

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i profesjonspedagogikk**

Mai 2023

Gutters lesemotivasjon på barneskolen
– sett i lys av Stoltenbergrapporten

Alexander Konstantinos Mougios



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Min kjære mor elsket to ting.

Hun elsket en god bok, og hun levde for sine to gutter.

Når etterlivet deg brått tok,

lever du alltid videre i våre minner.

Sammendrag

Debatten om gutter som skoletapere etterspør grunner til at gutter statistisk sett presterer dårligere enn jenter på skolen. I Stoltenberg rapporten presenteres et ekspertutvalgs funn om hvordan kjønnsforskjeller i skolen oppstår og tiltak for å redusere kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. I rapporten kommer det frem at gutter har jevnt over dårligere leseresultater enn jenter. Oppgavens hypotese er at lesemotivasjon spiller inn på elevenes leseferdigheter, og ønsker derfor å undersøke hvordan lesemotivasjon har innvirkning på gutters leseferdigheter. Barneskolen er formende år for motivasjon og skoleiver og skal danne grunnlaget for videre skoleløp. Lesing er en ferdighet som innvirker på alle fag i norsk skole, og er grunnlaget i de fleste fasetter av utdanning. Gjennom en systematisk litteraturanalyse belyser oppgaven nyere forskning på gutter og lesemotivasjon på barneskolen. Funnene avdekket en rekke faktorer som har relevans for gutters lesemotivasjon, inkludert iboende, autonom og kontrollert motivasjon, elev-lærerrelasjon og elev-elevrelasjon, kjønnsforskjeller og kjønnsidentitet, sosioøkonomisk status, samt ulike bias og stereotypiseringer. Avslutningsvis ser oppgaven funnene i sammenheng med Stoltenberg rapporten.

Abstract

The current debate, considering boys as underachievers in the school system, questions why boys statistically perform worse than girls at school. The Stoltenberg report presents the findings of an expert committee on how gender differences in school occur and measures to reduce gender differences in school performance. The report implies that reading performance among boys is consistently lower than girls. The thesis' hypothesis is that reading motivation affects the pupils' reading skills, and therefore investigates how reading motivation has an impact on boys' reading skills. Primary school are formative years for motivation and enthusiasm for schoolwork and should form the basis for further schooling. Reading is a skill that affects all subjects in Norwegian schools and is the basis for most aspects of education. Through a systematic literature analysis, the thesis sheds light on recent research on boys and reading motivation in primary school. The findings revealed several factors that are relevant to boys' reading motivation, including intrinsic, autonomous, and controlled motivation, student-teacher relationship and student-student relationship, gender differences and gender identity, socio-economic status, as well as various biases and stereotyping. In conclusion, the thesis considers the findings in the context of the Stoltenberg report.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Innhold	5
1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Formål og relevans	10
2.0 Stoltenbergrapporten	11
2.1 Stoltenbergrapportens blikk på leseferdigheter og resultater i lesing	11
2.1.1 Resultater i lesing	11
2.1.2 Oppgaveformat og oppgaveformål	12
2.1.3 Svake lesere	12
2.1.4 Språklige evner	13
2.1.5 Stereotypier	13
2.1.6 Skolen som faktor	13
2.1.7 Undervisningstid og timetall	14
2.1.8 Lekser og fritid	14
2.1.9 Intensiv undervisning	15
2.1.10 Hva karakteriserer skoler med kjønnsforskjeller?	15
2.1.11 Vurderingsform	16
2.1.12 Undervisningspraksis	16
2.2. Omtale av motivasjon i Stoltenbergrapporten	16
2.2.1 Konkurransen	16
2.2.2 Valgfag	17
2.2.3 Skolemodeller	18
2.2.4 Vurdering	18
2.2.5 Overgang mellom utdanning og arbeid	18
2.2.6 Omtale av sosiale og emosjonelle ferdigheter	18
2.2.7 Fullføring	18
2.2.8 Sosiale faktorer	19
2.2.9 Personlighet og motivasjon	19
2.2.10 Hyperkinetiske forstyrrelser og motivasjon	19

2.2.11	Modning og motivasjon.....	19
2.2.12	Undervisningstimer	19
2.2.13	Fritt skolevalg	20
2.2.14	Ekstraår på skolen.....	20
2.3	Insentiver for å undersøke lesemotivasjon hos gutter.....	20
3.0	Metode.....	23
3.1	Systematisk litteraturanalyse	23
3.1.1	Epistemologisk orientering	25
3.1.2	Formål	26
3.1.3	Litteratursøk	27
3.1.4	Evaluering, destillering og fortolkning av funnene.....	29
3.1.5	Sammenkobling av ulike forståelser	29
3.1.6	Kommunikasjon med publikum	30
3.2	Forbehold rundt søkeprosessen	32
3.2.1	Forbehold rundt søkerressurser og databaser	33
3.2.2	Evidenssyntese i møte med informasjon.....	33
3.2.3	Søketriangelet.....	33
3.2.3.1	Heuristiske metoder	34
3.2.3.2	Byggesteiner i søket: «Building block technique».....	35
3.2.3.3	Citation Pearl Growing.....	35
3.2.3.4	Berry Picking.....	35
3.2.4	Forkunnskaper om systematiske søk og søkemotorer.....	36
3.2.5	Forutinntatte holdninger i forskningsmiljøet.....	37
3.3	Søkeprosess	38
3.3.1	Utforskende søk.....	38
3.3.2	Ekklusjonskriterier og eliminasjon	39
3.3.3	Inklusjonskriterier	40
3.3.4	Søkemotorer	41
3.3.4.1	Idunn	41
3.3.4.2	EBSCOhost – Eric.....	43
3.3.4.3	Oria	47
3.3.5	Sortering	52

3.3.5.1	Sortering av artikler fra Idunn	53
3.3.5.2	Sortering av artikler fra EBSCOhost	58
3.3.5.3	Sortering av artikler fra Oria	64
3.3.5.4	Kronologisk sortering	72
3.4	Utvalg av artikler	75
3.4.1	Kategorisortering	77
4.0	Funn	77
4.1	Motivasjon og mestring	77
4.1.1	Skolevegring og mestringstillit	77
4.1.2	Individualiseringskultur	78
4.2	Kjønn og sosial bakgrunn	78
4.2.1	Sosioøkonomisk status	78
4.3	Stereotypiserings innvirkning på motivasjon	80
4.3.1	Læreroppfatning påvirker gutter og jenter forskjellig	80
4.3.2	Læreroppfatning og stereotypisering	81
4.3.3	Elevoppfatning og stereotypisering	82
4.4	Elev- og lærerrelasjon	83
4.4.1	Utvikling av elev- lærerrelasjon	83
4.5	Kjønnstypiske interesser i lesing	84
4.5.1	Kjønnsidentitet	84
4.5.2	Tekstkarakteristikk	85
4.5.3	Skolebiblioteker	86
4.5.4	Digitale mapper og produktive læringsprosesser	87
4.5.5	Fritidslesing og leseforståelse	88
4.6	Lesemotivasjon	89
4.6.1	Fritidslesing og akademisk lesemotivasjon på barneskolen	89
4.6.2	Autonom lesemotivasjon	90
4.6.2.1	Autonom lesemotivasjon via profesjonsrettet utviklingsverksted for lærere	90
4.6.2.2	Iboende lesemotivasjon	92
4.6.3	Motivasjon som egenverdi	94
4.6.4	Kognitive og affektive motivasjonsfaktorer	95
4.6.5	Leseglede, holdninger til lesing, selvtillit og leseoppnåelse	96

4.6.6	Selvbilde.....	97
4.6.7	Spørreundersøkelse om motivasjon på yngre elever.....	98
4.7	Læreren.....	98
4.7.1	Elevmotivasjon, elevresultat og forhold til læreren	98
4.7.2	Læreren individuelle støtte til eleven, i henhold til økning i resultat og interesse.....	100
4.7.3	Bias rundt lærerforventninger	101
4.8	Adferd knyttet til lav eller høy motivasjon.....	102
4.8.1	Impulsivitet og motivasjon.....	102
4.8.2	Elever som motsetter seg oppgaver.....	103
4.9	Kategorisert tabell.....	105
5.0	Drøfting	109
5.1	Å avlede teorier fra fakta: Induksjon	109
5.2	Inklusjon og eksklusjon	110
5.3	Norsk forskning kontra internasjonal forskning.....	111
5.4	Kategorier som fordrer god lesemotivasjon	112
5.4.1	Iboende motivasjon	112
5.4.2	Læreren rolle.....	114
5.4.3	Elevene	117
5.4.4	Sosioøkonomisk status	120
5.5	Funnenes relevans for Stoltenberg rapporten	121
6.0	Avslutning	124
7.0	Litteraturliste	126

1.0 Innledning

Lesing som ferdighet har stor betydning for å prestere godt gjennom skoleløpet. Ferdigheten innvirker på nesten alle fag, danner grunnlaget for muligheten til å ta videreutdanning, og har bruksverdi på de fleste arbeidsplasser. Prisen for å ikke ta høyere utdanning i dagens samfunn er stor. Flere tar høyere utdanning og arbeidsgivere velger stort sett bort arbeidssøkere som ikke kan vise til høyskole, universitet eller fagbrev. Det er også en hardere konkurranse på arbeidsmarkedet som følge av et mer globalisert samfunn. Dette bakteppet legger et stort press på barn og unge når det gjelder å ta utdanning. Guttene har imidlertid vist til dårligere resultater i lesing i Norge enn jentene, og dette skaper spørsmål for undring. Er det noen faktorer ved skolesystemet, læreren, undervisningsmodellene eller guttene selv, som gjør at gutter mister lesemotivasjon og gjør det dårligere i norsk?

Av denne grunn oppfattes det som et behov å gjøre en systematisk litteraturanalyse av forskning på gutters lesemotivasjon på barneskolen. Barneskolen skal være formende år for skoleiver og positivt innvirke på motivasjon, slik at elevene skal ha et godt grunnlag for videre skoleløp. Leseferdigheter innvirker på brorparten av fagene i norsk skole, og er grunnlaget for god retning og mestring i utdanningsløpet.

Denne oppgaven vil kort redegjøre for hva rapporten «Norges offentlige Utredninger 2019:3, Nye sjanser – Bedre læring, Kjønnforskjeller i skoleprestasjon og utdanningsløp» (NOU 2019: 3, 2019) sier om lesing og motivasjon. Videre vil oppgaven se på systematisk litteraturanalyse som metode, for så å gjennomføre et systematisk søk, og bearbeide funnene i forskning på gutters lesemotivasjon. Deretter vil oppgaven drøfte samsvar og ulikheter mellom funnene, og oppfordringene til god praksis for å øke gutters lesemotivasjon. Avslutningsvis vil oppgaven sammenlikne funnene opp mot forskningsrapporten «Norges offentlige Utredninger 2019:3, Nye sjanser – Bedre læring, Kjønnforskjeller i skoleprestasjon og utdanningsløp» (NOU 2019: 3, 2019), før den kommer med noen egne oppfordringer til videre praksis.

1.1 Bakgrunn

I kjølvannet av debatten rundt gutters leseprestasjoner i skolen, har også lærere blitt kritisert for å være for lite orientert mot forskningsbasert metodebruk i undervisning. Gutter har i en lengre periode prestert dårligere enn jenter i lesing, og i henhold til de svake resultatene og en svekket motivasjon blant gutter i leseopplæringa, har denne oppgaven som mål å belyse hvilke faktorer som påvirker lesemotivasjonen til gutter i barneskolen. Oppgaven vil også vurdere metoder som vurderes som hensiktsmessige i henhold til å bidra til økt lesemotivasjon, som igjen kan føre til bedre prestasjoner i lesing. Oppgaven vil basere seg på vitenskapelige artikler som har forskningsorientert- og/eller praksisorientert tilnærming. I skoleforskning er det vanskelig å etablere et dikotomisk skille mellom disse to tilnærmingene. I hovedsak vil oppgaven, via en systematisk litteraturanalyse, vektlegge forskningsorienterte artikler, ettersom det virker å være en mangel på slike artikler på norsk.

1.2 Formål og relevans

Hensikten med masteroppgaven baserer seg på samfunnsutfordringen ved de økende kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner, og tar inspirasjon fra rapporten fra Norges offentlige Utredninger 2019:3, Nye sjanser – Bedre læring, Kjønnsforskjeller i skoleprestasjon og utdanningsløp (NOU 2019: 3, 2019). I rapporten har utvalget samlet kunnskap om hvorfor uheldige kjønnsforskjeller i skolen oppstår og utarbeidet forslag til tiltak for å motvirke dem. Utvalget etterspør en mer forskningsorientert praksis blant lærere, forskere og de øvrige som er tilknyttet den norske skolen. Oppgaven vil videre spisse problemstillingen inn mot gutters leseferdigheter i barneskolen, og i hvilken grad lesemotivasjon har innvirkning på gutters leseferdigheter og resultater i lesing. Oppgaven vil i hovedsak ta for seg leseopplæringen 1-4. trinn og de videre formende årene i leseundervisning på mellomtrinnet 5-7.trinn.

2.0 Stoltenbergrapporten

2.1 Stoltenbergreportens blikk på leseferdigheter og resultater i lesing

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner har vært sporadisk nevnt i mediebildet de siste tiårene, men har gradvis økt jevnt over på landsbasis. Den 25. august, 2017 ble det oppnevnt et ekspertutvalg som skulle undersøke hvorfor kjønnsforskjellene i skolen oppstår og komme med forslag til å motvirke de uheldige kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner i norsk skole. NOU (Norges offentlige utredninger) rapporten, kalt NOU 2019 Nye sjanser – bedre læring, Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, ble avgitt til Kunnskapsdepartementet den 4. februar 2019 (NOU 2019: 3, 2019). Rapporten vil videre i oppgaven bli referert til som «Stoltenbergrapporten».

Denne oppgaven vil kort utgreie om hva Stoltenbergrapporten resulterte i, spesifikt rundt tematikken gutter og lesing. Videre vil den se på hvilke faktorer for lesemotivasjon som blir beskrevet i rapporten. Den vil også vise hva utvalget kom fram til av faktorer som bidrar til økt eller svekket motivasjon.

Mats Persson (2021) skriver i sin bok om litteraturanalyse: «Det finnes flere eksempler på litteratur som kan være interessant, men som ikke holder vitenskapelig standard. For eksempel rapporter, stortingsmeldinger og NOU-er (Norges offentlige utredninger)» (Persson, 2021, s. 57). Denne oppgaven argumenterer for å bruke Stoltenbergrapporten som bakteppe for å vurdere, analysere og diskutere gjeldende forskningslitteratur på lesemotivasjon for gutter i norsk skole. Oppgaven vil også vurdere i hvilken grad Stoltenbergrapporten setter søkelyset på viktigheten av og problemene som oppstår rundt leseferdighetene til gutter i Norge, og hvordan dette er knyttet til høy eller lav motivasjon for lesing. Rapporten vil ikke være en del av det systematiske søket, og vil bli vurdert som en sekundærkilde gjennom hele oppgaven.

2.1.1 Resultater i lesing

PISA-undersøkelser av 15-åringene viser at jentene leser bedre enn guttene i de deltakende OECD-landene. I de nordiske landene er kjønnsforskjellene i leseprestasjoner større enn de øvrige deltakerlandene. Det eneste unntaket er Danmark. Nivået i lesing er likevel høyere for norske gutter kontra danske gutter, og norske jenter leser på et betydelig høyere nivå enn de danske (NOU 2019: 3, ss. 40-41).

Fra utvalgets undersøkelse av nasjonale prøver i lesing framkommer det at kjønnsforskjellene i lesing øker gradvis gjennom grunnskolen. Forskjellene tydeliggjøres i eksamens- og standpunkt karakterer på ungdomskolen. På ungdomstrinnet er kjønnsforskjellene størst. I de fleste OECD-land øker kjønnsforskjellene betydelig fra 10-16 års alder. Forskjell i leseferdigheter er igjen kraftig redusert i 21-22års alder (NOU 2019: 3, s. 42).

Videre påpeker rapporten at sammenlikningen av testene PIAAC, PIRLS og PISA på leseferdigheter, utført av Borgonovi et al. (2018) og Solheim & Lundetræ (2018), viser at kjønnsforskjellene i lesing øker fra 10års alder, representert ved PIRLS, til 15års alder, representert ved PISA, men mangler videre i utdanningsløpet fra 16-24 år, representert ved PIAAC. Disse resultatene blir tolket i retning av å ha sammenheng med alder. Begrunnelsen er at alle de tre testene måler generelle leseferdigheter (Borgonovi et al., 2018).

2.1.2 Oppgaveformat og oppgaveformål

I undersøkelsen av oppgaveformat og oppgaveformål av PISA, PIRLS og PIAAC framkommer det at testdesign og implementering kan ha påvirkning på hvordan elevene gir uttrykk for sine leseferdigheter. Av undersøkelsene kommer det fram at gutter gjør det mindre bra på oppgaver med lange prosatekster enn på oppgaver med sakprosa, og at de også gjør det bedre i møte med digital tekst. Dette spiller mindre rolle for jentene. I tillegg framkommer det at gutter gjør det bedre på flervalgsoppgaver enn på oppgaver som krever skriftlig besvarelse. Oppgaver som krever utfylling og begrunnelse blir konsekvent hoppet over av gutter (NOU 2019: 3, s. 42).

