3	20	,06
Skole 4	34	,10
Skole 5	25	,08
Skole 6	63	,19
Skole 7	70	,21
Skole 8	19	,06
iPad-skoler	161	,49
<i>Kommune</i>		
Kommune A	161	,49
Kommune B	20	,06
Kommune C	78	,24
Kommune D	70	,21
<i>Norsk språk snakkes hjemme</i>		
Alltid	169	,51
Som regel	65	,20
Noen ganger eller aldri	95	,29

Praksislærere og skoleledere i fire ulike kommuner ble invitert til å delta i prosjektet, og vi fikk positivt svar fra åtte skoler. Ved fem av skolene var det flere parallellklasser, så i alt 15 klasser deltok i undersøkelsen. Fire av skolene er i områder med middels til lav sosioøkonomisk status. De andre fire skolene er i områder med høy sosioøkonomisk status. Det var 47 prosent jenter og 53 prosent gutter i utvalget, og alle var mellom elleve og tolv år gamle. For å skille mellom enspråklige og flerspråklige, stilte vi spørsmål om hvor ofte elevene snakket norsk hjemme, og brukte svaralternativene alltid – nesten alltid – av og til – aldri fra PIRLS 2016. I tråd med PIRLS, vurderte vi elevene som alltid snakker norsk hjemme som enspråklige, og resten som flerspråklige (Gabrielsen et al., 2017). Utfra elevsvarene kom 49 prosent av elevene fra flerspråklige hjem.

Informasjon om prosjektet og rettigheter for informanter ble distribuert til alle elevene. Selve spørreundersøkelsen ble gjennomført av klassenes lærere i en skoletime hvor elevene fikk lenke til et digitalt, anonymt spørreskjema. På denne måten oppnådde vi at alle elevene gjennomførte undersøkelsen, selv om vi ikke kan vite med sikkerhet at alle evnet eller ønsket å svare oppriktig. Lav svarprosent er ellers en kjent ulempe ved bruk av spørreskjema (Bryman, 2016, s. 224). Et annet vanlig problem med spørreundersøkelser er at informantene av ulike grunner ikke forstår spørsmålene (Bryman, 2016, s. 223). For å møte dette, hadde vi instruert klasselærerne om å lese spørsmålene høyt, og svare på spørsmål hvis noe var uklart.

Måleinstrumenter

Det mest brukte spørreskjemaet til å måle lesemotivasjon er *Motivation to Read Questionnaire* (Wigfield & Guthrie, 1997). Ives et al. påpeker at dette skjemaet ”combines numerous motivational concepts, including self-efficacy, value, intrinsic/extrinsic motivation, goal theory, and social motivation” (Ives et al., 2020, s. 661; se også Davis et al., 2018; Parsons et al., 2019). De Naeghel et al. (2012) utviklet spørreskjemaet *Self-Regulated Questionnaire-Reading Motivation* (heretter forkortet SRQ-RM) for å kunne skille mellom autonom og kontrollert lesemotivasjon. Blant elever på 5. trinn i Belgia fant de at ”recreational autonomous reading motivation, as compared to recreational controlled reading motivation, was associated with higher leisure-time reading frequency, more reading engagement, and better reading comprehension” (2012, s. 1019). Undersøkelsen deres gav imidlertid ikke grunnlag for å skille mellom ulike grader av autonom og kontrollert motivasjon (jf. trinnene i Figur 1).

De Naeghel et al:s SRQ-RM innholder 34 utsagn som måler både skolebasert og fritidsbasert lese­motivasjon. I en validering av de 17 utsagnene som måler 6.klassingers motivasjon for fritidslesing, eliminerte Ives et al. to utsagn, slik at 15 gjenstod (De Naeghel et al., 2012; Ives et al., 2020). I denne studien benytter vi på tilsvarende vis bare den delen av instrumentet som måler elevenes fritidslesing. Vi har replisert Ives et al. sine 15 utsagn (se Figur 2). Vi oversatte utsagnene fra engelsk til norsk hver for oss, og sammenlignet resultatet. Det kunne ha styrket oversettelsen hvis en engelsk morsmåls­bruker hadde reversert vår oversettelse.

Figur 2. SRQ-RM – 15 utsagn benyttet av Ives et al. (2020).

a.	I read in my free time because I really like it.
b.	I read in my free time because it's fun to read.
c.	I read in my free time because I enjoy reading.
d.	I read in my free time because I think reading is fascinating.
e.	I read in my free time because I think reading is interesting.
f.	I read in my free time because I think reading is meaningful.
g.	I read in my free time because I think it is very useful for me to read.
h.	I read in my free time because it is important to me to read.
i.	I read in my free time because I don't want to disappoint others.
j.	I read in my free time because I will feel guilty if I don't do it.
k.	I read in my free time because I have to prove myself that I can get good reading grades.
l.	I read in my free time because that is what others expect me to do.
m.	I read in my free time because others think that I have to.
n.	I read in my free time because others will only reward me if I read.
o.	I read in my free time because others will punish me if I don't read.