Videre beskriver utvalget måten PIRLS og PISA i tillegg tester leseferdigheter gjennom skriveoppgaver. PIAAC har et noe annerledes oppgaveformat og gjennomføres via en intervjuer, i én-til-én format. Gutter og jenter presterer ulikt på forskjellige språkoppgaver, og i en studie på tredjeklassinger av Berge & Skar (2015), framkommer det at forskjellene mellom gutter- og jenters skriveferdigheter er mindre tydelig på prøver der de får skrive utkast og presentasjonstekster i forkant.

2.1.3 Svake lesere

Blant guttene er det flere svake og færre sterke lesere på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn. På samme måte er det langt flere jenter enn gutter med karakteren 5 og 6 i norskfaget, og det er langt flere gutter enn jenter med karakteren 2 og 3 (NOU 2019: 3, s. 43). Ifølge PISA-undersøkelser for

15-åringene på ungdomstrinnet i lesing, er det langt flere gutter enn jenter i bunnen av fordelingen, og det er langt flere jenter enn gutter i toppen av fordelingen (NOU 2019: 3, s. 44).

2.1.4 Språklige evner

I Stoltenberg rapporten beskriver utvalget kognitive evner som en samlebetegnelse for ferdigheter som omhandler evnen til å tenke, danne slutninger, problemløsning og evnen til å lære av erfaringer. Kognitive evner deles tradisjonelt inn i flytende og krystallisert intelligens (NOU 2019: 3, s. 76). Flytende intelligens dreier seg om individets evne til å løse oppgaver som er nye, og som ikke i stor grad avhenger av tillært kunnskap. I motsetning er krystallisert intelligens i større grad basert på tillært kunnskap og oppøvde ferdigheter. Språkforståelse og romforståelse er eksempler på krystalliserte evner. Utvalget trekker frem språk som en særdeles viktig egenskap ettersom lesing og skriving er et redskap som benyttes i samtlige skolefag (NOU 2019: 3, s. 76).

Likevel er det lite som kan tyde på at generelle intelligens tester kan forklare utslagene i kjønnsforskjellene i lesing mellom gutter og jenter. Det å være en god leser omfatter flere delferdigheter, slik som avkodningsferdigheter, leseflyt og språkforståelse.

2.1.5 Stereotypier

Ifølge Stoltenberg rapporten, kan kjønnsstereotypier påvirke gutters prestasjoner på språk- og leseferdigheter. Den hevder at gutter viser lavere tillit til egne språkanlegg enn det jenter gjør. De referer til en artikkel av Pansu et al. (2016), som viser at gutter på barnetrinnet har lavere prestasjon på lesetester dersom de blir informert om at de skal testes i leseferdigheter. De presterer derimot bedre om de blir fortalt at de skal teste et nytt spill for et underholdningsmagasin. Stoltenberg rapporten viser også til en studie av Nilsen (2014), om at jenter har dannet seg et bilde av at gutter gjør mindre skolearbeid, og er dårligere på skolen allerede på barnetrinnet.

2.1.6 Skolen som faktor

Rapporten viser til at det er noen forskjeller i egenskaper og ferdigheter som gir utslag på hvordan skoleprestasjoner fordeler seg mellom gutter og jenter før de begynner på skolen. Likevel påpekes det at forskjellene er små i forhold til hvordan kjønnsforskjellene utarter mot slutten av grunnskolen. I rapporten hevdes det:

«For eksempel er det en utvikling fra en jentefordel på 0,1 standardavvik på kartleggingsprøven i lesing på 1. trinn til 0,6 standardavvik på eksamen i norsk hovedmål ved slutten av 10. trinn» (NOU 2019: 3, s. 126).

Rapporten stiller derfor spørsmål ved om det er faktorer med skolen som bidrar til å øke kjønnsforskjeller gjennom skolegangen.

2.1.7 Undervisningstid og timetall

Rapporten (NOU 2019: 3, ss. 129-130) viser til studier på lengre skoledager og effekt på resultatene i lesing. Økningen var mest markant hos elever med lav sosioøkonomisk status. Mulige grunner til dette er økte læringsmuligheter på skolen, kontra i hjemmet. Rapporten har imidlertid ikke klart å finne studier av økt undervisningstid fra land som er sammenliknbare med Norge. Likevel konkluderer de med at økt undervisningstid kan ha potensial for å øke skoleprestasjoner for både gutter og jenter. De underbygger dette med at Norge har et lavt timetall i forhold til mange andre nasjoner.

I en større internasjonal sammenlikning finner utvalget en positiv effekt på testresultater i fagene som undersøkes via PISA. De klarte derimot ikke å finne noen store forskjeller mellom gutter og jenter, men en større effekt for innvandrelever eller elever av underpriviligert bakgrunn (NOU 2019: 3, s. 129).

2.1.8 Lekser og fritid

Ifølge OECDs rapport fra 2015, (OECD, 2015), er det sammenheng mellom lekser og resultater for gutter og jenter. Guttene gjør betydelig mindre lekser enn jentene. Sammenlikner man derimot gutter og jenter som setter av like mye tid til lekser er kjønnsforskjellene i lesing mindre. I PISA-undersøkelsen fra 2009, viste det seg at elever som leste aller mest på fritiden gjorde det bedre på lesetester enn de som leste aller minst. Norge var et av landene i undersøkelsen der over 40 prosent oppga at de ikke leste utenom skoletid. Samtlige av disse landene hadde en dårligere score enn OECD-gjennomsnittet i lesing. Undersøkelsen viste videre at guttene leste mindre enn jentene i samtlige av deltakerlandene med unntak av Sør-Korea. Dette gjenspeiler seg også i lesevaner. Jenter leser mer skjønnlitteratur og magasiner, imens gutter leser i større grad tegneserier og aviser. Pisa-undersøkelsen fra 2009 taler for at om gutter og jenter hadde lest like mye på fritiden, så hadde kjønnsforskjellene i leseresultater kunnet reduseres med 23 poeng, som ville halvert forskjellene som framkommer (NOU 2019: 3, s. 132).

Datamaskinbruk ved moderasjon hevdes å være en bidragsyter til positive testresultater i PISA undersøkelsen fra 2012 (NOU 2019: 3, s. 132), men det påpekes at gutter bruker betydelig mer tid på datamaskin og internett enn jenter, etter skoletid og i helgene. Ifølge OECD-rapporten (OECD, 2015) framkommer det en negativ sammenheng mellom testresultater og hyppig bruk av dataspill der flere spiller sammen over internett.

2.1.9 Intensiv undervisning

Et forskningsprosjekt fra Lesesenteret i Stavanger (NOU 2019: 3, s. 141), rettet et intervensjonsforsøk mot elever i 1.klasse som var i faresonen for å utvikle lese- og skrivevansker. Resultatene viste en positiv effekt på leseprøvene mellom 0-2 år etter intervensjonen. Forsøket var basert på forskningsbasert innhold fra Storbritannia og kan tyde på at slik undervisning kan gi større effekt, spesielt når lærerne er med på å bestemme innholdet. Intensivundervisning kan, ifølge Stoltenbergrapporten (NOU 2019: 3, s. 21), øke prestasjonene til elever som presterer svakt, tidlig i utdanningsløpet. I tillegg kan spesialopplegg i ferier være nyttig når elevene blir eldre. Stoltenbergrapporten (NOU 2019: 3, s. 142) argumenterer for tett oppfølging og forskningsbaserte undervisningsopplegg som en avgjørende faktor for at gutter skal dra fordel av intensivundervisning og tilleggsundervisning.

2.1.10 Hva karakteriserer skoler med kjønnsforskjeller?

I en studie av Bakken & Danielsen (2011), framkommer det at skoler som i høyere grad tillater ikke-faglige aktiviteter i timen, samt har et mindre fokus på struktur og regler for oppførsel hadde større kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Studien kunne imidlertid ikke si noe om kjønnsforskjellene kom av undervisningspraksisen, eller at undervisningspraksisen kom som en følge av kjønnsforskjeller. Stoltenbergrapporten (NOU 2019: 3, s. 143) stiller spørsmål om det er viktig for gutter med en mer strukturert skolehverdag enn for jenter, grunnet flere gutter med adferdsproblemer i klasserommet generelt, eller om gutter har lavere grad av selvregulering. De kommer imidlertid ikke fram til noen generalisering som kan føre til at dette kan konkluderes. Imidlertid viser en studie fra USA (Autor et al., 2016), at gutters leseferdigheter er mer fortjent med å gå på skoler der skolekvaliteten generelt er høyere. Guttene hadde også færre utvisninger og lavere fravær på disse skolene.

Utvalget skriver dette om skolekvalitet og kjønnsforskjeller:

«Litteraturen om skolekvalitet finner til dels betydelige forskjeller i faglige prestasjoner og fullføringsgrad mellom skoler gitt likt elevgrunnlag, også i Norge. Få studier ser på hvordan dette påvirker kjønnsforskjeller i skolen, og resultatene av disse studiene er ikke entydige. Med dette kunnskapsgrunnlaget trengs kvantitative studier på norske skoler for å si noe om sammenhengen mellom skolebidrag og kjønnsforskjeller i skolen.» (NOU 2019: 3, s. 144).

2.1.11 Vurderingsform

Ifølge OECD og rapporten til Borgonovi et al. (2018), presterer gutter bedre på tester som blir gjennomført hjemme, enn på skolen. Utviklingen av digitale prøver har vist seg å ha positiv innvirkning på kjønnsforskjeller i testresultater. Likevel påpeker Borgonovi et al. (2018) at det ikke virker å være tilfelle at digitale prøver er mer fordelaktige for gutter enn for jenter.

2.1.12 Undervisningspraksis

En studie fra England, av Machin & McNally (2008), viser til effekten av noen undervisningsprogrammer med strukturert lese- og skriveundervisning. På samme måte som i Norge ble engelsk undervisning kritisert for å bestå av store deler frilesning og lite lærerinvolving, samt høytlesning fra elevene. Praksisen skulle sette søkelys på strukturert og fokusert undervisningstid, med effektiv håndtering av klasserommet. Timene ble delt i intervaller på 10-15 minutter med lese- og skrivetrening for hele klassen, før man videre jobbet med ord og setningsoppbygging i 10-15 minutter. Avslutningsvis ble timene etterfulgt av en lærerstyrt gruppeaktivitet med felles refleksjon på 25-30 minutter. Utvalget skriver: «Studien fant en positiv effekt av dette programmet for elever i alderen 5–11 år på den nasjonale prøven for elleveåringer. De finner større effekt for gutter enn for jenter» (NOU 2019: 3, s. 150).

2.2. Omtale av motivasjon i Stoltenbergrapporten

2.2.1 Konkurransen

I Stoltenbergrapporten blir motivasjon først nevnt i forhold til gutter og jenters ulike preferanse for konkurranse, som en mulig årsak til kjønnsforskjeller (NOU 2019: 3, s. 14). Ifølge Gneezy et al. (2003), kan konkurranse ha ulik effekt for gutter og jenter. Guttene blir i større grad motivert av konkurranse og ytre motivasjon enn det jenter blir.

I et nyere studie, finner Gneezy et al., (2019) at ytre motivasjon øker for gutter på standardiserte prøver, i større grad enn for jenter. Kjønnsforskjellene blir forklart med at gutter og jenter har ulike reaksjoner på insentiver. Utvalget (NOU 2019: 3, ss. 148-149) påpeker imidlertid at dette

ikke passer med resultatene fra nasjonale prøver fra Norge. Samtidig er det også studier som viser at ytre motivasjon har større effekt på jenter enn på gutter. Blant annet en studie fra Israel (Angrist & Lavy, 2009), hvor elever med lav prestasjon ble tilbudt økonomiske insentiver for å fullføre høyere utdanning. Studiene viste at jenter brukte mer tid på å forberede seg til eksamen, og dermed hadde høyere gjennomføring.

Karakterbasert inntak blir diskutert av utvalget som en ordning som har fordeler og ulemper (NOU 2019: 3, s. 136). Det kan skape konkurranse som stimulerer til bedre skoleprestasjoner, men samtidig kan det gå på bekostning av indre motivasjon og skape skolestress.

2.2.2 Valgfag

I Stoltenberggrapporten blir det videre nevnt at valgfag kan innvirke positivt på motivasjonen (NOU 2019: 3, s. 17). Å øke timetallet av valgfag på ungdomskolen blir nevnt som et mulig tiltak (NOU 2019: 3, s. 25).

I en studie av Dæhlen & Eriksen (2015) framkommer det at elever gleder seg til dager med valgfag, og at det fører til en større glede rundt det å gå på skolen. Relevansen rundt dette er likevel svak, ettersom fagfornyelsen minsker timetallet for valgfag, og underbygger at fag skal bli mer praktisk og få mer relevant innhold. Utvalget skriver: «Samtidig mener utvalget det er stor grad av usikkerhet om hvilken effekt ulike modeller for valgfag har for elevenes skolemotivasjon, karakterer i valgfagene og andre undervisningsfag og sannsynligheten for å gjennomføre utdanning» (NOU 2019: 3, s. 207). Bakken & Dæhlen (2011) påpeker at til tross for effekten valgfag måtte ha for skolemotivasjon, så er det en egenverdi i å gi både gutter og jenter større valgmuligheter til å etterfølge egne interesser.

Utvalget (NOU 2019: 3, s. 207) mener det er knyttet stor usikkerhet rundt effekten av modeller for valgfag, og i hvilken grad det kan knyttes til skolemotivasjon, karakterer, overføringsverdi til andre valgfag og sannsynlighetsgrad for å fullføre utdanning. I hovedsak mener utvalget at det er for få valgfag til å ha noen større effekt, og at det må innføres flere valgfag enn det er i dag. De anbefaler likevel å prøve ut modeller for å øke timetallet for valgfag, for å videre evaluere effektene det har for skolemotivasjon.

2.2.3 Skolemodeller

Skolemodeller blir forstått som en usikker faktor for skolemotivasjon (NOU 2019: 3, s. 24). Kjønnstypiske interesser blir nevnt som en mulig faktor som kan bidra til motivasjon for læring.

2.2.4 Vurdering

I Stoltenbergrapporten blir undervisvurdering på ungdomstrinnet nevnt som et område for kartlegging av skolemotivasjon (NOU 2019: 3, s. 25). Utvalget skriver:

«Etter utvalgets vurdering gir kunnskapsgrunnlaget grunn til å forvente at gutter og jenters skolemotivasjon og innsats lar seg påvirke gjennom å endre eller presisere regelverket knyttet til undervisvurdering.» (NOU 2019: 3, s. 209).

Endring av praksis for undervisvurdering, hvor elevene er mer involvert i hva som blir lagt vekt på i fastsettelsen av standpunktkarakter, blir nevnt som noe som kan skape skolestress for elevene, spesielt for jentene. De foreslår at for å redusere skolestress trenger ikke alle kompetansemålene å vurderes med tallkarakter. Dette kan virke positivt inn på gutters skolemotivasjon, dersom gutter likevel motiveres i lavere grad av vurderinger der prestasjon gir lav gevinst (NOU 2019: 3, s. 210). Utvalget mener det er behov for mer forskning på hvordan undervisvurderinger kan påvirke gutter og jenters skolemotivasjon. De anbefaler videre evaluering og kartlegging av læreres praksis på undervisvurdering, spesielt på ungdomstrinnet.

2.2.5 Overgang mellom utdanning og arbeid

Miljøskifte i overgang til arbeid blir sett på som en mulig pådriver for skolemotivasjon (NOU 2019: 3, s. 25).

2.2.6 Omtale av sosiale og emosjonelle ferdigheter

Motivasjon, selvregulering, utholdenhet og samarbeid blir omtalt som sosiale og emosjonelle ferdigheter av utvalget (NOU 2019: 3, s. 29).

2.2.7 Fullføring

Motivasjon sees på som en viktig faktor for fullføring av videregående skole (NOU 2019: 3, s. 218). Inntaksprøver basert på intervju, enkeltkarakterer eller opptaksprøver blir nevnt som et alternativ til karakterbaserte inntak til videregående opplæring og kan føre til høyere grad av fullføring (NOU 2019: 3, s. 221). Elever med sterk motivasjon innenfor et fagområde kan være

fordelaktig for fullførelse av videregående skole, men må ifølge utvalget balanseres mot drivkraften om å skape gode prestasjoner i alle fag.

2.2.8 Sosiale faktorer

Utvalget hevder at forskning tyder på at emosjonelle og sosiale faktorer er tydelige forutsetninger for læring, og at kjønnsforskjeller eksisterer mellom gutter og jenter. Utvalget påpeker at det er vanskelig å finne en enkeltdefinisjon, men skriver:

«Generelt handler det om å nå mål gjennom utholdenhet, selvdisiplin, motivasjon og konsentrasjon, registrere og regulere sine egne følelser og reaksjoner på ulike situasjoner, og samarbeide med andre gjennom å vise vennlighet, respekt og omsorg for andre mennesker» (NOU 2019: 3, s. 52).

2.2.9 Personlighet og motivasjon

Det er uenighet om utholdenhet når det gjelder å fullføre langtidsmål henger sammen med utdanningsutfall. I følge Steinmayr et al. (2018), har det ikke noe mer tydelig sammenheng enn personlighetstrekket planmessighet, engasjement i skolearbeid eller motivasjon.

Selvregulering nevnes som en annen faktor som kan føre til motivasjon og skoleengasjement, og dermed gode skoleprestasjoner (Fredricks et al., 2004).

Utvalget (NOU 2019: 3, s. 24) stiller seg spørsmålet om tilrettelegging av innhold og organisering av grunnskolen etter kjønnsstypiske interesser, holdninger og motivasjon kan bidra til en økende læring. Kontraargumentet er at det kan føre til kjønnsstypiske utdanningsvalg og skape en ubalanse i kjønnsfordelingen, både i høyere utdanning og arbeidslivet.

2.2.10 Hyperkinetiske forstyrrelser og motivasjon

Hyperkinetiske forstyrrelser kan gå utover motivasjon og læringsprosess (Breslau et al., 2011).

2.2.11 Modning og motivasjon

Koerselman & Pekkarinen (2018), finner ikke noen klar sammenheng i henhold til motivasjon og innsats, og biologiske faktorer som fysisk modning og selvdisiplin.

2.2.12 Undervisningstimer

Utvalget argumenter for å øke antallet undervisningstimer i løpet av et skoleår, og vurderer i hvilken grad det vil påvirke skoleprestasjonene. Utvalget skriver:

«For det første vil mer undervisningstid tilrettelegge for mer læring. Om elevene faktisk lærer mer, avhenger av en rekke faktorer, slik som kvaliteten på undervisningen og motivasjonen til elevene. For det andre fortrenger økt undervisningstid tid som elevene kan bruke på aktiviteter utenfor skolen» (NOU 2019: 3, s. 129).

2.2.13 Fritt skolevalg

Et økt konkurransepress i kjølvannet av innføringen av de nasjonale reglene for fritt skolevalg, viser at motivasjon for læring for jenter på 10. trinn har en nedgang, uten at gutters motivasjon har økt (NOU 2019: 3, s. 137).

2.2.14 Ekstraår på skolen

I en studie på danske elever (Nordahl et al., 2011), viste det seg at ekstra år på skolen og miljøskiftet det gav, kunne øke motivasjonen for elevene. Elevene hadde noe valgfrihet i forhold til valgfag, men samtlige fikk opplæring i fagene dansk, engelsk og matematikk. Studiet viste til en positiv faglig utvikling gjennom året, og særlig for guttene. Det viste også en tydelig forbedring i arbeidsinnsats og motivasjon, og omfanget av atferdsproblemer, mobbing og mistrivsel var klart redusert sammenliknet med foregående år. Elevene ble undervist av kvalifiserte og utvalgte lærere.

2.3 Insentiver for å undersøke lesemotivasjon hos gutter

Stoltenbergrapporten har et stort søkelys på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Resultatene viser at jenter scorer bedre på kartleggingsprøver, nasjonale prøver og internasjonale tester enn det guttene gjør (NOU 2019: 3, ss. 40-41). Kjønnsforskjellen øker i lesing fra 10års alder og fram til 15års alder (NOU 2019: 3, s. 42). Flere gutter befinner seg i bunnsjiktet av leseferdigheter på nasjonale prøver, og flere jenter ligger i toppsjiktet. Det er naturlig å stille seg spørsmålet, hvorfor øker kjønnsforskjellene i lesing akkurat i dette stadiet av livet?

Oppgaveformatet på testene virker å spille en rolle for resultatene (NOU 2019: 3, s. 42), men sier ikke noe nevneverdig om forholdet mellom oppgaveformat og motivasjon. Rapporten påpeker at gutter og jenter har ulik oppfatning om egne språkferdigheter, og at det er en utbredt tanke i klasserommet om at gutter er dårligere i skolearbeid og gjør mindre (NOU 2019: 3, s. 83).

Skolen blir sett på som en faktor som bidrar til å opprettholde kjønnsforskjeller (NOU 2019: 3, s. 126), men sier ikke noe nevneverdig om hva dette kan være. Det blir foreslått økning av timetall

som et mulig tiltak for å øke læringsmuligheter for bedre resultater i lesing, men ikke noe om hva slags innhold som kan være med på å motivere til lesing (NOU 2019: 3, ss. 129-130).

Gutter og jenter gjør ulike mengder lekser, og gutter leser mindre enn jenter (NOU 2019: 3, s. 21). Hva er grunnene til dette? En av grunnene er økt datamaskinbruk på fritiden.

Det blir også foreslått tiltak, som mer målrettet intensivundervisning (NOU 2019: 3, s. 180), for å motvirke at elever kommer i eller under faresonen for leseferdigheter. Hovedvekten ligger i at gutter skal dra fordel av tilleggsundervisning (NOU 2019: 3, s. 196), men i hvilken grad er dette knyttet til motivasjon for lesing?

I henhold til skolen som faktor, framkommer det av rapporten at strukturelle karakteristikk rundt skolen kan være en årsak til ulikheter i skoleprestasjoner (NOU 2019: 3, s. 126), og at noen gutter kan dra nytte av strengere struktur (NOU 2019: 3, s. 150). Studiene var likevel ikke enstydige og samstemte, og det var lite informasjon om skolens søkelys på gleden rundt lesing og leseiver.

I henhold til vurderingsform og undervisningspraksis framkommer det av rapporten at gutter presterer bedre på hjemmetester og at digitalisering er en mulig bidragsyter til å utjevne kjønnsforskjeller i leseresultater (NOU 2019: 3, s. 42). Det er naturlig å stille seg spørsmålet om dette avhenger av en motivasjonsfaktor knyttet til det hjelpemidlet/verktøyet guttene er mer kjent med. Leseundervisning med mer struktur og lærerinvolving viste å ha god effekt på leseresultater for 5-11åringer, og viste en økning i resultater i de nasjonale prøvene, i studier fra England (NOU 2019: 3, s. 150). Det er naturlig å sette spørsmålstegn ved om dette kan ha sammenheng med motivasjonsfaktoren av lærerinvolving og retningen læreren kan gi eleven i leseopplæringen.

Søkelyset på motivasjonsfaktorene for leseferdigheter i Stoltenberg rapporten var sprikende og noe mangelfullt. Konkurransen blir nevnt som en sterk bidragsyter for gutter i form av insentiver for å prestere (NOU 2019: 3, s. 14). Ytre motivasjon og konkurranse motiverer gutter i større grad enn jenter (NOU 2019: 3, s. 134). Valgfag på ungdomsskolen og videregående, blir nevnt som en mulig faktor for økt skoleglede (NOU 2019: 3, s. 25). Spørsmålet er om dette har overføringsverdi til medbestemmelse i leseopplæring. Kanskje kan gutters interessefelter medvirke til å skape høyere motivasjon for lesing? Kjønnstypiske interesser blir også nevnt i

rapporten som bidragsyttere for økt motivasjon. Kanskje kan lærerens kunnskaper om kjønnsstypiske interesser prege lese- og skriveopplæringa i større grad, ved å forme undervisning og oppgaver som motiverer og inspirerer til leseglede?

Undervisvurdering på ungdomsskolen og videregående, blir nevnt som et tiltak som kan ha effekt på motivasjon for å gjøre det bra på skolen (NOU 2019: 3, s. 209). Det kan spekuleres i om dette har overføringsverdi til undervisvurderinger på barneskolen, og elevsamtale med foreldre.

Utvalget peker på sosiale faktorer og emosjonelle faktorer og at det eksisterer kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter, men sliter med å finne en generalisering for hvordan dette utarter (NOU 2019: 3, s. 52). Selvregulering og personlighet trekkes fram som faktorer som kan øke motivasjon for å gjøre det bra på skolen (NOU 2019: 3, s. 81).

Videre har rapporten et fokus på overganger til arbeidslivet (NOU 2019: 3, s. 60), sluttvurderinger via standpunktteknikker (NOU 2019: 3, s. 210), fullføring av videregående skole (NOU 2019: 3, s. 230), fritt skolevalg (NOU 2019: 3, s. 137) og tiltaket om et utforskende år mellom ungdomsskolen og videregående (NOU 2019: 3, s. 139), som mulige faktorer for økt eller svekket motivasjon for å prestere på skolen.

Det framstår som litt overraskende at rapporten ikke finner noen klar sammenheng mellom motivasjon og interesse for lesing som en faktor for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Stoltenberg rapporten ble beskrevet i media som et stort tiltak for å undersøke, forklare og komme fram til tiltak som skulle utjevne forskjeller i skoleprestasjoner mellom gutter og jenter i skolen.

Prisen for å falle av lasset og ikke ta høyere utdanning i dagens samfunn er stor, og med hardere konkurranse fra et globalisert samfunn er presset stort på barn og unge når det gjelder utdanning.

Av denne grunn oppfattes det som viktig å utføre en systematisk litteraturanalyse av forskning på gutters lesemotivasjon på barneskolen. Barneskolen er formende år for motivasjon og skoleiver og skal danne grunnlaget for videre skoleløp. Lesing er en ferdighet som innvirker på alle fag i norsk skole, og er grunnlaget i de fleste fasetter av utdanning.

På Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider står det:

«Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en

forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.0 Metode

3.1 Systematisk litteraturanalyse

Metodikken i denne oppgaven omfatter en systematisk litteraturstudie. 27 forskningsartikler og rapporter danner diskusjonsgrunnlag for oppgaven. Artikkene er funnet gjennom strukturerte søk. Det er identifisert 8 ulike tema, med 26 deltema.

Strukturen i analysen baserer seg på Mats Persson (2021) sin modell for systematisk litteraturgjennomgang. Persson kaller modellen for «6S-modellen» (Persson, 2021, s. 15). De seks trinnene er: spørre, søke, sortere, syntetisere, skrive, og systematisere (se tabell 1).

Tabell 1: Perssons 6S-modell for systematisk litteraturgjennomgang (Persson, 2021, s. 15)

1. Spørre	Stille gode spørsmål i planleggingsfasen og den utforskende fasen av arbeidet.
2. Søke	Følge oppskriftsmessige strukturerte trinn for et søk, som med letthet kan reproduseres av en annen forsker.
3. Sortere	Velge ut litteratur som sammenfaller med problemstilling, tematikk og forskningsspørsmål.
4. Syntetisere	Sammenlikne funn og finne kontradiksjoner i datamaterialet man undersøker.
5. Skrive	En skrivefase som består av bearbeidelse av alle oppgavens deler.
6. Systematisere	Man sørger for at planleggingen, utførelsen, samt at refleksjoner rundt tematikken, funnene og arbeidet med oppgaven.

Ifølge Harsh Suri (2018) er systematisk litteraturanalyse bygget opp via induktiv logisk tenkning, og baserer seg på et utvalg prøver, i motsetning til et massivt datamateriale. I følge Suri (2018) er

det nødvendig å være bevisst ens egen subjektivitet i hele prosessen, samt å ta hensyn til diskursen som foregår i mottakergruppen som oppgaven skrives til. Resultatene og metodene i en litteraturanalyse kan være basert på kvalitative studier, kvantitative studier eller bestå av en kombinasjon av begge deler (Suri, 2018). Denne oppgavens hensikt er å sammenlikne og belyse både den kvalitative og kvantitative litteraturen som brukes i debatten, og vil derfor bestå av begge deler. Suri (2018, s.431) skriver:

«Some systematic reviewers argue that in preference to quantitative or qualitative research syntheses, often ‘mixed methods research syntheses’ are more suitable for providing ‘more complete, concrete and nuanced answers’ to complex synthesis questions.»

Hensikten med en forskningssyntese er å produsere ny kunnskap, samt å forsøke å skape eksplisitte sammenhenger mellom individuelle rapporter som tidligere ikke har vært synlig (Suri, 2018). For å få dette til kreves det utdypet seleksjon av artikler, redegjørelse av artiklene, samt analyse. I tillegg kan en syntese av tidligere utgitt litteratur på samme tematikk gjøre arbeidet lettere når man skal trekke konklusjoner i rapporten. Syntesen skal i tillegg gi leseren tilstrekkelig informasjon om den syntetiske prosessen slik at de kan ta informerte avgjørelser om hvordan funnene i syntesen kan tilpasses til sin egen kontekst.

En forskningssyntese skal produsere ny kunnskap ved å skape eksplisitte sammenhenger mellom individuelle rapporter som ikke tidligere har vært synlige. Dette avhenger av et gjennomtenkt valg av artikler, nøye gjennomgang, analysearbeid og syntese av tidligere utgitte forskningsrapporter på tilsvarende tematikk. Suri (2018) oppfordrer til bruk av vitenskapelig rigiditet i disse fasene. En av grunnene til dette er å minimere subjektiviteten i funnene når man forener primærrapporter som omhandler liknende konsepter, men som eksisterer separat og individuelt.

Systematiske litteraturanalyser er sterkt protokoll-drevne. Eksempler på dette er, ifølge Suri (2018), inklusjons- og eksklusjonskriterier for relevant primærlitteratur.

I sin bok om litteraturanalyse, viser Suri (2014) til litteratur om forskningsmetoder på primærlitteratur og metoder for forskningssyntese. Perspektivet hennes er metodologisk inkludering, og vektlegger at utdanningsforskning er preget av mangfold, både i form av formål,

metoder og perspektiver. Hun påpeker at det er mange måter å legge til rette for variasjon og kompleksitet i syntetiseringsarbeidet rundt utdanningsforskning.

Suri (2014) gjør rede for tre generelle føringer for forskningssyntese av god kvalitet: «Informed subjectivity and reflexivity», «purposefully informed selective inclusivity» og «audience-appropriate transparency».

For å få dette til viser Suri (2014) til seks trinn som skal sørge for at forskningssyntesen opprettholder disse prinsippene. Det første trinnet handler om å vise til hvilken epistemologisk orientering man følger. Videre handler det om å identifisere hvilket formål den har, altså hvorfor det er viktig at man gjør forskningssyntese på tematikken. Trinn tre, handler om å søke på relevant forskningslitteratur, før man i trinn fire evaluerer og fortolker funnene. Det femte trinnet går ut på å skape sammenheng i materialet man har fortolket. Trinn seks handler om viktigheten av å kommunisere funnene dine til mottaker.

3.1.1 Epistemologisk orientering

Suri (2018) refererer til Paterson et al. (2001), som beskriver perspektivet om fortolkende syntetisering som epistemologisk orientering i syntetiseringsarbeid. Tilhørere av den epistemologiske orienteringen om fortolkende syntetisering, begynner med å erkjenne «den tause kunnskapen», erfaringer og verdier som de selv sitter med i syntetiseringsprosessen. De må i tillegg være bevisst på den enkelte forfatter, av de ulike primærrapportene som fortolkes, sine egne fortolkninger av fenomenene som studeres. Man må kritisk vurdere de ulike meningene som kommer frem, og ha forståelse for hvilke interesser, som ligger bak de ulike perspektivene. Målet for en syntese gjennom fortolkende syntetisering handler om å finne svar som går på akkord med, styrker eller forandrer deres egen forståelse av et fenomen. Det handler derimot ikke om å skape et helhetlig metanarrativ, men å tillate flere forståelser av et fenomen.

En annen epistemologisk orientering i syntetiseringsarbeidet er kritisk syntese (Suri, 2018, s. 435). Kritisk syntese viser hvordan noen former for kunnskap regnes som privilegert og legger føringer for diskusjonsnormer rundt teori og praksis i et fagfelt. Kritisk syntese vektlegger fraværet eller tilstedeværelsen av ulike utfordringer som er til stede i primærlitteraturen. Målet med den kritiske syntesen er å utfordre konvensjonell tenkning og skape diskurs rundt retningslinjer, praksis og forskning. I hovedsak skal kritisk syntese åpne opp for nye perspektiver og tankesett rundt et fenomen, gjennom et kritisk blikk på teksten som fortolkes.

Suri (2018, s. 435) refererer videre til Sholle (1992), når hun skriver:

«They can challenge the prevalent understanding by revealing the errors and elements of ignorance underpinning the prevalent understanding of a phenomenon. Rather than forcibly constructing a single coherent understanding of a phenomenon, critical synthesists could illuminate multiple understandings of a phenomenon to expand possibilities for practitioners»

En undergruppe av kritisk syntese er postmoderne syntese, som beskrives av Patti Lather (1993). Postmoderne syntese problematiserer metanarrativer i forskningslitteraturen, for å skape diskurs som fremmer mangfold og inkludering i diskursen av komplekse fenomener. Dette kan oppnås ved å ikke tillate seg å godta forenklete forklaringsmodeller i slike diskurser. Suri (2018) viser til noen spørsmål man kan stille seg i arbeidet med forskningslitteratur: Hvilke hull finnes det i vår forståelse av et fenomen? Hva slags metoder og teoretiske perspektiver er det sannsynlig eller lite sannsynlig at forskere anvender i primærlitteraturen? Hvilke spørsmål blir prioritert i den utgitte litteraturen på fagområdet? I hvilken grad er svarene på spørsmålene som blir stilt, vevd sammen? Kritisk syntese kan, ifølge Suri (2018), skape refleksive forståelse av hovedperspektivene i primærlitteraturen i forskning, men også sette søkelys på hvordan noen usynliggjøres i diskursen, spesielt de som er lite representert. Samtidig kan det løfte fram perspektiver som primærlitteraturen ikke tilstrekkelig gjenspeiler synspunktene til. Målet i postmoderne kritisk syntese er å erkjenne at forfatteren er i en kontinuerlig prosess for å skape mening, i motsetning til å vise til autoriteten eller mangel på autoritet hos forfatteren.