Da vi spurte elevene om fritidslesingen deres, brukte vi betegnelsen tekst, som vi definerte slik: ”En tekst er hva som helst som er skriftlig. Det inkluderer bøker, fortellinger og tekster på nettet.”. Vi repliserte spørsmålene fra undersøkelsen til Ives et al. knyttet til leseomfang og sjangerpreferanser, men tilpasset sjangereksemplene til titler vi kjente fra samtaler med norske elever og lærere, samt fra våre praksisbesøk i norske klasserom. Vi spurte hvor mye elevene leste innenfor sjangrene krim, mysterier og spenning, humor, realistiske fortellinger, fantasy/science fiction, tegneserieromaner/grafiske romaner, samt oppdiktete fortellinger fra fortiden. Deretter stilte vi ”noen

spørsmål om tekster som handler om virkeligheten”. Vi spesifiserte sjangrene som historie (fortellinger om virkelige steder eller mennesker), sport (for eksempel bøker om berømte fotballag eller idrettsstjerner), vitenskap (for eksempel faktabøker om universet, dyr eller planter, samt bruksanvisninger og manualer. Elevene fikk også spørsmål om kjønn, språklig bakgrunn, samt når de leste på fritiden. På spørsmålet om når de leste, var det mulig å krysse av for flere alternativer. Tre spørsmål dreide seg om bruk av tid på andre medier. I tillegg la vi til ett spørsmål om lesing av lydbøker, og fire spørsmål om preferanser når valget stod mellom bok og skjerm

Vi gjennomførte en pilot hvor to tolv år gamle norske morsmålsbrukere besvarte spørreskjemaet vi hadde utarbeidet. I piloten fikk vi bekreftet at elevene forsto utsagnene, spørsmålene og svaralternativene, og vi fikk innspill til titler i sjangereksemplene.

Statistisk analyse

I analysen av dataene ble statistikkverktøyet Stata benyttet. Deskriptiv statistikk presenteres ved hjelp av antall (%) eller median (25. til 75. persentil), alt etter hva som er hensiktsmessig. Vi sammenliknet grupper med Khikvadrat-test eller Fishers eksakte test for kategoriske variabler, og Mann-Whitneys U-test for ordensvariabler. I sammenligninger mellom grupper dikotomiserte vi variabelen ”norsk språk snakkes hjemme” som alltid vs. generelt/noen ganger/aldri. Vi brukte Stata programvareversjon 17.0 (StataCorp, College Station, TX, USA) for alle analyser og valgte et signifikansnivå på 5%.

Resultater

14 prosent av elevene svarte at de leste hver dag, mens 26 prosent leste flere ganger i uken. 42 prosent opplyste at de leste en gang i uken eller en gang i måneden. Bare 2 prosent leste flere ganger om dagen, mens 16 prosent opplyste at de aldri leste. Når det gjelder tidsbruken anslo 71 prosent at lesingen deres varte i mindre enn 30 minutter, mens 23 prosent opplyste å lese i lengre strekk enn 30 minutter. 6 prosent leste mer enn en time i strekk. 7 prosent opplyste at de ikke brukte tid på lesing. Det er altså noen elever som opplyser *både* at de aldri leser, *og* at de bruker tid på lesing. Det kan tyde på at disse elevene har blandet sammen skolelesing og fritidslesing i sine svar.

Elevene i undersøkelsen rapporterer mer fritidslesing enn norske elever gjorde i PISA-undersøkelsen fra 2018. Der rapporterte 42 prosent av elevene på 8. trinn å ikke lese på fritiden i det hele tatt. I vår undersøkelse rapporterer

bare 16 prosent det samme. En forklaring kan være at skolens organisering av lesing av skjønnlitteratur har større plass på 6.trinn enn på 8.trinn. På mange skoler settes det av tid til lesing ved starten av skoledagen på 6.trinn, og noen klasselærere leser for elevene sine i matpausen. I tillegg er lån av bøker på skolebiblioteket ofte fast organisert klassevis. Dette kan føre til at elevene opplever skillet mellom skolebasert og fritidsbasert lesing som mer uklart. Skolebasert lesing kan altså være tatt med i overslagene over antallet leste bøker på fritiden.

Rapporteringen var heller ikke kongruent når det gjaldt rapportert lesing og antallet bøker lest i løpet av en 4 ukers og 12 måneders periode. Også her kan avviket skyldes en sammenblanding av skolebasert lesing og fritidslesing. En annen forklaring kan være at det er vanskelig å anslå antallet bøker man har lest, spesielt i løpet av de siste 12 månedene (se tabell 2).