Denne oppgaven vil epistemologisk basere seg på fortolkende, kritisk og postmoderne kritisk syntese i utvalget av artikler, og i det øvrige arbeidet med syntetisering.

3.1.2 Formål

For å sikre seg at oppgaven har et klart formål, er det viktig at man opprettholder prinsippet om «Purposely Informed Selective Inclusivity.» (Suri, 2018, s. 435). For å sikre dette, vektlegger Suri (2018) at den som analyserer setter seg inn i hva slags interesser forfatteren av analyse materialet har i fagfeltet, og hvem de samarbeider med. Analysen må ta hensyn til hva slags forestillinger som dominerer i det undersøkte fagfeltet, og hvem som skal dra nytte av analysen og hvordan den kan bidra til forskning. Den som analyserer, må også sette seg inn i hva slags praktiske begrensinger som tilhører forskningsfeltet og hva slags etiske hensyn som ligger til grunn i analysen. Grunnen til dette er at alle disse faktorene kan påvirke den som tolker

datamaterialet som framkommer. I tillegg må den som analyserer være observant egen posisjon i tolkningsarbeidet, både det som gjelder eget politisk standpunkt, teoretisk bakgrunn og den overordnede epistemologiske tankeretningen i fagfeltet. Suri (2018, s.435) skriver:

«A number of groups can differentially influence or be affected by a research synthesis, including the following: learners, families of learners, educators and educational institutions, primary researchers in the substantive area, policy makers, the wider community, commercial and political groups with an interest in the topic.»

Suri (2018) påpeker at en påbegynnende forskningssyntese ofte baserer seg på å lese tidligere forskningsanalyser innen et felt. Analysene og referanselistene kan gi god oversikt over primærlitteratur innen forskningsfeltet. Suri understreker imidlertid poenget av å formulere en god hensikt med syntesen. Hun vektlegger forskningsrapportenes aktualitet og metodene de bruker i primærlitteraturen, samt løfter fram forholdet mellom enkeltstudiene som viktig å merke seg. Dette gjøres ved å se på etiske problemstillinger rundt hvilke synspunkter som representeres og ikke representeres, og ved å formulere mål, en hensikt ved egen forskningsanalyse, og hvilket publikum man skriver til.

3.1.3 Litteratursøk

Forskningssynteser har som mål å finne bevismateriale i forskningsrapporter (Suri, 2018).

Bevismaterialet kan bestå av primærforskning, sekundærforskning eller tidligere publiserte forskningssynteser. Det som likevel er viktig å merke seg er i hvilken grad de ulike forskningsrapportene kan ha ulike mål, og benytte seg av ulike former for datainnsamling. Suri understreker at ingen form for datainnsamling er objektiv bedre, men beskriver det på denne måten: « (...) each being equally legitimate but tailored to serve different purposes.» (Suri, 2018, s. 436). Av denne grunn er det viktig at søket er strategisk gjennomtenkt i henhold til syntesens formål og forskerens tilgjengelige ressurser, eller praktiske begrensinger.

Når man foretar et litteratursøk er det viktige å merke seg at vitenskapelige publiseringer kan ha ulike bias (Suri, 2018). De ulike bias kan omhandle, finansiering, metodebruk, de kan også være bekreftende ovenfor utfallene de framkommer av forskningen. I forhold til søket ber Suri forskeren om å være oppmerksom på i hvilken grad det kan framkomme bias i databasen, i siteringene, i de tilgjengelige artiklene, samt språklige bias på ulike språk og i hvilke land forskningen stammer fra. Et eksempel på språklige bias ble funnet i forskningsprosjektet til Egger

et al. (1997), som viste at vitenskapelige artikler med statistisk signifikante resultater hadde større sannsynlighet for å bli publisert på engelsk enn på tysk.

Det kan også oppstå «multiple publication bias», der studier som finner signifikante funn har større sjanse for å bli publisert enn forskning som viser til ikke-signifikante funn (Song et al., 2010). «Familiarity bias» er en annen form for bias, som blir beskrevet av Fox og Levav (2000). De beskriver hvordan forskere har større sjanse for å akseptere, samt finne fram til kunnskap som er kjent for forskeren selv.

Suri (2018, s. 436) viser til begrepene «exhaustive» og «expansive» søk for å skille mellom to metoder å søke opp relevant litteratur i kvalitativ forskning. «Exhaustive» søk er ofte brukt i systematiske litteraturanalyser. Målet med denne søkemetoden er å finne generaliserende funn. Ekspansive («Expansive») søk er mer passende i den begynnende fasen av syntesen, hvor ny informasjon dukker opp, og er med på å utvikle søkekriteriene. Formålet med det ekspansive søket er å styrke forståelsen, samt å dekonstruere kunnskap eller frigjøre nye synsvinkler rundt en tematikk.

Gusenbauer & Haddaway (2021) peker på forskningslitteraturen rundt akademiske søk, og hvordan disiplinen skiller mellom to typer søk, «Lookup search» og «Explanatory search». I denne oppgaven vil disse videre bli benevnt som «oppslagssøk» og «forklarende søk». Oppslagssøk forklares som navigerende søk med kjente gjenstander. Denne typen søk skal gi presise resultater hurtig, med lite søkelys på undersøkelse og sammenlikning av gjenstandene som framkommer i søket. En av grunnene til dette er å ikke forstyrre søkerens arbeidsflyt. Oppslagssøk kan imidlertid være preget av «Cherry Picking», og Gusenbauer & Haddaway (2021) understreker fallgruven av å velge ut søkeinformasjon som allerede støtter forskerens forestilling og synspunkter om tematikken. Denne formen for «post hoc» evidens kan forekomme bevisst og ubevisst. De argumenterer videre for systematiske søk som en faktor for å motvirke denne formen for forskningsbias i søkeprosedyren. På denne måten sikrer man at valgene og konklusjonene man tar, er evidens-informerte. Forklarende søk fungerer som en måte å fylle kunnskapshullene etter oppslagssøk. Likevel kan søkeren avslutte søkeprosessen når informasjonsmengden er tilstrekkelig eller at informasjonen ikke er oppnåelig med forskningsmaterialet som er tilgjengelig.

3.1.4 Evaluering, destillering og fortolkning av funnene

Ifølge Suri (2018) er det ulike meninger for hva som danner gode seleksjonskriterier innen arbeid med syntetisering. Det som alle enes om, er at primærlitteratur med gode forskningsdesign bør vektlegges mer når man skal skape en kollektiv forståelse av hovedsynspunktene innenfor et fagfelt.

Suri (2018) mener det er viktig å stille seg spørsmålet: Hvilken innvirkning har de metodologiske trekkene fra disse studiene på validiteten av funnene i forhold til hensikten med min egen forskningssyntese? Videre påpeker hun at forskningsartiklene må analyseres nøyaktig i henhold til sammenhengen mellom den teoretiske bakgrunnen for tematikken, hvilken hensikt forskningsartikkelen har, bakgrunnskonteksten for det som studeres, samt innsamlingsmetodene for data, metoder for analyse, fortolkning, resultater og konklusjon.

Evalueringkriteriene av de utvalgte studiene, styres av den teoretiske orienteringen i syntesen (Suri, 2018). Eksempelvis kan representative prøver gi godt grunnlag for å generalisere funn. Samtidig er det viktig å være bevisst i hvilken grad ulike synspunkter er representert, samt å merke seg hvilke interesser som ligger til grunn for studiene.

En måte å redusere bias på er å tillegge koding til de ulike synspunktene som kommer fram. Major & Savin-Baden (2010), eksemplifiserer dette ved å lage tillitsrangeringer. Rangeringene går ut på at man kan sortere funnene i henhold til om de er overbevisende, mer- eller mindre troverdige, eller om de mangler støtte. Et forbehold i denne prosessen er at den som analyserer selv må opprettholde et refleksivt ståsted når forskningsartiklene kategoriseres og rangeres på denne måten. MacLure (2005) understreker viktigheten av å gi uttrykk for i hvilken grad man selv har predisposisjoner og perspektiver som har innflytelse på hvordan man kritisk vurderer den syntetiske prosessen og funnene i forskningsartiklene.

3.1.5 Sammenkobling av ulike forståelser

Suri (2018) oppfordrer, i tilfeller hvor den som driver med syntetiseringsarbeid har begrenset tilgang på ressurser til å ta utgangspunkt i et eksempelstudie, og deretter søke opp tilleggsstudier som taler for eller imot synspunktene eller fenomener i eksempelstudiet. Studier som taler imot hverandre når de beskriver samme fenomen beskrives som «refutational synthesis» (Noblit & Hare, 1988, s. 47). Slike motbevisende synteser kan være fokuset i synteseprosessen. Disse motsetningene kan være eksplisitte eller implisitte. Målet med de implisitte motsetningene er å

gjøre dem eksplisitte, deretter bør et forsøk på å forklare motsetningene etterfølge. Hvis forskningsartiklene ser på ulike fasetter av det samme fenomenet, kan det, ifølge Noblit & Hare (1988), lønne seg å merke seg hovedargumentene for å deretter gjøre seg opp en mening om artiklens synspunkter på tematikken. Suri (2018, s.438) kaller dette «Interpretive approach».

Suri (2018, s.438) skriver:

«In this method, findings from individual reports are used as pixels to get a fuller picture of the phenomenon at hand. It involves a grounded theory-like approach for open-coding and identifying the categories emerging from the data. The key categories that are more powerful in representing the entire data set are identified by constant comparisons between individual accounts. These categories are then linked interpretively to create a holistic account of the phenomenon.»

Man bør merke seg at når man syntetiserer forskningsfunn med ulike metodologisk utgangspunkt, kan det lønne seg å skape en kollektiv forståelse av studier med samme forskningsutforming, for å videre syntetisere de kollektive forståelsene (Suri, 2018). Med et blikk på studieorienterte sammenhenger i datamaterialet kan man dedusere funn fra de ulike studiene og undersøke i hvilken grad de har overføringsverdi til andre funn, med mål om å utbygge hovedteoriene i forskningsmaterialet.

Suri (2018) nevner refleksivitet, det vil si å identifisere funn som taler imot eller motsier, samt bevissthet om hvordan funnene avhenger av underliggende antakelser og referanserammer, som gode strategier for å styrke de syntetiske funnenes plausibilitet, troverdighet, nytteverdi og validitet.

3.1.6 Kommunikasjon med publikum

Suri (2018) understreker viktigheten av hvordan syntesen presenteres, i henhold til hvilket inntrykk man ønsker å gjøre på publikum. Prosessen må hele veien være gjennomsigtig, samtidig som meningen som skapes må være troverdig og ha bruksverdi for den tiltenkte leseren. Ettersom pedagogiske analyser ofte representerer det brede styrkeforholdet innen et fagfelt, skriver Baker (1999) at de som driver syntetisk arbeid, må være kritisk beviste hvordan en litteraturanalyse kan normalisere noen representasjoner av forskning eller praksiser overfor andre.

Det tradisjonelle forskningsrapportformatet er: introduksjon, metode, resultat og diskusjon. Andre måter å presentere syntetisk forståelse på er gjennom sammenhengende tematiske narrativer. Disse narrative skal skape en logisk rød tråd mellom hovedtemaene, og beskrive den syntetiske prosessen og sluttproduktet. Suri (2018) oppfordrer til bruken av deskriptiv statistikk, gjennom tabellbruk, forkortede sitater og visuelle oversikter, ettersom forskningssynteser er preget av store mengder evidens. Tabell 2 oppsummerer hva, ifølge Suri (2018), forskningssynteser av høy kvalitet bør inneholde.

Tabell 2: Karakteristikk ved forskningssynteser av høy kvalitet (Suri, 2018, s. 438).

Dekning av de ulike konseptene som tematikken omhandler.
Kritikk av tidligere «reviewer».
Utbredte antakelser, teorier, metoder og funn i forskningen på temaet.
Kritisk analyse av aktuell forskning.
Sammenhengende struktur rundt de viktige temaene.
Konseptuelle rammeverk rundt tematikken
Fremtidig forskning
Hvilke implikasjoner det har for forskere, de som praktiserer og politikere.
En diskusjonsdel som drøfter bruksverdien av de syntetiske funnene

3.2 Forbehold rundt søkeprosessen

I kjølvannet av Covid 19 epidemien refererer Gusenbauer & Haddaway (2021) til et informasjonstrykk og en overbelastning av informasjon. De presiserer av denne grunn, viktigheten av et målrettet søk. Et målrettet søk omtales som en av de sentrale elementene i forskningsarbeid. For å oppnå det som kan omtales som et godt og målrettet søk påpekes viktigheten av å ha en strategisk plan, utformede ideer rundt hva man skal søke på, samt å ha erfaring og ferdigheter som gir et godt søk. Gusenbauer & Haddaway (2021, s.138) skriver: «We need to understand that where and how we search greatly impacts what we find and miss, what we conclude, and what we suggest for evidence-informed decision making».

3.2.1 Forbehold rundt søkerressurser og databaser

Ifølge Klopfenstein & Dampier (2021) er Google Scholar den mest brukte søkerressursen blant forskere. Gusenbauer & Haddaway (2021) forklarer at denne søkerressursen har klare styrker og svakheter. Den beskrives som god på målrettede søk og som en søkemotor for å finne spesifikke artikler. Derimot har den klare mangler i å hente fram systematiske søk, og forskningsdataene mangler transparens og har lite evne til å bli reproduisert. De peker på at forskere ofte bruker de søkedatabaser som de har kjennskap til, samt at databasene brukes på andre måter enn de ment til å brukes på. Gusenbauer & Haddaway (2021) peker på betydningen av å stille til hvorfor man søker, før man velger systemet man søker i. Deretter stiller man seg spørsmålet hvordan søker jeg, og hvorfor søker jeg.

3.2.2 Evidenssyntese i møte med informasjon

Gusenbauer & Haddaway (2021) belyser derfor viktigheten av «evidense synthesis», som i denne oppgaven vil bli omtalt som «evidenssyntese». Evidenssyntese beskrives som forskerens evne til å identifisere all relevant informasjon innenfor et gitt kildemateriale med en avgrenset problemstilling. Informasjonen skal i tillegg være transparent og reproducerbar. Systematisk litteraturanalyse har blitt kritisert for å ikke inkludere den hermeneutiske sirkelen om iterativ læring, slik at forskeren ikke inkluderer tillært informasjon under forskningsprosessen eller har mangelfull refleksjon rundt funnene underveis i søkeprosessen (Gusenbauer & Haddaway, 2021). Gusenbauer & Haddaway (2021) påpeker derfor viktigheten av at systematiske søk alltid bør begynne med en fase i søket som består av grundig forklaring. I denne fasen skal forskeren bli kjent med tematikken og nøye definere inklusjons- og eksklusjonskriterier. Systematiske søk bør være drevet av streng struktur i form av dokumentering av søkeprosessen, inkludering av relevant forskningslitteratur og å sammenkoble ulike konsepter via de boolske operatorene i søkeprosessen. Gusenbauer & Haddaway (2021, s.140) skriver:

«Thus, in systematic reviews using the building blocks heuristic (connecting concepts via Boolean operators) only the final iteration of the search string is truly systematic and must be transparently documented in detail. It is typically at this point that the researchers stop exploring for the purpose of improving the search area.»

3.2.3 Søketriangelet

Gusenbauer & Haddaway (2021, s.140) oppfordrer alle «informasjonssøkere» som ønsker å utføre et systematisk søk, å benytte seg av søketriangelet («Search Triangle»). Søketriangelet

baserer seg først på å identifisere og ekstrahere alle tilgjengelige oppføringer av et spisset tema, som er godt forsket på. Videre legger søketriangelet vekt på god heuristikk, noen av disse heuristiske metodene blir beskrevet av Booth (2008, s. 314) og innebærer: «Building Blocks», «Citation Pearl Growing, Successive Fractions», «Most Specific Facet First» og «Lowest Postings Facet First». De heuristiske metodene vil bli redegjort for videre i oppgaven. Gusenbauer & Haddaway (2021) påpeker at de heuristiske metodene avhenger av søkets formål, søkets ulike valgmuligheter og søkesystemene. Avslutningsvis er søketriangel-metoden begrenset av programmene man søker i. Systematiske søk vil utelukke bruken av noen søkesystemer. Dette omhandler både de funnene som søkesystemet kan avdekke, søkesystemets funksjonalitet og hvilken kapasitet søkesystemet har.

3.2.3.1 Heuristiske metoder

Booth (2008) beskriver ulike søkemetoder innenfor litteratursøk som verktøy i en verktøykasse. Uten bevissthet rundt søkeprosessen vil søket fort ende opp med å være vilkårlig og lite forskningsbasert.

Booth (2008, s.313) skriver: «(...) as I have argued elsewhere, it is engagement with the evidence base—that corpus of professional knowledge—that distinguishes the professional from the practitioner.»

Booth (2008, s.313) mener det er viktig å skille mellom to typer informasjon: «Knowledge support» og «Decision support». Det førstnevnte begrepet er informasjon som understøtter kunnskap og fakta om tematikken. Det andre begrepet er informasjon som underbygger valgene som er tatt i oppgaven, og som begrenser forskningsinformasjonen man kan benytte seg av. Dette gjør man ved å følge en søkeprotokoll, ettersom tidsbegrensninger gjør at man ikke kan få med seg all informasjon om en tematikk, og dermed må begrensningene legge føring for hva som kan være med. Søkeprotokoll er også viktig for å øke sannsynligheten for at man sikrer seg viktig informasjon. Informasjon som tilhører «decision support», må, ifølge Booth (2008), være mer relevant og spesifikk, mens informasjon som kategoriseres som «knowledge support» kan være mer oversiktlig og omfattende.

Ved å sortere forskningsdata ut ifra om informasjonen støtter kunnskap, og informasjonen som støtter valgene, kan det være lettere å være transparent i valgene rundt søketeknikkene man benytter seg av.

3.2.3.2 Byggesteiner i søket: «Building block technique».

Byggesteinstechnikken («Building block technique») er den mest utbredte søketeknikken innenfor litteratursøk. Denne søkemethoden baserer seg på å dele et spørsmål inn i begreper i stikkordsform, eksempelvis A, + B, + C. Søket komplimenteres av ulike varianter av begreper eller synonymer. Imellom de forskjellige begreper tillegger man en boolsk operator («Boolean Operator») (Booth, 2008, s. 314): AND på engelsk, eller OG på norsk. I tillegg finnes det ulike metodologiske filter og begrensninger man kan begrense søket med. Styrken med å bruke boolske operatører er at man får færre artikler med høyere relevans, og det gjør utvalgsprosessen lettere.

Det finnes to ulike søketyper som omhandler rekkefølgen på søkeordene. Hvis man velger de mest spesifikke begreper innenfor tematikken, vil man få et snevert, men presist søk. Velger man derimot å søke på begrep, som man antar har færrest publiseringer kan man bruke det begrepet først i søket. Denne teknikken benytter man seg av hvis man er redd for å gå glipp av viktig informasjon innenfor et snevert forskningsfelt eller begrep.

Når søket gir en for snever referanseliste, er en annen taktikk å forkaste det begrepet man anser som minst viktig for å oppnå informasjon på forskningsspørsmålet. Fordelen med dette, beskrives av Booth (2008, s.315) slik: «This yields a more sensitive result set that is less vulnerable to the vagaries of abstracting or indexing practice.».

3.2.3.3 Citation Pearl Growing

«Citation Pearl Growing» må, ifølge Booth (2008, s.314), ikke forveksles med søking på sitater. Framgangsmåten er å søke spesifikt mot å finne et nøkkelsitat, for å videre søke på nye begreper som blir introdusert i nøkkelsitatet. Denne prosessen fortsetter til du har funnet alle de relevante termene innenfor tematikken din. Booth (2008) nevner denne teknikken som en god strategi å benytte seg av i systematisk litteraturanalyse, spesielt i arbeidet med å finne omfattende kildemateriale som omhandler forskningsspørsmålet eller tematikken.

3.2.3.4 Berry Picking

Begrepet «Berry Picking» ble først introdusert av Bates (1989). Metoden omhandler hvordan informasjonsprosessen til den som søker stadig er i utvikling og forandring. For hvert søk, tilegner søkeren seg ny informasjon, og det neste søket baserer seg på den nye informasjonen. Det kan være nye begreper, søkeord, forfatternavn eller sitater. Denne metoden fungerer godt i den utforskende fase av litteratursøket, men møter ikke standarden for systematisk

litteraturanalyse, da den mangler rigiditet og reproducerbarhet. Bates modell beskrives, av Booth (2008, s. 316), som en metastrategi med seks spesifikke taktikker:

- 1) Følg opp fotnoter og referanser fra bibliografien i bøker og interesseartikler. Kalles også «backward chaining».
- 2) Velg ut et hovedsitat, for å videre se hvem som siterer primærforfatteren. Kalles også «forward chaining».
- 3) Gjennomfør et fysisk søk i journaler for hånd.
- 4) Let opp litteratur som er samlokalisert med litteratur fra et tidligere søk.
- 5) Let opp bibliografier, abstrakter og indekser i forskningsartikler.
- 6) Søk på samme forfatter.

3.2.4 Forkunnskaper om systematiske søk og søkemotorer

Gusenbauer & Haddaway (2021, s.142) understreker at mange forskere som utfører et systematisk søk, ofte gjør dette uten å ha gode nok kunnskaper om de sentrale konseptene i tematikken de undersøker, samt at de har mangelfull begrepsforståelse. En av fallgruvene med framkomsten av nye avanserte søkemetoder som inkorporerer personlige tilpassede søkeresultater, eller inkluderer KI (kunstig intelligens), er at brukerne av disse søkemotorene lett kan komme i kontakt med forskningsinformasjon som er preget av forskningsbias, og ikke representativ forskningskunnskap. Gusenbauer & Haddaway (2021, s.142) skriver:

« (...) algorithmic decisions influence how we researchers conduct science - what we find, what we cite, how we argue, what we conclude. The academic community needs to be aware of these biases, and equip itself with the know-how to avoid basing entire research projects (particularly systematic reviews) on potentially biased evidence bases (...)»

og bruker forskningsprosjektet til Burivalova et al. (2017) om sunn skogbruksforvaltning som et eksempel for å underbygge dette poenget.

De påpeker videre et funksjonalitetsskille mellom to former for akademiske søkemotorer: «(...) the traditional “comprehensive transparent” (eg, ProQuest, PubMed, Web of Science) and the newer “efficient-slick” (eg, Google Scholar, Semantic Scholar)» (Gusenbauer & Haddaway, 2021, ss. 143-144). Det førstnevnte beskrives som nøyaktig, men med mange søkefelt og et kronglete oppsett, imens det sistnevnte baserer seg på hurtige søk, med god brukervennlighet. Gusenbauer & Haddaway (2021) påpeker at denne utviklingen gjør at vi blir mindre bevisste på

hva slags funn vi får og ikke får se, samt at rangeringen kan virke vilkårlig og uten understøtte fra det øvrige forskningsmiljøet. Dette legger et ekstra press på den som søker. I tillegg er de mer moderne søkemotorene i ferd med å transformere forklarende søk, til det hurtige og mer «effektive» oppslagssøket. Dette foregår via at søkeren blir presentert med forhåndsbestemte stikkord. De mener videre at dette er med på å svekke læringen, samt at det kan hindre søkeren å oppnå sine mål for søket.

Gusenbauer & Haddaway (2021, s. 144) skriver: «We must question the algorithms (AI, machine learning) and behavioral data that are used to create relevance rankings and thereby determine what researchers get to see and what not.»

Gusenbauer & Haddaway (2021, s.145) taler imidlertid for bruken av systematiske oversikter som en måte å øke validiteten på forskningskunnskap, samt å minske kostnaden på samfunnet som helhet. De argumenterer også for søketriangel-modellen som et verktøy for å hjelpe forskere til å ta informerte valg i den akademiske søkeprosessen, og for å bidra til å gjøre forskere søkekyndige på metodikken rundt systematiske akademiske søk.

3.2.5 Forutinntatte holdninger i forskningsmiljøet

Suri (2018) beskriver et annet fenomen som har oppstått i kjølvannet av bruken av systematiske litteraturanalyser som forskningsmetode. Mange artikler forkastes på basis av at de har dårlig metodologisk kvalitet, ved bruken av evalueringskriterier som er basert på forutinntatte holdninger i forskningsmiljøet. Suri (2018, s.431) skriver:

«The rhetorical effect of terms like ‘evidence-based practice’, ‘systematic reviews’, ‘clarity’, ‘comprehensive’, ‘reliable’, ‘objectivity’, ‘replicable’ not only might discredit opposition, but also may have the political impact of favouring post-positivism. Ironically, these key terms that are associated with systematic reviews are operationalized differently by different groups of systematic reviewers»

Suri (2018) peker på at bruken av disse subjektive uttrykkene, skaper en fornektelse av egen subjektivitet i analysen av den som utfører en systematisk litteraturanalyse. Suri (2018, s. 432) skriver:

«In reality, transparency itself is always subjective, partial and purposefully informed, where each way of showing is mirrored by a way of concealing, which may or may not be deliberate.

Prescribing a priori rules to enhance objectivity, transparency and clarity could reduce the quality of reviews by discouraging reflection on important process decisions (...)»

Suri (2018) påpeker at systematiske litteraturanalyser tradisjonelt har dreiet seg om å skape en sammenhengende forståelse av et fagfelt. Hun etterlyser imidlertid systematiske litteraturanalyser som utfordrer de dominerende synspunktene i et fagfelt, som belyser variasjoner av datamateriale i de forskjellige kontekster og som belyser spenningene som ligger i forståelsen av ulike fagområder. Suri (2018) etterlyser også analyser som utfordrer ulikhetene som assosieres med utdanningsforskning og utdanningspraksis.

3.3 Søkeprosess

3.3.1 Utforskende søk

Det første steget i søkeprosessen var et utforskende søk, for å teste kvaliteten på stikkordene rundt tematikken. Søket ble foretatt i søkemotoren Idunn, og besto av Gutter + Mestring + Lese. Søket gav 54 forskningsartikler. Et forbehold var at artiklene var fagfellevurdert. Videre ble det utført et søk der søkeordene var Gutter + Lese + Barneskole. Søket gav 35 forskningsartikler. I tillegg ble det gjennomført et søk på søkeordene Gutter + Lese + Grunnskole. Søket gav 62 forskningsartikler. Et siste justeringssøk på Gutter + Lesing ble gjennomført til slutt og ga 82 forskningsartikler. To såpass omfattende begreper kunne fortelle litt om kapasiteten til søkemotoren Idunn, og gav svar på at andre og mer omfattende søkemotorer måtte tas i bruk for å gi mer datamateriale til oppgaven. Se tabell 3.

Tabell 3: Utforskende søk i Oria

Søkeord:	Database	Resultat	Dato	Tidsspenn
Gutter + Mestring + Lese	Idunn	54 forskningsartikler	14.03.2023	Tidsperiode 2008-2022
Gutter + Lese + Barneskole	Idunn	35 forskningsartikler	14.03.2023	2004-2022
Gutter + Lese + Grunnskole	Idunn	62 forskningsartikler	14.03.2023	2004-2022
Gutter + Lesing	Idunn	82 forskningsartikler	14.03.2023	2003-2022

Det utforskende søket ga en generell oversikt over artikler som kan være mer eller mindre relevante, og den neste prosessen ble å lese abstraktene samt å følge eksklusjon- og inklusjonskriteriene for hvilke artikler oppgaven skulle analysere.

3.3.2 Eksklusjonskriterier og eliminasjon

Et av eksklusjonskriteriene for forskningsartiklene var å utelukke alle artikler som er utgitt før årstallene 2003-2023. Argumentet for dette handler om tidsbegrensning, men også at artikler som er utgitt for over 20 år siden kan være preget av utdatert informasjon eller at teoriene har blitt erstattet med nye med moderne tanker. Forskningsverdenen er i konstant utvikling og informasjon som var aktuell på tidlig 2000-tallet kan være mindre relevant i dag.

Det kan argumenteres for at eksklusjonskriteriet som omhandler årstall burde vært satt fra 2013-2023, men dette viste seg å gi en mangelfull mengde datamateriale til analysen. Et annet kontraargument mot å utelukke artikler skrevet før 2003 er at oppgaven kan gå glipp av forskningslitteratur som er ansett som førende litteratur på forskningsfeltet. Samtidig bygger moderne primærlitteratur på den eldre førende litteraturen, og de grunnleggende teoriene som blir referert til i forskningslitteraturen vil bli videre påpekt i oppgavens analyse- og diskusjonsdel.

Et annet av eksklusjonskriteriene var litteratur som legger hovedvekt på forskning fra nasjoner som har et veldig ulikt skolesystem enn Norge, samt land som ligger geografisk langt unna Norge. Argumentene for å utelukke forskningsartikler som baserer forskningen sin på data fra disse landene, er at de kulturelle og organisatoriske forskjellene i skolen og hjemmet er for store til å gi god overføringsverdi til norske lærere og den norske skolen. Forbeholdet med å ekskludere forskning fra disse landene, blir å sørge for at forskningsdataene ikke blir begrenset til

bare Norge, men at forskningsdata fra skandinaviske/nordiske naboland og land med lik skolemodell blir tatt med i analysen.

3.3.3 Inklusjonskriterier

Primærlitteratur vil være en del av inklusjonskriteriene. Dette er forskning som er utført av forfatteren selv, eller hvor forfatteren selv har utviklet teorier om tematikken (Persson, 2021). Den systematiske litteraturanalsen skal fungere som en oversiktslitteratur over gjeldende og gyldig forskning innenfor tematikken gutters lesemotivasjon, og overføringsverdien til norske skoler, og vil fungere som sekundærlitteratur for forskningen som framkommer av søket. Av denne grunn er det viktig at forskningen som blir medregnet i oppgaven kommer fra primærkilder.

Persson hevder imidlertid at skillet mellom forskjellige grupper av litteratur ikke alltid er like tydelig (Persson, 2021, s. 49). Primærlitteratur har karaktertrekkene av at de ofte er spesialisert mot et enkelt tema.

Artikler som har fagfelleevaluering eller «peer-review», vil også bli regnet som et av inklusjonskriteriene i oppgaven. Dette blir omtalt av Persson (2021, s. 57) som: «den viktigste kvalitetssikringen av vitenskapelige artikler». Ved å lese fagfellevurderte vitenskapelige artikler, sikrer man at anerkjente forlag har utgitt litteraturen, og at kvaliteten er høy. Persson (2021) skriver at de fleste anerkjente forlagene er utenlandske, og i hovedsak er store deler av forskningslitteraturen skrevet på engelsk. Dette kan føre til komplikasjoner i denne oppgaven, der hovedvekten vil ligge på forskning som omhandler eksempler som har overføringsverdi til norsk skole. Av denne grunn er det viktig å være bevisst på språklige bias, som nevnt i forskningsprosjektet til Egger et al. (1997). Prosjektet viste at vitenskapelige artikler med statistisk signifikante resultater hadde større sannsynlighet for å bli publisert på engelsk enn på tysk. Avveiningen kan imidlertid være å finne forskningsartikler som er skrevet på engelsk, men som omhandler nordisk forskning på lesemotivasjon. Alternativt kan det argumenteres for å finne forskning på lesemotivasjon fra land som er lett sammenliknbare med Norge. Dette blir en vurdering som vil bli tatt i betraktning i utvelgelsen av artikler i oppgaven. Overføringsverdien til norske forhold vil også gjennomsyre analysearbeidet, syntesen og diskusjonsdelen av oppgaven.

3.3.4 Søkemotorer

3.3.4.1 Idunn

En av søkemotorene som vil bli brukt i denne oppgaven er Idunn. Argumentene for å bruke Idunn er at de vitenskapelige forskningsartiklene i stor grad er skrevet på norsk og har relevans for lærere i Norge. I noen tilfeller vil artikler fra andre land komme med i søket, og på andre språk, som for eksempel engelsk, inkluderes, med forbehold om at forskningen er overførbart til norske og nordiske prinsipper for opplæring og undervisning. Oppgaven vil i syntesen ta utgangspunkt i om artikkelen er fagfellevurdert, eller har «emneknaggen» vitenskapelig publisering.

Det første søket som ble foretatt i Idunn besto av søkeordene lese* + gutter* + grunnskole* + motivasjon*. Søkeordene ble markert med trunkering, som i Idunn sin søkemotor er tegnet «*». Søket ga 56 treff som kan regnes som ønskelig mengde datamateriell. Likevel viste det seg å være lavt, ettersom det er forskningsartikler er en av inklusjonskriteriene. Tallet på forskningsartikler som framkom av søket var 29. Argumentet mot å bruke grunnskole som søkeord er at grunnskolen inkluderer ungdomskolen. Denne oppgaven vil ta det i betraktning når vitenskapsartiklene skal inkluderes eller ekskluderes i oppgaven.

I denne oppgaven vil mellom 80 og 40 forskningsartikler bli ansett som et tilstrekkelig variert søk. Oppgavens videre mål blir å finkjemme vitenskapsartiklene, for å videre inkludere de som er mest relevante sett opp mot problemstillingen. Det kan likevel nevnes at ettersom datamateriell på norske artikler er noe mangelfullt og de fleste vitenskapelige artikler publiseres på engelsk, vil 20-40 forskningsartikler bli ansett som godt nok for artikler skrevet på norsk.

Det neste søket besto av søkeordene lese* + gutter* + barneskole* + motivasjon*. Søket ga totalt 22 treff, der 13 treff besto av forskningsartikler. 13 treff er for lavt, og artiklene vil ikke bli inkludert. Unntaksvis vil artikler som framkommer i noen av de andre søkene med en tilstrekkelig mengde treff, bli inkludert.