Det fremkom ingen signifikant forskjell mellom leseomfanget til enspråklige og flerspråklige elever. Flerspråklig bakgrunn kan bety at eleven kommer fra relativt sett mindre privilegerte hjem med mindre tid og oppmerksomhet rettet mot lesing, men det kan også bety det motsatte. Nemlig at den kulturelle mobiliteten som flerspråkighet i hjemmet vitner om, er forbundet med en mer privilegert posisjon i samfunnet. Når språklig bakgrunn ikke slår ut i denne undersøkelsen kan man, tatt i betraktning den demografiske spredningen av skolene som deltok, forestille seg at disse to mulighetene utligner hverandre. En annen forklaring kan være at når lesingen kommer under et visst omfang, så utjevnes forskjellene mellom flerspråklige og enspråklige. Skolebaserte pålegg og tiltak kan medføre en viss lesing på fritiden for alle elever, men når elevenes fritidslesing utover dette er så begrenset som i denne undersøkelsen, er det mulig at forskjellene mellom gruppene også blir mindre. Kort sagt er det lite lesing i begge grupper, og dette bør utforskes videre.

Det fremkom heller ikke signifikant forskjell mellom omfanget av jenter og gutters lesing i denne undersøkelsen, til tross for at denne kjønnsforskjellen er et veletablert forskningsfunn (Bakken et al., 2008). Resultatene viser at det var vanskelig for elevene å tallfeste antallet leste bøker, og gutter har dessuten en sterkere tendens til å overvurdere seg selv enn jenter (Swalander & Taube, 2007) som kan ha medført at de har overrapportert lesing.

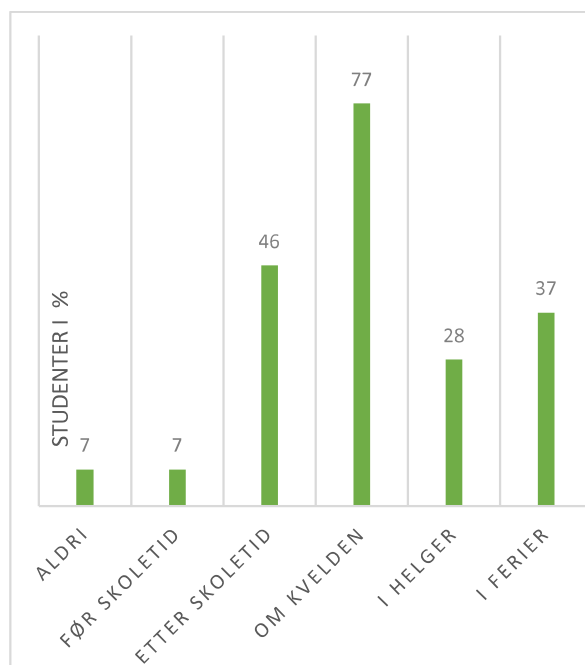
Tabell 2. Kjennetegn ved sjetteklassingers lesevaner antall (%).

	Total	Gutt	Jente	<i>P</i>	Skoler uten iPad 1:1	Skoler med iPad 1:1	<i>P</i>	Ikke flerspråklig hjem	Flerspråklig hjem	<i>P</i>
Antall bøker siste 12 måneder										
0 bøker	11 (3)	6 (3)	5 (3)	0.74	6 (4)	5 (3)	0.49	4 (2)	7 (4)	0.074
1–5 bøker	84 (26)	44 (25)	40 (26)		44 (26)	40 (25)		50 (30)	34 (21)	
6–10 bøker	90 (27)	46 (27)	44 (28)		48 (29)	42 (26)		49 (29)	41 (26)	
11–20 bøker	86 (26)	44 (25)	42 (27)		42 (25)	44 (27)		42 (25)	44 (28)	
>20 bøker	58 (18)	33 (19)	25 (16)		28 (17)	30 (19)		24 (14)	34 (21)	
Antall bøker siste 4 uker:										
0 bøker	34 (10)	17 (10)	17 (11)	0.049	18 (11)	16 (10)	0.033	17 (10)	17 (11)	0.005
1 bok	95 (29)	44 (25)	51 (33)		33 (20)	62 (39)		64 (38)	31 (19)	
2–4 bøker	151 (46)	80 (46)	71 (46)		92 (55)	59 (37)		68 (40)	83 (52)	
5–10 bøker	38 (12)	22 (13)	16 (10)		22 (13)	16 (10)		15 (9)	23 (14)	
>10 bøker	11 (3)	10 (6)	1 (1)		3 (2)	8 (5)		5 (3)	6 (4)	
Hvor ofte leser du?										
aldri	51 (16)	26 (15)	25 (16)	0.82	21 (13)	30 (19)	0.67	34 (20)	17 (11)	0.067
en gang i måneden	67 (20)	35 (20)	32 (21)		39 (23)	28 (17)		35 (21)	32 (20)	
en gang i uken	72 (22)	36 (21)	36 (23)		34 (20)	38 (24)		36 (21)	36 (23)	
flere ganger i uken	84 (26)	49 (28)	35 (22)		50 (30)	34 (21)		35 (21)	49 (31)	
hver dag	47 (14)	24 (14)	23 (15)		17 (10)	30 (19)		24 (14)	23 (14)	
flere ganger om dagen	8 (2)	3 (2)	5 (3)		7 (4)	1 (1)		5 (3)	3 (2)	
Hvor lenge leser du?										
leser ikke	23 (7)	14 (8)	9 (6)	0.25	11 (7)	12 (7)	0.83	12 (7)	11 (7)	0.95
1–5 min	10 (3)	4 (2)	6 (4)		8 (5)	2 (1)		5 (3)	5 (3)	
6–15 min	79 (24)	37 (21)	42 (27)		39 (23)	40 (25)		38 (22)	41 (26)	
16–30 min	140 (43)	72 (42)	68 (44)		72 (43)	68 (42)		76 (45)	64 (40)	

Samtidig er det mulig at jentene i denne undersøkelsen faktisk ikke leser mer enn guttene. Det vil i så fall si at den synkende trenden i barn og unges lesing har kommet til et punkt der den slår sterkere ut for jenter enn for gutter. Nyere undersøkelser av annen mediebruk viser kjønnsbaserte endringer som kan støtte den antakelsen. Det er blant annet påvist en kraftig økning i bruken av mobiltelefonbaserte spill blant kvinner (Entertainment Software Association, 2022). Jentene i vår undersøkelse rapporterte mindre tid på gaming enn guttene, men de rapporterte samtidig mer tid på sosiale medier. Det er mulig at lesingen, når den har kommet under et visst nivå, er sårbar for endringer i medievaner. Hos gutter har slike endringer allerede slått ut for lesing, mens jenter har brukt lengre tid på å utvikle sin digitale mediebruk. Dersom jentene nå er i ferd med å ta igjen guttene på dette feltet, kan det hende at lesingen deres minsker i omfang relativt sett raskere enn den allerede har gjort for guttene. Det kan være starten på en slik utvikling, som naturlig vil komme til syne i de yngste aldersgruppene først, denne undersøkelsen forteller om. Også dette funnet gir grunnlag for videre forskning.

På spørsmålet om når elevene leste, var det mulig å krysse av på flere alternativer. Et stort flertall (78 prosent) av elevene rapporterte at de leste om kvelden (se Figur 3). Dette er også et funn som bør undersøkes nærmere.

Figur 3. Når leser elevene?



Humorbøker var mest lest, bare 36 prosent opplyste at de aldri leste denne typen bøker. Etter humor fulgte fantasy, krim, historiske fakta og grafiske romaner/tegneserier som de mest leste sjangrene. Flest elever rapporterte lesing inntil 30 minutter om dagen. Når det gjaldt lesing som oversteg en time, var fantasy den mest leste sjangeren. Deretter fulgte tegneserier, historiske fakta, humor og krim. Elevenes sjangerpreferanser kan implisere en annen konsekvens av digital mediebruk, nemlig en dreining mot større plass til bilder og illustrasjoner og mindre plass til verbaltekst (Short, 2018). Humorbøker er preget av mange illustrasjoner og lettlest verbaltekst av lite omfang, og har i tillegg en episodisk framstillingsform som gjør det mulig å lese små stykker av gangen uten å miste tråden. Tegneserier som også kommer høyt opp som sjangerpreferanse, har et enda mer begrenset verbaltekstomfang. Fantasy er den sjangeren som fremdeles har det største omfanget av verbaltekst, og er samtidig den sjangeren som flest elever rapporterer å lese i lengre strekk enn en time. I undersøkelsen til Ives et al. (2020) brukte elevene mest tid på å lese sjangrene krim, spenning og fantasy. Disse sjangrene var også blant de mest leste i vår undersøkelse, sammen med tegneserier/grafiske romaner. Men på topp kom altså humorbøker, som ikke var skilt ut som en egen sjanger i den amerikanske undersøkelsen. Når det gjaldt sakprosa var manualer/bruksanvisninger en av de sjangrene som elevene brukte mest tid på hos Ives et.al, mens det var en av de sjangrene som elevene brukte minst tid på i vår undersøkelse. Både i undersøkelsen til Ives et al. og i vår undersøkelse var den vanligste tidsbruken på lesing innenfor en hvilken som helst sjanger 30 minutter eller mindre i løpet av en uke.