I et forsøk på å få flere treff ble søk nummer tre utført med en forkortet ordstamme i noen av ordene. Argumentasjonen for dette er at ved å bruke les* istedenfor lese* så vil avledninger av alle ord som innebærer les komme med i søket. Ord som lesing, leseferdigheter, lesemotivasjon og liknende vil regnes med. Søkeordene i dette søket var les* + gutt* + barneskole* + motivasjon*. Av dette søket fremkom totalt 36 treff, der 21 treff var forskningsartikler. Imidlertid viste det seg at dette søket ga mange «falske positive treff». Avledningen les* ga mange treff på

ord som inneholdt «les». Eksempelvis «kalles». Mange titler passet heller ikke med oppgavens tematikk. Dette søket vurderes dermed ikke som gyldig nok til å anvendes i oppgaven.

I det fjerde søket ble ordet barneskole byttet ut med ordet mestring. Ordene motivasjon og mestring følger hverandre i pedagogikken, og målet av god lesemotivasjon er å skape mestringssituasjoner for elever i barneskolealder. Søkeordene var gutt* + motivasjon* + les* + mestring*. I dette søket blir et viktig forbehold å ekskludere forskningsartikler som ikke omhandler elever i barneskolealder. Søket ga totalt 92 treff, der 44 var forskningsartikler.

Søk nummer fem ble utført for å få en oversikt og kryssjekke hvor mye større eller mindre datamateriale man fikk av å bruke ordet mestring istedenfor motivasjon. Søkeordene var gutt* + les* + mestring*. Søket ga større uttelling i forskningsartikler, med totalt 224 treff, der 87 av artiklene var forskningsartikler.

Det siste søket i søkemotoren Idunn ble utført med søkeordene gutt* + les* + mestring* + barneskole*. Ettersom søk nummer fem ga stor uttelling i antall artikler var antakelsen at med tilleggsen av orden barneskole* ville det være en stor mengde artikler som omfattet mestringsperspektivet på lesing i barneskolen. Dette viste seg å være en mindre god antakelse. Søket ga totalt 29 treff, og 14 forskningsartikler. Alle søk er presentert i tabell 4.

Tabell 4: Søk i søkemotoren Idunn

Søkeord:	Database	Resultat	Type	Dato	Tidsspenn	Filter
lese*	Idunn	<u>29 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		14 treff	Artikkel			
gutter*		9 treff	Kapittel			
AND		3 treff	Leder			
grunnskole*		1 treff	Bokmelding			
AND		56 treff	Totale treff			
motivasjon*	56 treff					
lese*	Idunn	<u>13 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		6 treff	Artikkel			
gutter*		2 treff	Kapittel			
AND		1 treff	Bokmelding			
barneskole*		22 treff	Totale treff			
AND						

motivasjon*						
les*	Idunn	<u>21 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		12 treff	Artikkel			
gutt*		5 treff	Kapittel			
AND		1 treff	Bokmelding			
barneskole*		36 treff	Totale treff			
AND						
motivasjon*						
gutt*	Idunn	<u>44 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		33 treff	Artikkel			
motivasjon*		16 treff	Kapittel			
AND		1 treff	Leder			
les*		92 treff	Totale treff			
AND						
mestring*						
gutt*	Idunn	<u>87 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		91 treff	Artikkel			
les*		34 treff	Kapittel			
AND		9 treff	Bokmelding			
mestring*		1 treff	Leder			
		1 treff	Diskusjon			
		224 treff	Totale treff			
gutt*	Idunn	<u>14 treff</u>	<u>Forskningsartikler</u>	26.04.2023	2003-2023	2003-2023
AND		11 treff	Artikkel			
les*		4 treff	Kapittel			
AND		29 treff	Totale treff			
mestring*						
AND						
barneskole*						

Søk nummer fire vil bli med videre i oppgaven. Søket er markert med grønt i tabell 4.

3.3.4.2 EBSCOhost – Eric

Søket i Idunn viste seg imidlertid å være noe mangelfullt. Utgangspunktet for oppgaven skulle hovedsakelig være norske artikler, som omtalte norske, skandinaviske og nordiske forhold i gutters lesemotivasjon. For å ha nok datamateriell, og for å gi oppgaven forskningsbasert tyngde,

åpner oppgaven opp for å ha med artikler som beskriver utenlandske forhold. Det blir en avveining i diskusjonsdelen om forholdene i forskningen er overførbare til norske forhold. Det vil eksempelvis bli lagt høyere vekt på finske forhold enn engelske forhold. Forhold fra ikke-europeiske land vil ikke bli medregnet. Et av argumentene for å bruke EBSCOhost, med Eric som database er oversiktligheten i programmet og hvordan søkehistorikken er godt dokumentert. Det er dermed lett å skape oversikt over tidligere søk, og skape god retning mot nye mer spesifiserte søk. Samtidig blir det av Gusenbauer & Haddaway (2021), nevnt bias som kan oppstå i søkemotorer hvor søkeresultatene styres av datastyrte algoritmer. Det er vanskelig å si noe om hvor mye dette preger en «akademisk» søkemotor som EBSCOhost, men dette er et argument for å bruke EBSCOhost som en av flere ulike søkemotorer.

Søkeprosessen i EBSCOhost begynte med et søk på søkeordene gutter AND lesing AND motivasjon. Søket viste seg å ikke gi noen resultater.

I søk nummer to, ble søkeordene oversatt til engelsk. Søkeordene var boys AND reading AND motivation. Søket ga totalt 280 treff. I forhold til eksklusjonskriteriet om å bare benytte fagfelleverderte artikler i søket, ble filteret «peer-reviewed» anvendt på de samme søkeordene i søk nummer tre. Dette ga totalt 156 treff. Det viste seg imidlertid at noen av artiklene var datert til før 2003, som også er et av eksklusjonskriteriene. Et fjerde søk ble utført med filtreringen 2003-2023. Dette søket ga 133 akademiske journaler/rapporter. Alle søk er presentert i tabell 5.

Tabell 5: Søk i søkemotoren EBSCOhost: Eric

Søkeord:	Database	Resultat	Type	Dato	Tidsspenn	Filter
gutter AND lesing AND motivasjon	EBSCOhost: Eric	0 treff		26.04.2023	1963-2023	Ingen
boys AND reading AND motivation	EBSCOhost: Eric	200 treff 150 treff 103 treff 24 treff 19 treff 7 treff	Rapporter Akademiske journaler Eric dokumenter Elektroniske ressurser Doktoravhandlinger Bøker	26.04.2023	1963-2023	Ingen

		280 treff	Totale treff			
boys AND reading AND motivation	EBSCOhost: Eric	144 treff 150 treff 1 treff 7 treff 0 treff 0 treff 156 treff	Rapporter Akademiske journaler Eric dokumenter Elektroniske ressurser Doktoravhandlinger Bøker Totale treff	26.04.2023	1963-2023	Peer- reviewed
boys AND reading AND motivation	EBSCOhost: Eric	133 treff 133 treff 0 treff 0 treff 0 treff 0 treff 133 treff	Rapporter Akademiske journaler Eric dokumenter Elektroniske ressurser Doktoravhandlinger Bøker Totale treff	26.04.2023	2003-2022	Peer- reviewed + 2003-2023

Ut ifra temaet om gutters lesemotivasjon var det mye av litteraturen som omhandlet elever på ungdomsskolen og videregående skole. Et nytt søk ble utført med trunkering på søkeordene. I tillegg ble det tillagt et nytt søkeord, og oversettelsen av ordet både på norsk og engelsk. Deretter ble filteret om «peer-reviewed»/fagfelleverderte artikler tillagt søket. Det reviderte søket presenteres i tabell 6.

Tabell 6: Revidert søk i søkemotoren EBSCOhost: Eric

Søkeord:	Database	Resultat	Type	Dato	Tidsspenn	Filter
boys* OR gutter* AND reading* OR lesing* AND motivation* OR motivasjon*	EBSCOhost: Eric	70 treff 62 treff 13 treff 2 treff 7 treff 1 treff 78 treff	Rapporter Akademiske journaler Eric dokumenter Elektroniske ressurser Doktoravhandlinger Bøker Totale treff	26.04.2023	2003-2023	2003-2023

AND elementary school *OR primary school* OR grade school* OR barneskole*						
boys* OR gutter* AND reading* OR lesing* AND motivation* OR motivasjon* AND elementary school *OR primary school* OR grade school* OR barneskole*	EBSCOhost: Eric	62 treff 62 treff 62 treff	Rapporter Akademiske journaler Totale treff	26.04.2023	2003-2023	Peer- reviewed + 2003-2023

Søket ble reproduisert den 28.04, da framkom 63 artikler. Dette søket vil danne grunnlag for videre sortering. Det reproduerte søket presenteres i tabell 7.

Tabell 7: Reproduert søk i søkemotoren EBSCOhost: Eric

Søkeord:	Database	Resultat	Type	Dato	Tidsspenn	Filter
boys*	EBSCOhost:	63 treff	Rapporter	28.04.2023	2003-	Peer-
OR	Eric	63 treff	Akademiske journaler		2023	reviewed
gutter*		63 treff	Totale treff			+
AND						2003-2023
reading*						
OR						
lesing*						
AND						
motivation*						
OR						
motivasjon*						
AND						
elementary						
school *OR						
primary						
school*						
OR						
grade school*						
OR						
barneskole*						

Resultatet fra de trunkerte søkeordene og ved å legge til søkeordet «primary school», samt alle de engelske synonymene for barneskole ga et mer håndterlig søkeresultat. Det burde også gi forskningsmaterieell som er mer spisset mot gutter i barneskolealder, og støtter problemstillingen i oppgaven. Det syvende søket markert med grønt i tabell 7 blir tatt med videre i oppgaven.

Den neste prosessen blir å undersøke de vitenskapelige artikkelene, og vurdere om de skal vektlegges i oppgaven.

3.3.4.3 Oria

Oria var den tredje databasen som ble benyttet i søket. Oria viste seg også å være den søkemotoren som ga flest resultater, sammenliknet med både Idunn og EBSCOhost. Den store fordelene med Oria er alle filtrene man kan tillegge søket i den begynnende fasen. Ulempen med

Oria er at det ikke er noen klar logg for hvilke søk man har foretatt seg. Det ligger derfor et ekstra analogt forbehold om å være systematisk og dokumentere framgangen i søkeprosessen.

Søk nummer en ble utført med søkeordene boys AND reading AND motivation. Dette var for å få en oversikt over hvor mange funn et såpass åpent søk ville gi. Søket ble tillagt filterne «Artikler», «Siste 20 år» og «Alle språk». Søket ga totalt 402 treff. Artikkene som framkom av søk nummer en, ga ingen oversikt over hvorvidt de var vitenskapelig basert, så det ble derfor tillagt et fjerde filter, «fra fagfelleverderte tidsskrift». Søket ga totalt 341 treff.

Det var imidlertid interessant å finne ut av i hvilken grad Oria, hadde datamateriale skrevet på norsk. Søk nummer tre ble utført med søkeordene gutt OR boy AND lese OR reading AND motivation OR motivasjon. Søket ga 398 treff og var tillagt filter for «Artikler», «Siste 20 år» og «Alle språk». Ved å følge samme prosedyre som fra søk to i Oria, ble filteret om «fra fagfelleverderte tidsskrift» lagt til i det fjerde søket. Søket ga totalt 344 treff. Antallet funn ble ansett som høyt og et femte søk måtte bli gjennomført. En observasjon som er interessant å merke seg i ettertid er at søkeordet boy, ble brukt uten trunkering «*». Dette virker muligens mot sin hensikt, og tar ikke med artikler som inneholder ordet boys. Ideen var at trunkering på ordet boy* skulle gi alle mulige utgaver av artikler som inneholdt ordstammen boy.

I søk fem ble søkeordene gutt* OR boy* AND lese* or reading* And motivasjon OR motivation* gjennomført. Tillagt filter var «Artikler», «Siste 20 år» og «Alle språk». Søket ga totalt 492 treff. Det neste steget, i søk nummer seks, ble å repetere prosessen, og å tillegge filteret «fra fagfelleverderte tidsskrift». Søket ga 408 treff.

Datamaterialet viste seg å være for stort til å kunne håndteres på en fornuftig måte. Søkeordene i søk nummer syv ble dermed søkeordet barneskole OR elementary school lagt til. Søket ble gjennomført med søkeordene gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon OR motivation* AND barneskole OR elementary school. Tillagt filter var «Artikler», «Siste 20 år» og «Alle språk». Søket ga 136 treff. Søk nummer åtte ble gjennomført med filtreringen «fra fagfelleverderte tidsskrift» og ga 122 treff.

Datamaterialet som fremkom av den åttende søkeprosessen, var imidlertid fortsatt over 100 artikler. Det ble dermed vurdert som hensiktsmessig å sortere fra 2013 for å gjøre datamaterialet mer håndterbart. Dette strider mot søkeprosessen i de to foregående søkemotorene Idunn og

EBSCOhost. Likevel argumenterer denne oppgaven for at denne avveiningen er gjort med hensikten om å finne tilstrekkelig datamateriale om gutters lesemotivasjon i barneskolen, både via norske og engelske artikler. Alle søk er presentert i tabell 8.

Tabell 8: Søk i søkemotoren Oria

Søkeord:	Database	Resultat	Type	Dato	Tidsspenn	Filter
boys AND reading AND motivation	Oria	402 treff 402 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk
boys AND reading AND motivation	Oria	341 treff 341 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk Fra fagfelleverderte tidsskrift
gutt OR boy AND lese OR reading AND motivasjon OR motivation	Oria	398 treff 398 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk
gutt OR boy AND lese OR reading	Oria	344 treff 344 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk Fra fagfelleverderte tidsskrift

AND motivasjon OR motivation						
gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon* OR motivation*	Oria	492 treff 492 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk
gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon* OR motivation*	Oria	408 treff 408 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk Fra fagfelleverderte tidsskrift
gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon* OR motivation*	Oria	136 treff 136 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk

AND barneskole OR elementary school						
gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon* OR motivation* AND barneskole OR elementary school	Oria	122 treff 122 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 20år Alle språk Fra fagfellelvurderte tidsskrift
gutt* OR boy* AND lese* OR reading* AND motivasjon* OR motivation* AND barneskole OR elementary school	Oria	79 treff 79 treff	Artikler Totale treff	26.04.2023	2003- 2023	Artikler Siste 10år Alle språk Fra fagfellelvurderte tidsskrift

Det niende søket, markert med grønt i tabell 8, blir tatt med videre i oppgaven.

Den neste prosessen blir å undersøke de vitenskapelige artiklene, og vurdere om de skal vektlegges i oppgaven.

3.3.5 Sortering

Persson (2021) oppfordrer til å begynne sorteringsprosessen ved å stille spørsmål til teksten.

Merriam & Tisdell (2016, ss. 93-94), har utviklet noen retningslinjer for gode spørsmål man kan stille til teksten i sorteringsprosessen. Spørsmålene er med på å gjøre prosessen med å vurdere om teksten passer inn i tematikken du ønsker å forske på, mer effektiv. Spørsmålene foreslått av Merriam & Tisdell (2016, ss. 93-94) vises i tabell 9.

Tabell 9: Spørsmål til sorteringsprosessen (Merriam & Tisdell, 2016, ss. 93-94)

Hvem er det som har skrevet teksten?	
Hvilket årstall be teksten skrevet?	
Hva er hovedinnholdet i teksten?	
Hvor god kvalitet er det på teksten?	

Ved å stille de riktige spørsmålene sikrer man at sorteringsfasen gir et godt grunnlag for å vurdere et større antall tekster, før man videre i syntetiseringsfasen kan lese artiklene mer nøyaktig og trekke ut hovedinformasjonen fra tekstene.

Booth et al. (2016, s. 143) vektlegger derimot et annet viktig prinsipp for effektiv sortering. De har laget en trinmodell der man vurderer tittelen, abstrakter og fulltekst av artikler, før man videre bestemmer om artikkelen skal inkluderes. Hvert trinn omfatter en vurderingsprosess for hvilken relevans artikkelen har i forhold til din oppgave. Eksempelvis, om tittelen ikke omfatter det du ønsker å undersøke, forkastes artiklene. Passer derimot tittelen godt med det du ønsker å undersøke, leser du abstraktet, for å videre vurdere om abstraktet beskriver fenomenet du ønsker

å undersøke. Denne eliminasjonsprosessen fortsetter til du avslutningsvis inkluderer artiklene i litteraturgjennomgangen din. Trinnsmodellen er illustrert i tabell 10.

Tabell 10: Trinnsmodell for effektiv sortering (Booth, Sutton, & Papaioannou, 2016, s. 143)

Forfatter		
Tittel		JA eller NEI
Abstrakt		JA eller NEI
Fulltekst- vurdering		JA eller NEI
Inkludering		JA eller NEI

Denne oppgaven vil basere seg på spørsmålene til Merriam & Tisdell (2016, ss. 93-94), samt følge trinnsmodellen til Booth et al. (2016, s. 143) i utvelgelsesarbeidet med forskningsartiklene.

Det viste seg imidlertid at Idunn fungerte særdeles lite godt som en søkemotor for vitenskapelige artikler til et spisset emne. Dette vil oppgaven illustrere via Booth et al. (2016, s.143) sin trinnsmodell for effektiv sortering . Se tabell 11.