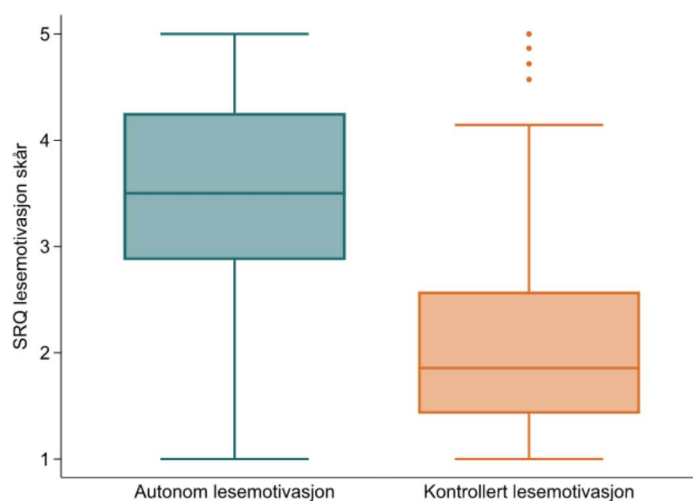
Langt mer tid gikk med til bruk av andre medier. Halvparten av elevene opplyste å game mer enn en time om dagen, og det samme gjaldt for bruk av sosiale medier. 28 prosent opplyste å game mer enn to timer om dagen. Omtrent det samme ble rapportert for bruk av sosiale medier. Tidsbruken foran TV var også betydelig, mens bruken av lydbøker var relativt begrenset. Cirka en femtedel av elevene opplyste at de hørte på lydbøker, og da mest typisk i inntil 30 minutter om dagen (se tabell 3).

Etter at elevene hadde svart på spørsmål om leseomfang, sjangervalg og mediebruk, svarte de på spørsmål om lesemotivasjon. Vi målte autonom og kontrollert motivasjon ved å la elevene svare på de 15 utsagnene i SRQ-RM. Elevene rapporterte i mye større grad autonom enn kontrollert motivasjon. Figur 4 viser medianen og fordelingen av de to midterste kvartilene for autonom og kontrollert motivasjon. Medianen for autonom motivasjon var 3.5, mens medianen for kontrollert motivasjon var 1.86.

Tabell 3. Svarfrekvenser for lesing av sjangrer og bruk av andre medier antall (%); N=329.

	Sett en ring rundt svaret som passer best for hvor mye tid du brukte på forskjellige teksttyper på fritiden i forrige uke.				
	Ikke lest/brukt	≤ 30 min	30–60 min	1–2 t	> 2 t
Sjanger					
Krim/spenning	176 (54)	123 (38)	23 (7)	6 (2)	1 (0.3)
Humor	119 (36)	141 (43)	59 (18)	4 (1)	6 (2)
Realistisk fortelling	211 (64)	96 (29)	19 (6)	2 (0.6)	1 (0.3)
Fantasy	162 (49)	110 (33)	39 (12)	9 (3)	9 (3)
Tegneserie/grafisk roman	182 (55)	105 (32)	29 (9)	7 (2)	6 (2)
Historisk roman	282 (74)	75 (23)	9 (3)	1 (0.3)	2 (0.6)
Historiske fakta	177 (54)	122 (37)	19 (6)	9 (3)	2 (0.6)
Sport	242 (74)	71 (22)	12 (4)	4 (1)	0
Vitenskap	227 (69)	81 (25)	20 (6)	1 (0.3)	0
Manualer/bruksanvisn.	202 (61)	110 (33)	13 (4)	2 (0.6)	2 (0.6)
Andre medier					
Lydbøker	257 (78)	39 (12)	20 (6)	4 (1)	9 (3)
TV	36 (11)	71 (22)	108 (33)	60 (18)	54 (16)
Gaming	49 (15)	60 (18)	64 (19)	65 (20)	91 (28)
Sosiale medier	21 (6)	61 (19)	74 (22)	77 (23)	96 (29)

Figur 4. Elevenes autonome og kontrollerte lesemotivasjon i henhold til SRQ-RM score.



Tabell 4. Sammenheng mellom kjønn, språk, iPad-dekning, og mediebruk med autonom lesemotivasjon (N=329).

		Autonom lesemotivasjon		
		Høy (>75 persentil)	Lav (≤ 75 persentil)	<i>P</i>
Kjønn				0,496
	Jenter	43 (51)	113 (46)	
	Gutter	42 (49)	131 (54)	
Sosiøkonomisk status				0,100
	Høy	40 (47)	140 (57)	
	Middels/lav	45 (53)	104 (43)	
iPad-skole				0,247
	Ja	37 (44)	124 (51)	
	Nei	48 (56)	120 (49)	
Norsk snakkes hjemme				0,233
	Alltid	39 (46)	130 (53)	
	Som regel	18 (21)	47 (19)	
	Noen ganger/aldri	28 (33)	67 (27)	
		Autonom lesemotivasjon		
		Høy (>75 persentil)	Lav (≤ 75 persentil)	<i>P</i>
Lydbok	>60 min	2 (2)	11 (5)	0.53
TV	>60 min	27 (32)	87 (36)	0.52
Gaming	>60 min	29 (34)	127 (52)	0.004
Sosiale medier	>60 min	29 (34)	144 (59)	<0.001
Lesevarighet				
	0 min	0 (0)	23 (9)	<0.001
	1 to 5 min	0 (0)	10 (4)	
	6 to 15 min	10 (12)	69 (28)	
	16 to 30 min	41 (48)	99 (41)	
	31 to 60 min	28 (33)	28 (11)	
	>60 min	6 (7)	15 (6)	

Vi undersøkte forholdet mellom autonom motivasjon og andre variabler ved å skille mellom elevene med høy og lav autonom motivasjon. Elevene i den høyeste kvartilen ble bestemt til å ha høy autonom motivasjon, mens elevene i de tre laveste kvartilene ble bestemt til å ha lav autonom motivasjon (se Figur 4).