3.3.5.1 Sortering av artikler fra Idunn

Etter å ha fulgt Booth et al. (2016, s. 143) sin trinnsmodell for sortering, var det bare tre artikler som kom igjennom elimineringsprosessen. Dette går imot ideen om at norske artikler skulle være hovedvekten i oppgaven.

Tabell 11: Sortering av artikler fra Idunn

Artikkel	Nr. i søket	Tittel	Relev. Tittel	Abstrakt	Fulltekst	Inkludering	Kommentar
(Moberg & Vogt, 2022)	1	Gutters tidsbruk på dataspill og skolearbeid	JA	NEI			Studier utført på 16-18åringer
(Amundsen & Møller, 2022)	2	Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær	JA	JA	JA	JA	
(Schmid, 2021)	3	«Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav	NEI				
(Valenta & Garvik, 2019)	4	Enslige mindreårige asylsøkere – opplevelser og mestring av midlertidighet	NEI				
(Reinertsen, 2013)	5	Kjære Ronja - Om poststrukturell og posthuman hypertekest lesing av lovgivning om Oppfølgingstjenesten som ledd i Ny Giv i Norge	NEI				
(Schmid, 2022)	6	Om betydningen av forventninger fra foreldre og lærere for sårbare elever: funn fra en kvalitativ studie på yrkesfag	NEI				
(Bungum, Hauge, & Rødseth, 2012)	7	Fysikkstudenten fra studiestart til mastergrad Motivasjon, verdier og prioriteringer	NEI				
(Abrahamsen, 2020)	8	Færre menn enn kvinner fullfører kvinnedominerte profesjonsutdanninger	NEI				
(Akselbo & Ingebrigtsen, 2015)	9	Mødre til barn med overvekt – erfaringer og utfordringer	JA				

(Winnæs & Helland, 2014)	10	Politistudentene: Hvem er de og hvorfor vil de bli politi?	NEI	NEI		Hjelp foreldre til å motivere barn til fysisk aktivitet og kostholdsendring
(Opstad, Bonesrønning & Fallan, 2013)	11	I hvilken grad kan studentenes arbeidsinnsats påvirkes?	JA	NEI		Forskning fra studier på videregående
(Nordahl & Sørli, 2021)	12	Ny kunnskap om barn i kontakt med barnevernet og psykisk helsevern for barn og unge	NEI			
(Dybvik, 2022)	13	Å tisse uten bleie: Det litterære barnets handlingsrom i tre småbarnsbøker med tissing som motiv	NEI			
(Krüger, Risnes, Sand-Nilsen & Høiseth, 2022)	14	Musikkterapi og skoledeltakelse for ungdommer med barnevernsbakgrunn – en casestudie	NEI			
(Früh, Misvær & Helseth, 2021)	15	Ungdommers erfaring med nyoppdaget diabetes 1 - En kvalitativ studie	NEI			
(Hatlevik, 2018)	16	Transformativ læring - Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling?	NEI			
(Nøkleby, Berg, Borge & Johansen, 2021)	17	Implikasjoner av hjemmeskole under covid-19-pandemien: en systematisk hurtigoversikt over skandinaviske studier	NEI			
(Ness, Borg, Karlsson, Almåsbygg, Solberg & Torkelsen, 2013)	18	«Å delta med det du kan»: Betydningen av meningsfulle aktiviteter i recoveryprosesser	JA	NEI		Aktivitetstilbud for personer med rusproblematikk
(Reegård, 2015)	19	En selger in spe Orienteringer mot butikkarbeid blant unge på yrkesfag	NEI			
(Pedersen & Eriksen, 2019)	20	Hva de snakker om når de snakker om stress	JA	NEI		Ungdomsskoleelevers forhold til stress

(Huglen, Hidalgo, Young & Stokkebekk, 2020)	21	Sterke barn i to hjem - Resiliensorientert familieterapi med skilte familier i vedvarende konflikt	NEI				
(Fornes, 2016)	22	Ungdomsstraffens første år: En undersøkelse av ungdomsstraffens anvendelsesområde og innhold i straffartens første år	NEI				
(Bottolfs, 2020)	23	Mat og helsefaget i dagens skole Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse	NEI				
(Sommer, 2021)	24	Støtte som mulighet til unge med psykiske helseproblemer	NEI				
(Skarpenes, 2021)	25	De unges problem - individualisering og kvantifiseringskultur i skolen	JA	JA	JA	JA	
(Terum, Torsvik & Øverbye, 2017)	26	Når vilkår og aktivitetskrav brytes. Frontlinjearbeideres tilnærming til sanksjoner	NEI				
(Øvrum & Kapstad, 2019)	27	Hvordan kan barnevernfaglig undersøkelsesarbeid læres?	NEI				
(Nygård & Saus, 2020)	28	Familieråd – metodetilpassing til samisk sosialt arbeid	NEI				
(Høgberget & Haukland, 2021)	29	Hjertelig til stede – om kropp og kroppssyn i skolehelsetjenesten	NEI				
(Smette, 2017)	30	Enhetskolens ulike lærerblikk	JA	NEI			Studier av elever på ungdomsskolen, fra et omsorgsperspektiv.
(Buvik & Baklien, 2017)	31	Mellom idealer og realiteter på Dikemark asylmottak	NEI				

(Næss, 2021)	32	El-sykel som utvidelsesteknologi: Nødvendigheten av å studere et brukerperspektiv i en grønn omstillingsprosess	NEI				
(Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012)	33	«For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen	NEI				
(Amundsen, 2012)	34	Innsattes opplevelse av ungdomsskolen	NEI				
(Larsen, 2012)	35	Å skrive i engelsk og fremmedspråk	NEI				
(Postholm, 2013)	36	Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser	NEI				
(Ommunsen, 2013)	37	Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen	NEI				
(Lien, 2014)	38	Den kjønnsnøytrale pasienten i sykepleien – betydninger av kjønn når kvinnelige sykepleiere gjør omsorg for kreftsyke menn	NEI				
(Sanderud & Gurholt, 2014)	39	Barns nysgjerrige lek i natur – Utforskende dannelse	NEI				
(Bratholm, 2015)	40	Om bruk av digitale mapper på to grunnskoler - Hvordan kan digitale mapper skape produktive læringsprosesser for elever?	JÅ	JÅ	JÅ	JÅ	
(Aakre & Hagen, 2011)	41	Fra fagbrev til ingeniør – et didaktisk perspektiv	NEI				
(Angelo, 2012)	42	Profesjonsforståelse hos en instrumentalpedagog i en samordnet musikk lærerstilling	NEI				

(Simonnes, Bovim, Gundersen & Gjesdal, 2022)	43	Erfaringer med bruk av VR-simulering i programfaget toppidrett fotball blant elever ved en videregående skole	NEI				
(Lossius, 2014)	44	Praksis som læringsmetode i ingeniørutdanningen – erfaringer fra ingeniørstudiet i undervannsteknologi - drift og vedlikehold ved Høgskolen i Bergen (HiB)	NEI				

Søket i søkemotoren Idunn ga funn med veldig variert tematikk. Et mulig forbehold er at trunkering ga et for spredt søkeresultat i forhold til den mer spissede problemstillingen om gutters lesemotivasjon på barneskolen. Det som kan imidlertid regnes som positivt at det framkommer noen norske innslag av fagfellevurderte forskningsartikler, som videre blir vurdert i oppgaven.

3.3.5.2 Sortering av artikler fra EBSCOhost

Søket i EBSCOhost ga bedre uttelling. 19 artikler bestod eksklusjonstesten, og er med videre i søket. Artikkene som er med videre, er markert med grønt i tabell 12.

Tabell 12: Sortering av artikler fra EBSCOhost: Eric

Forfatter	Nr. i søket	Tittel	Relev. Tittel	Abstrakt	Fulltekst-	Inkludering	Kommentar
(van der Sande, van Steensel, Fikrat-Wevers & Arends, 2023)	1	Effectiveness of Interventions That Foster Reading Motivation: A Meta-Analysis	NEI				Meta-analyse
(Laursen, Richmond, Kiuru, Lerkkanen & Poikkeus, 2022)	2	Off on the Wrong Foot: Task Avoidance at the Outset of Primary School Anticipates Academic Difficulties and Declining Peer Acceptance	JA	JA	JA	JA	
(Özbek & Ergül, 2022)	3	Effectiveness of Comprehension Strategies Mobile App (COSMA) on Reading Comprehension Performances of Students with Learning Disabilities	NEI				Lese- og skrivevansker
(Lepper, Stang, & McElvany, 2022)	4	Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables	JA	JA	JA	JA	

(Kavanagh, 2019)	5	Relations between Children's Reading Motivation, Activity and Performance at the End of Primary School	JA	JA	JA	JA	
(Kerneža & Košir, 2016)	6	Comics as a Literary-Didactic Method and Their Use for Reducing Gender Differences in Reading Literacy at the Primary Level of Education	JA	JA			En slovensk studie
(Hornstra, van der Veen, Peetsma & Volman, 2013)	7	Developments in Motivation and Achievement during Primary School: A Longitudinal Study on Group-Specific Differences	JA	JA	JA	JA	
(Muntoni, Wagner & Retelsdorf, 2021)	8	Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated with Students' Reading Outcomes?	JA	JA	JA	JA	
(Mather & Rule, 2017)	9	Getting the Boys Involved: Using an Interactive Questionnaire to Investigate Grade 6 Boys' Writing	NEI				Skrivning
(Liu & Gu, 2020)	10	Media Multitasking, Attention, and Comprehension: A Deep Investigation into Fragmented Reading	JA	NEI			Forskning på skoler i Kina
(Boerma, Mol, & Jolles, 2016)	11	Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently	JA	JA	JA	JA	
(Agranovich, Assaraf & Orit, 2013)	12	What Makes Children Like Learning Science? An Examination of the Attitudes of Primary School Students towards Science Lessons	NEI				Studieorientering mot realfag
(McGeown & Warhurst, 2020)	13	Sex Differences in Education: Exploring Children's Gender Identity	JA	JA	JA	JA	
(Zee, Rudasill & Bosman, 2021)	14	A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships with Teachers from Kindergarten to 6th grade	JA	JA	JA	JA	
(Thomas, 2019)	15	Building Literacy Environments to Motivate African American Boys to Read	NEI				Spesifikt studie på afrikansk-amerikanske gutter

(Nielen & Bus, 2015)	16	Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement	JA	JA	JA	JA	
(Aravani, 2012)	17	The Role of Teaching Poetry in Developing Literacy in Greek Primary School: A Case Study	JA	NEI			Fokus på literacy blant elever i Hellas
(Parsons, Parsons, Malloy, Gambrell, Marinak, Reutzel, Applegate, Applegate, Fawson, & Parker, 2018)	18	Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction	JA	NEI			Et studie fra USA
(Ulper, 2011)	19	The Motivational Factors for Reading in Terms of Student	JA	NEI			Et studie fra Tyrkia
(Erickson & Dangora, 2019)	20	Primary Readers' Perceptions of a Camp Guided Reading Intervention: A Qualitative Case Study of Motivation and Engagement	JA	NEI			Et studie fra USA
(Gentrup & Rjosk, 2018)	21	Pygmalion and the Gender Gap: Do Teacher Expectations Contribute to Differences in Achievement between Boys and Girls at the Beginning of Schooling?	JA	JA	JA	JA	
(Huang & Chen, 2019)	22	From Reading Strategy Instruction to Student Reading Achievement: The Mediating Role of Student Motivational Factors	JA	NEI			Studier fra skoler i Hong Kong
(Elangovan & Chia, 2013)	23	An Inter-Correlational Study of the Reading Components in Profiling and Generating a Cognitive Equation for the Reading Performance of Students with Autism	JA	NEI			Studier fra Singapore
(Ubbes, Dillhoff & Maldonado, 2018)	24	Reading and Writing Attitudes of Children: Conceptual Implications for Health Education and Health Literacy	JA	JA	NEI		Studier på lesefermende fritidsstunder utført i USA
(Loh & Tse, 2009)	25	The Relationship between Motivation to Read Chinese and English and Its Impact on the Chinese and English Reading Performance of Chinese Students	NEI				Andrespråkstil for elever i Kina
(Lau, 2009)	26	Grade Differences in Reading Motivation among Hong Kong Primary and Secondary Students	NEI				Elevers lesemotivasjon, et studie fra Hong Kong

(Graham, Harris, Fishman, Houston, Wijekumar, Lei, & Ray, 2019)	27	Writing Skills, Knowledge, Motivation, and Strategic Behavior Predict Students' Persuasive Writing Performance in the Context of Robust Writing Instruction	NEI					Skriveferdighet
(Becker & McElvany, 2018)	28	The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour	JA	JA	JA	JA		
(Melero, Villalón & Izquierdo-Magaldi, 2020)	29	Attitudes toward Reading, Reading Self-Confidence, Family Involvement and Reading Comprehension in the Second Grade	JA	JA	NEI			Et spansk studie
(Stutz, Schaffner & Schiefele, 2017)	30	Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students.	JA	JA	Under tvil			Tysk
(Vicars & Senior, 2013)	31	Making a Visible Difference: Overcoming Barriers Using Arts-Based Learning	JA	JA	NEI			Et studie fra USA
(Levy & Thompson, 2015)	32	Creating "Buddy Partnerships" with 5- and 11-Year Old-Boys: A Methodological Approach to Conducting Participatory Research with Young Children	JA	JA				
(Husband, 2014)	33	Increasing Reading Engagement in African American Boys	NEI					Spesifikt studie på afrikansk-amerikanske gutter
(Kikas, Mädamürk & Palu, 2020)	34	What Role Do Comprehension-Oriented Learning Strategies Have in Solving Math Calculation and Word Problems at the End of Middle School?	JA	JA	NEI			En studie fra Estland
(Boltz, 2007)	35	What We Want: Boys and Girls Talk about Reading	JA	JA	JA	JA		
(De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016)	36	Promoting Elementary School Students' Autonomous Reading Motivation: Effects of a Teacher Professional Development Workshop	JA	JA	JA	JA		
(Logan & Medford, 2011)	37	Gender Differences in the Strength of Association between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill	JA	JA	JA	JA		

(De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012)	38	The Relation between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective	JA	JA	JA	JA	
(Beike & Zentall, 2012)	39	"The Snake Raised Its Head": Content Novelty Alters the Reading Performance of Students at Risk for Reading Disabilities and ADHD	NEI				Lese- og skrivevansker, og ADHD
(Schwabe, McElvany & Trendel, 2015)	40	The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation	JA	JA	JA	JA	
(Law, 2008)	41	The Relationship between Extrinsic Motivation, Home Literacy, Classroom Instructional Practices, and Reading Proficiency in Second-Grade Chinese Children	NEI				Et studie fra Kina
(Senn, 2012)	42	Effective Approaches to Motivate and Engage Reluctant Boys in Literacy	JA	NEI			Litteraturstudie
(De Smedt, Merchie, Barendse, Rosseel, De Naeghel & Van Keer, 2018)	43	Cognitive and Motivational Challenges in Writing: Studying the Relation with Writing Performance across Students' Gender and Achievement Level	NEI				Skrijving
(Hughes, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson, 2012)	44	Indirect Effects of Child Reports of Teacher-Student Relationship on Achievement	JA	NEI			Et studie fra USA
(Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose, & Boivin, 2010)	45	Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children	JA	NEI			Et studie på fransk-kanadiske elever
(Farris, Werderich, Nelson, & Fuhler, 2009)	46	Male Call: Fifth-Grade Boys' Reading Preferences	JA	NEI			Et studie fra USA
(Welldon, 2005)	47	Addressing the Gender Gap in Boys' Reading	JA	JA	NEI		Biblioteker i USA
(Laurenson, McDermott, Sadleir, & Meade, 2015)	48	From National Policy to Classroom Practice: Promoting Reading for Pleasure in Post-Primary English Classrooms	JA	JA	JA	NEI	Studie fra post-primary. Elever mellom 12-16 år.