Deretter gjorde vi en multivariabel logistisk regresjonsanalyse i forhold til kjønn, språksituasjon (norsk og/eller andre språk snakket i hjemmet), samt om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk, eller befinner seg i et område med høy eller lav sosioøkonomisk status. Kjønn samvarierer ikke signifikant med større eller mindre grad av autonom lesemotivasjon, og det gjør heller ikke flerspråklighet. Det gir heller ikke utslag på graden av autonom lesemotivasjon om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk. Vi fant ingen signifikant samvariasjon mellom autonom lesemotivasjon og elever i områder med høy eller lav sosioøkonomisk status, men en tendens som peker mot høyere autonom lesemotivasjon i områder med lav sosioøkonomisk status kan være interessant å undersøke nærmere. Det er heller ingen av disse variablene som slår ut på lesemengden (se Tabell 4). Derimot fant vi signifikant negativ samvariasjon når vi testet høy autonom lesemotivasjon mot tidsbruken på gaming og sosiale medier. Elevene som brukte mer enn en time om dagen på gaming og/eller sosiale medier, rapporterte altså om lavere autonom lesemotivasjon. Vår undersøkelse bekrefter også funnene til De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020) om signifikant samvariasjon mellom høy autonom lesemotivasjon og lesemengde. Det vi så at elever med høyere autonom lesemotivasjon rapporterer om å bruke mer tid på lesing av bøker enn elever med lavere autonom lesemotivasjon.

Diskusjon

Motivasjonen for å lese på fritiden, er i høyere grad autonom enn kontrollert for elevene i denne undersøkelsen. Dette samsvarer med det De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020) fant i sine undersøkelser. Vi kan kanskje anta at 6.klassinger foretrekker å rapportere autonom motivasjon framfor kontrollert motivasjon, ettersom 11-12-åringer er i en prepubertal fase der et gryende ønske om frigjøring fra foreldrene kan medføre at disse elevene påberoper seg mer autonomi enn de egentlig opplever. Den kontrollerte motivasjonen innebærer en erkjennelse av at man ikke tar egne, selvstendige valg, og det kan være en tyngre erkjennelse for 11-12 åringer enn for barn som ennå ikke har kommet inn i en slik frigjøringsfase, eller for voksne som allerede har gjennomlevet den.

Samtidig nyter norske tolvåringer stor grad av frihet i sine liv. Når det gjelder lesing er overtalelse og belønning fra foreldre kanskje vanlig, men tvang og trusler ligger det nær å tro at de fleste ikke opplever. Derfor er det ikke urimelig å anta at den høyere skåren på autonom enn kontrollert motivasjon faktisk gjenspeiler at elevenes lesemotivasjon først og fremst er knyttet til en personlig opplevelse av lesing som noe positivt og berikende.

De mest autonomt lesemotiverte elevene leser mer på fritiden enn de elevene som er mindre autonomt lesemotiverte. Dette er å forvente, og samsvare med funnene til De Naeghel et al. (2012) og Ives et al. (2020). Samtidig bruker de elevene som er mest autonomt lesemotiverte mindre tid på sosiale medier og gaming enn de som er mindre autonomt lesemotiverte. En mulig forklaring på dette er at bruk av digitale medier får lesemotivasjonen til å synke, en annen er at manglende lesemotivasjon fører til en sterkere interesse for bruk av digitale medier.

Samtidig er det slik at kjønn ikke samvarierer med større eller mindre grad av autonom lesemotivasjon, og det gjør heller ikke flerspråklighet. Det gir heller ikke utslag på graden av autonom lesemotivasjon om skolen som eleven går på satser på iPad-bruk, eller befinner seg i et område med høy eller lav sosioøkonomisk status. Det kan tyde på at den autonome motivasjonen som elevene rapporterer om, er basert på en ganske grunnfestet og kulturbasert oppfatning hva som bør kjennetegne motivasjonen for å engasjere seg i noe sånt som lesing av litteratur på fritiden.

Didaktiske implikasjoner

Selv om undersøkelsen overordnet sett gir støtte til at autonom motivasjon bidrar til økt lesing, gir den også grunnlag for å spørre om autonom lesemotivasjon har kraft nok til å stå imot de konkurrerende tilbudene som skjermbaserte medier representerer. Den fritidslesingen som blir rapportert er svært begrenset både hos lesere med høy og lav autonom motivasjon, mens skjermbruken øker hos alle.

De største leverandørene av sosiale medieplattformer arbeider målrettet med å tilpasse sitt tilbud til stadig yngre brukere. Det gir grunn til å anta den økende bruken av skjermbaserte medier vil fortsette å presse lesingen ut av det feltet som barn og unge forholder seg til når de velger aktiviteter i sin fritid (Pew Research Centre, 2018; Valkenburg & Piotrowski, 2017).

Elevene i denne undersøkelsen rapporterer om høy grad av autonom motivasjon. Det vil si at når de først leser, så opplever de i høy grad å lese av egen lyst og fri vilje. Samtidig er det allerede sterke indikasjoner at lesing, i

betydningen det unge mennesker i PISA-undersøkelsen selv oppfatter som lesing (se Jensen et al., 2020, s. 17) står i fare for å bli utkonkurrert av skjermbruk. Problemet er at å velge å lese samtidig betyr å velge bort noe annet. Skjermbaserte medier gjør at det til enhver tid finnes alternativer til lesingen. Hvis vi ønsker å fremme elevenes motivasjon råder Deci oss til å spørre om ”how we can create the conditions within which others will motivate themselves” (Deci, 1995, s. 10). En vei å gå kan være å sette i verk forskningsbaserte undervisningstiltak i skolen for å styrke elevers lesemotivasjon. Guthrie og Humenick (2004) foreslår følgende tiltak: 1) Lærings- og kunnskapsmål for lesing utvikles i samarbeid med elevene. Målene bør være orientert mot mestring, og f.eks. dreie seg om innholdsforståelse og effektiv bruk av lesestrategier. 2) Elevene får tilbud om individuelle valg av tekster og arbeidsmåter. Valgmuligheter er motiverende fordi de myndiggjør elevene og gir dem eierskap til sitt eget læringsmiljø. 3) Bruk av velvalgte interessante tekster i undervisningen. I tillegg til å handle om tema som elevene er opptatt av, er det viktig at tekstene er tilpasset elevenes leseferdighetsnivå. 4) Sosial samhandling mellom elever knyttet til lesing. Samarbeid mellom elever støtter dem i å utvinne mening fra tekst, og gjør dem mer aktive i læringsarbeidet.

Dette er velkjente og veldokumenterte tiltak, men Astrid Roe (2020) peker på at norske lærere ikke utnytter mulighetene de har for å inspirere og motivere elever til å lese på fritiden.

I en norsk intervjuundersøkelse av 42 elever på 8. trinn oppga kun to elever lærere som inspirasjonskilder for sin lesing, og en videostudie av 47 klasserom på 8. trinn viste ingen eksempler på lærere som fremhevet verdien av fritidslesing eller stimulerte elevene til å finne spennende lesestoff (2019, s. 109).

En annen vei å gå er å begrense tilgangen til andre medier, og slik skape et sterkere grunnlag for at boklesing blir valgt. Ettersom skjermbruk kan medføre mindre lesing, kan det være en løsning å satse på lesededikerte, skjermfrie soner i skolehverdagen. Slik kan lesingen bli plassert innenfor rammer som gjør at autonom motivasjon faktisk fører til lesing. Å legge til rette for at elevenes autonome motivasjon skal få gjennomslag innebærer i så fall, paradoksalt nok, å innskrenke elevenes valgmuligheter.

En tredje mulighet er å arbeide mer med å innlemme lesingen av skjønnlitteratur og sakprosa i skjermbaserte formater, på måter som gjør at bruk av digitale medier i størst mulig grad støtter elevenes lesing. Det kan for eksempel bety å utarbeide digitale læringsressurser der verbalteksten beholder den mest sentrale rollen, selv om den inngår i utpregede multimodale uttrykks-

former. Å finne ut hva som er de beste måtene å gjøre dette på, vil kreve fortløpende lesedidaktisk arbeid og utforskning.

Avsluttende betraktninger

Vi har i denne artikkelen undersøkt sjetteklassingers lesing på fritiden. Vi har også undersøkt hvilken type motivasjon de har for å velge å lese skjønnlitteratur og sakprosa i dagens mediesituasjon. Våre funn viser at mange elever er autonomt motiverte for å lese på fritiden, men at de i realiteten leser svært lite. Det betyr at selv autonomt motiverte lesere kan trenge skolebasert støtte for å engasjere seg i lesing på fritiden. Det gjelder på tvers av kjønn, språkbakgrunn og sosioøkonomisk status. Kvalitative studier vil kunne gi videre innsikt i hvordan skolen på best mulig vis kan bidra til dette.

Litteratur

- Bakken, A, Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld?* (NOVA Rapport 4/08.) NOVA.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater.* (NOVA Rapport 16/20.) NOVA.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg). Oxford University Press.
- Brozo, W.G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 57*(7), 584–593.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45-81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Cremin, T. (2007). Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity. I K. A. Goouch & A. Lambirth (Red.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective.* (s. 166-190). McGraw Hill.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology, 39*(2), 121-187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 109(3), 232-252.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do – Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- Entertainment Software Association. (2022). *Essential Facts about the Video Game Industry*. <https://www.theesa.com/resource/2022-essential-facts-about-the-video-game-industry/>
- Foreningen Iles. *Bokslukerprisen*. <https://bokslukerprisen.no/om-bokslukerprisen/>
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H., Toft, T.E. (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Gagen-Spriggs, K. (2020). An Investigation into the Reasons Students Read for Pleasure. *School Libraries Worldwide*, 110-123. <https://doi.org/10.29173/slw8261>
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement. I P. M. V. Chhabra (Red.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (s. 329–354). Paul H Brookes Publishing Co.
- Guthrie J. T., Klauda S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. I Afflerbach P. (Red.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (s. 41–53). Routledge.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (s. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & 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
- Halmrast, H. H., Sjøvold, J.M., Røed, T.S., Slemdal, L.I., & Stampe, P.L. (2020). *Kunst i tall 2019*. Kulturrådet.
- Hughes-Hassell, S. (2021). Urban Teenagers Talk about Leisure Reading. *IASL Annual Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.29173/iasl7975>
- Ives, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C., & Polk, L. (2020). Elementary Students' Motivation to Read and Genre Preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660-679.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement With Young Adult Literature: Outcomes and Processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255-275.
<https://doi.org/10.1002/rrq.46>

- Jennifer J. M., & Ponniah R.J. (2015). Pleasure reading cures reading and facilitates academic reading. *Journal on English Language Teaching*, 5(4), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097376.pdf>
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J.K., & Pettersen, A. (2020). Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 222-241). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., & Jones, L. Ø. (2018). Everyday Digital Schooling – implementing tablets in Norwegian primary school: Examining outcome measures in the first cohort. *Nordic journal of digital literacy*, 13(3), 152-176. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-03-03>
- Krumsvik, R. J., Berrum, E., Jones, Ø. L., & Guldbrandsen, P. (2019). Implementing tablets in Norwegian primary schools: Examining the outcome measures in the second cohort. I E. Varonis (Red.) *The International Conference on Information Communication Technologies in Education 2019 Proceedings*. ICICTE.
- Kulturdepartementet. (2018). *Kulturens kraft: Kulturpolitikk for framtida*. (Meld. St. 8 (2018–2019)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20182019/id2620206/>
- Locher, F. M., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. *AERA open*, 5(2), 233285841985204. <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- Lundetræ, K., & Solheim, O. J. (2013). Fortsatt grunn til bekymring for norske gutters leseferdigheter? I E. Gabrielsen & R. G. Solheim (Red.), *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv* (s. 45–60). Akademika.
- Merga, M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently? *English in education*, 51(2), 207-223. <https://doi.org/10.1111/eie.12143>
- Neugebauer, S. R. (2013). A daily diary study of reading motivation inside and outside of school: A dynamic approach to motivation to read. *Learning and individual differences*, 24, 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.011>
- Olafsen, A., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need-support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56, 447-457.
- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Gambrell, L. B., Marinak, B. A., Reutzell, D. R., Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Fawson, P. C. (2018). Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction. *The Elementary school journal*, 118(3), 505-523. <https://doi.org/10.1086/696022>

- Pew Research Center. (2018). Teens, social media, and technology 2018. <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teenssocial-%20media-technology-2018/>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse - 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- Short, K. G. (2018). What's Trending in Children's Literature and Why It Matters. *Language Arts: Urbana*, 95(5), 287-298.
- Strand, O., Wagner, Å. K. H., & Foldnes, N. (2017). Flerspråklige elevers lese-resultater. I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdighet på 4 . og 5 . trinn i et femtenårsperspektiv* (s. 75-95). Oslo.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.01.002>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2019). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Gi rom for lesing!* https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/gi_rom_for_lesing_oppsummering_web.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Valkenburg, Patti & Piotrowski, Jessica. (2017). Plugged In: How Media Attract and Affect Youth. <http://doi.org/10.12987/yale/9780300218879.001.0001>
- Wang, J. H.-Y., & 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>

Wigfield, A., & 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>

Forfatterpresentasjon

Håvard Skaar er professor i norskdidaktikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Han har skrevet om norsk litteratur og om lærerstudenters lesning av litteratur. Forskningen hans inkluderer også skriveopplæring, pedagogisk bruk av digital teknologi og læreres oppfatning av sin profesjonelle rolle.

Gro Stavem er universitetslektor ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet. Hennes forskningsinteresse er literacy i et bredt perspektiv, og hun har skrevet om kritisk skriving på barnetrinnet og bruk av utfordrende bildebøker i undervisningen.