(Merga, 2015)	49	Access to Books in the Home and Adolescent Engagement in Recreational Book Reading: Considerations for Secondary School Educators	JA	JA	NEI		Et studie fra Australia
(Zambo, 2007)	50	Using Picture Books to Provide Archetypes to Young Boys: Extending the Ideas of William Brozo	JA	JA	NEI		Studie fra USA
(Hirvonen, Poikkeus, Pakarinen, Lerkkanen & Nurmi, 2015)	51	Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories from Kindergarten to Grade 4: Associations with Academic and Socioemotional Development	JA	JA	JA	JA	
(Law, 2009)	52	The Role of Attribution Beliefs, Motivation and Strategy Use in Chinese Fifth-Graders' Reading Comprehension	JA	NEI			Studier fra Hong Kong
(Marinak & Gambrell, 2010)	53	Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap	JA	JA	NEI		Studier fra USA
(Bavarian, Lewis, DuBois, Acock, Vuchinich, Silverthorn, Snyder, Day, Ji, & Flay, 2013)	54	Using Social-Emotional and Character Development to Improve Academic Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized Controlled Trial in Low-Income, Urban Schools	JA	NEI			Afrikansk-amerikanske gutter nevnes i abstraktet. Studie er dermed fra USA.
(Stotsky & Denny, 2012)	55	Single-Sex Classrooms and Reading Achievement: An Exploratory Study	JA	NEI			Studier fra USA
(Machin & McNally, 2005)	56	The English Experiment: An Hour a Day Keeps Illiteracy at Bay	JA	JA	JA	JA	
(Olinghouse & Graham, 2009)	57	The Relationship between the Discourse Knowledge and the Writing Performance of Elementary-Grade Students	NEI				Forholdet mellom muntlige ferdigheter og skriving
(Atkinson, 2006)	58	Key Stage 3 Pupils' Views about Reading	JA	JA	JA	JA	
(Demaray & Jenkins, 2011)	59	Relations among Academic Enablers and Academic Achievement in Children with and without High Levels of Parent-Rated Symptoms of Inattention, Impulsivity, and Hyperactivity	JA	JA	NEI		Studier fra USA

(Eisenberg & Schneider, 2007)	60	Perceptions of Academic Skills of Children Diagnosed with ADHD	NEI			Studier på barn med diagnosen ADHD
(Millard, 2005)	61	To Enter the Castle of Fear: Engendering Children's Story Writing from Home to School at KS2	NEI			Elevens skriving av fortellinger
(Mahoney, Lord & Carryl, 2005)	62	An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children	JA	NEI		Studier fra USA
(Rock, 2005)	63	Use of Strategic Self-Monitoring to Enhance Academic Engagement, Productivity, and Accuracy of Students with and without Exceptionalities	JA	JA	NEI	Studier fra USA

De 19 artiklene fra søkemotoren EBSCOhost: Eric, regnes som en tilstrekkelig mengde forskningsartikler til videre sorteringsarbeid.

3.3.5.3 Sortering av artikler fra Oria

Sorteringsprosessen etter søket i Oria hadde en ny variabel, der tidligere artikler fra EBSCOhost også kom med i søket fra Oria. Disse artiklene er markert i gult i tabell 13. Nye artikler er markert grønt i tabell 13.

Tabell 13: Sortering av artikler fra søkemotoren Oria

Forfatter	Nr. i søket	Tittel	Relev. Tittel	Abstrakt	Fullekst	Inkludering	Kommentar
(Schwabe, McElvany & Trendtel, 2015)	1	The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation	JA	JA	JA	JA	
(Muntoni, Wagner & Retelsdorf, 2020)	2	Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?	JA	JA	JA	JA	
(Becker & McElvany, 2019)	3	The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour	JA	JA	JA	JA	

(Lepper, Stang, & McElvany, 2022)	4	Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables	JA	JA	JA	JA	
(Gentrup & Rjosk, 2018)	5	Pygmalion and the Gender Gap: Do Teacher Expectations Contribute to Differences in Achievement between Boys and Girls at the Beginning of Schooling?	JA	JA	JA	JA	
(Miyamoto, Murayama & Lechner, 2020)	6	The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency	JA	JA	JA	JA	
(Boerma, Mol, & Jolles, 2016)	7	Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently	JA	JA	JA	JA	
(Muntoni & Retelsdorf, 2018)	8	Gender-specific teacher expectations in reading - The role of teachers' gender stereotypes	JA	JA	JA	JA	
(De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016)	9	Promoting Elementary School Students' Autonomous Reading Motivation: Effects of a Teacher Professional Development Workshop	JA	JA	JA	JA	
(Kemeža & Košir, 2016)	10	Comics as a Literary-Didactic Method and Their Use for Reducing Gender Differences in Reading Literacy at the Primary Level of Education	JA	JA			
(Thomas, 2019)	11	Building Literacy Environments to Motivate African American Boys to Read	NEI				Spesifikt studie på afrikansk-amerikanske gutter
(Kavanagh, 2019)	12	Relations between Children's Reading Motivation, Activity and Performance at the End of Primary School	JA	JA	JA	JA	
(Scholes, 2019)	13	Differences in attitudes towards reading and other school-related activities among boys and girls	JA	NEI			Studie fra Australia
(Zee, Rudasill & Bosman, 2021)	14	A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships with Teachers from Kindergarten to 6th grade	JA	JA	JA	JA	

(Huang & Chen, 2019)	15	From Reading Strategy Instruction to Student Reading Achievement: The Mediating Role of Student Motivational Factors	JA	NEI			Studier fra skoler i Hong Kong
(Bosman, Roorda, van der Veen, Koomen & Helma, 2018)	16	Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach	JA	JA	JA	JA	
(Stutz, Schaffner & Schiefele, 2017)	17	Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students.	JA	JA	JA	JA	Tysk
(Hornstra, van der Veen, Peetsma & Volman 2013)	18	Developments in Motivation and Achievement during Primary School: A Longitudinal Study on Group-Specific Differences	JA	JA	JA	JA	
(Levy & Thompson, 2015)	19	Creating "Buddy Partnerships" with 5- and 11-Year Old-Boys: A Methodological Approach to Conducting Participatory Research with Young Children	JA	JA			Tematisk utenfor tema
(Young, Mohr & Landreth, 2020)	20	Improving boys' reading comprehension with readers theatre	JA	JA	NEI		En studie fra USA
(Stang & McElvany, 2021)	21	Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualität des Deutschunterrichts zwischen Grundschülerinnen u	NEI				Skrevet på tysk
(Graham, Harris, Fishman, Houston, Wijekumar, Lei, & Ray, 2019)	22	Writing Skills, Knowledge, Motivation, and Strategic Behavior Predict Students' Persuasive Writing Performance in the Context of Robust Writing Instruction	NEI				Skriveferdigheter
(Parsons, Parsons, Malloy, Gambrell, Marinak, Reutzel, Applegate, Applegate, Fawson, & Parker, 2018)	23	Upper Elementary Students' Motivation to Read Fiction and Nonfiction	JA	NEI			En studie fra USA
(Erickson & Dangora, 2019)	24	Primary Readers' Perceptions of a Camp Guided Reading Intervention: A Qualitative Case Study of Motivation and Engagement	JA	NEI			En studie fra USA
(Chiu, Hong & Hu, 2015)	25	The effects of family cultural capital and reading motivation on reading behaviour in elementary school students	JA	NEI			Studier fra skoler i Taiwan

(Liu & Gu, 2020)	26	Media Multitasking, Attention, and Comprehension: A Deep Investigation into Fragmented Reading	JA	NEI			Forskning på skoler i Kina
(Wu, Anderson, Nguyen-Jahiel & Miller, 2013)	27	Enhancing Motivation and Engagement Through Collaborative Discussion	JA	NEI			Studier fra USA
(Kikas & Mägi, 2017)	28	Does Self-Efficacy Mediate the Effect of Primary School Teachers' Emotional Support on Learning Behavior and Academic Skills?	JA	JA	NEI		Forskning fra Estland
(Butz & Usher, 2015)	29	Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains	JA	NEI			En studie fra USA
(Özbek & Ergül, 2022)	30	Effectiveness of Comprehension Strategies Mobile App (COSMA) on Reading Comprehension Performances of Students with Learning Disabilities	NEI				Lese- og skrivevansker
(Kakoulidou, Le Cornu Knight, Filippi & Hurry, 2021)	31	The Effects of Choice on the Reading Comprehension and Enjoyment of Children with Severe Inattention and no Attentional Difficulties	NEI				Lese- og skrivevansker
(Parkhurst, 2018)	32	Conversations in Male Genderlect in Young Adult Fiction: Their Effect on Reading Motivation	JA	NEI			8.klassinger
(McGeown & Warhurst, 2020)	33	Sex Differences in Education: Exploring Children's Gender Identity	JA	JA	JA	JA	
(Wessel-Powell, Lu, & Wohlwend, 2018)	34	Walking Dead Literacies: Zombies, Boys, and (Re)Animated Storytelling	JA	JA	NEI		En studie fra USA
(Schwabe, Schlitter, Iglar, Ohle-Peters, Teerling, Köller & McElvany, 2021)	35	Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Leseverhalten am Ende der Grundschulzeit – Wirksamkeit und differenzielle Effekte der schulischen Teilnahme an einer bundesweiten Förderinitiative	NEI				Skrevet på tysk

(Carignan, Quick, Roy-Charland, Beaudry & Charbonneau, 2021)	36	A Promising Family Literacy Project Based on Male Reading Models	JA	NEI			Et fransk-kanadisk studie
(Bozgün, Kösterelioglu & Meltem, 2022)	37	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Güdülenmelerinin İncelenmesi	NEI				Skrevet på tyrkisk
(Georgiou, Hirvonen, Manolitsis & Nurmi, 2017)	38	Cross-lagged relations between teacher and parent ratings of children's task avoidance and different literacy skills	JA	NEI			En gresk studie
(Lynch & Zwerling, 2020)	39	Bringing Neighborhood Dads Into Classrooms: Supporting Literacy Engagement	JA	NEI			En studie fra USA
(Guay, Stupnisky, Boivin, Japel & Dionne, 2019)	40	Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement	JA	NEI			Et fransk-kanadisk studie
(Nielen & Bus, 2015)	41	Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement	JA	JA	JA	JA	
(Lockl, Attig, Nusser & Wolter, 2021)	42	Cognitive and Affective-Motivational Factors as Predictors of Students' Home Learning During the School Lockdown	JA	JA	JA	JA	
(Camping, Graham, Ng, Aitken, Wilson, Wdowin, 2020)	43	Writing motivational incentives of middle school emergent bilingual students	nei				Skriveferdigheter
(Mather & Rule, 2017)	44	Getting the Boys Involved: Using an Interactive Questionnaire to Investigate Grade 6 Boys' Writing	NEI				Skriving
(Husband & Kang, 2020)	45	Identifying Promising Literacy Practices for Black Males in P-12 Classrooms: An Integrative Review	NEI				Spesifikt studie på afrikansk-amerikanske gutter
(Jakovljević, Janković, Savić, Soldatović, Mačuzić, Jakulin, Papa & Ković, 2021)	46	The effect of colour on reading performance in children, measured by a sensor hub: From the perspective of gender	JA	JA	NEI		En studie fra Serbia

(Tang, Kikas, Pakarinen, Laursen & Lerkanen, 2022)	47	Longitudinal associations between third-grade teaching styles and sixth-grade reading skills: a 3-year follow-up study	JA	JA	JA	JA	
(Hirvonen, Poikkeus, Pakarinen, Lerkanen & Nurmi, 2015)	48	Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories from Kindergarten to Grade 4: Associations with Academic and Socioemotional Development	JA	JA	JA	JA	
(Jungert & Andersson, 2013)	49	Self-efficacy Beliefs in Mathematics, Native Language Literacy and Foreign Language Amongst Boys and Girls with and without Mathematic Difficulties	JA	JA	JA	JA	
(De Smedt, Merchie, Barendse, Rosseel, De Naeghel & Van Keer, 2018)	50	Cognitive and Motivational Challenges in Writing: Studying the Relation with Writing Performance across Students' Gender and Achievement Level	NEI				Skrivning
(Ramirez, Fries, Gunderson, Schaeffer, Maloney, Beilock & Levine, 2019)	51	Reading Anxiety: An Early Affective Impediment to Children's Success in Reading	JA	NEI			En studie fra USA
(Nootens, Morin, Alamargot, Gonçalves, Venet & Labrecque, 2019)	52	Differences in Attitudes Toward Reading: A Survey of Pupils in Grades 5 to 8	JA	NEI			Et fransk-kanadisk studie
(McGeown, Johnston, Walker, Howatson, Stockburn & Dufton, 2015)	53	The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment	JA	JA	JA	JA	
(Martins & Cármió, 2020)	54	Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção	NEI				Skrevet på portugisisk
(Taboada, Townsend & Boynton, 2013)	55	Mediating Effects of Reading Engagement on the Reading Comprehension of Early Adolescent English Language Learners	JA	NEI			Et Amerikansk studie
(Vicars & Senior, 2013)	56	Making a Visible Difference: Overcoming Barriers Using Arts-Based Learning	JA	JA	NEI		En studie fra USA
(Kikas, Silinskas, Jõgi & Soodla, 2016)	57	Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles	JA	JA	JA	JA	

(Melero, Villalón & Izquierdo-Magaldi, 2020)	58	Attitudes toward Reading, Reading Self-Confidence, Family Involvement and Reading Comprehension in the Second Grade	JA	JA	NEI		En studie fra Spania
(Upadyaya & Eccles, 2015)	59	Do teachers' perceptions of children's math and reading related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading?	JA	NEI			En studie fra USA
(Skar, Lei, Graham, Aasen, Johansen & Kvistad, 2022)	60	Handwriting fluency and the quality of primary grade students' writing	NEI				Skriving
(Henderson, Warren, Whitmore, Flint, Laman & Jagers, 2020)	61	Take a Close Look: Inventorying Your Classroom Library for Diverse Books	JA	NEI			En studie fra USA
(Rowley, McCarthy & Rines, 2014)	62	Adaptation of the Wilson Reading System for Braille Readers	NEI				Blindespråk
(Boyd, 2013)	63	Idea Bank: Progress through Incentives: How One Music Program Helps Students Progress to Higher Levels of Musicianship	NEI				Musikkundervisning
(Mezzalana & Boruchovitch, 2014)	64	Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños	NEI				Skrevet på Portugisisk
(Tian, Li, Chen & Huebner, 2023)	65	Gender-specific trajectories of academic achievement in Chinese elementary school students: Relations with life satisfaction trajectories and suicidal ideation trajectories	JA	NEI			
(Lepper, Stang, & McElvany, 2022)	66	Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables	JA	JA	JA	JA	gul
(Franco & Unrath, 2015)	67	The Art of Engaging Young Men as Writers	NEI				Skriving
(Laursen, Richmond, Kiuru, Lerkkanen & Poikkeus, 2022)	68	Off on the wrong foot: Task avoidance at the outset of primary school anticipates academic difficulties and declining peer acceptance	JA	JA	JA	JA	

(Hughes, Im & Alle, 2015)	69	Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences	JA	NEI			En studie fra USA
(Chodkiewicz & Boyle, 2016)	70	Promoting positive learning in Australian students aged 10- to 12-years-old using attribution retraining and cognitive behavioral therapy: A pilot study	NEI				En studie fra Australia
(van der Kleij, Burgess, Ricketts & Shapiro, 2022)	71	From Bibliophile to Sesquipedalian: Modeling the Role of Reading Experience in Vocabulary and Reading Comprehension	JA	JA	JA	JA	
(Vasalampi, Pakarinen, Torppa, Viljaranta, Lerkkanen & Poikkeus, 2019)	72	Classroom effect on primary school students self-concept in literacy and mathematics	JA	JA	JA	JA	
(Kleitsch, Kulinna & Hodges, 2022)	73	Tracking Student Outcomes Through Instructional Choices in Physical Education	NEI				Studie på kroppsøving
(Merga & Roni, 2017)	74	Choosing Strategies of Children and the Impact of Age and Gender on Library Use: Insights for Librarians	JA	NEI			En studie fra Australia
(Alfonso-Benlliure & Valadez Huizar, 2013)	75	ACADEMIC AND EXTRACURRICULAR INTERESTS AND CREATIVE PERFORMANCE IN PRIMARY SCHOOL. DIFFERENCES BY GENDER, SCHOOL TYPE AND SCHOOL ENVIRONMENT	JA	NEI			Skrevet på spansk
(Lafosse-Marin, 2018)	76	Impacts émanipateurs d'une coopération scientifique-enseignant à l'école primaire sur les représentations des enfants et leur mobilisation dans les apprentissages en sciences	NEI				En studie på fransk
(Abadiano, Turner & Valerie, 2017)	77	Writing in the World, Writing for the World: Practices and Prospects in Teaching Writing	NEI				En studie på skriveferdigheter
(Gallo, Olivier, Archambault & Morin, 2022)	78	Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors	JA	JA	NEI		Et fransk-kanadisk studie
(Martins & Cármió, 2020)	79	Compreensão de leitura em disléxicos após programa de intervenção	NEI				Artikkelen er skrevet på portugisisk

Søket i Oria ga 10 nye artikler og 15 artikler med overlapp fra søkemotoren EBSCOhost: ERIC.

3.3.5.4 Kronologisk sortering

Persson (2021) skriver at man kan sortere kronologisk på forfatterens etternavn. I denne oppgaven sorteres forskningsartiklene etter forfatterens etternavn. Arbeidet videre handler om å finne ut av hva forfatterne av artiklene argumenterer for eller imot.

Etter systematisk sorteringsarbeid av artiklene består utvalget av 34 artikler, presentert i tabell 14.

Tabell 14: Utvalgte artikler etter systematisk sorteringsarbeid

Forfatter	Tittel	Søke- motor	Oria og EBSCO host
Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022).	Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær.	Idunn	
Atkinson, C. (2006).	Key Stage 3 Pupils' Views about Reading.	EBSC Ohost - Eric	
Becker, M., & McElvany, N. (2019).	The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour.	EBSC Ohost - Eric	JA
Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016).	Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently.	EBSC Ohost - Eric	
Boltz, R. H. (2007).	What We Want: Boys and Girls Talk about Reading.	EBSC Ohost - Eric	
Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. Y. (2018).	Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach.	Oria	
Bratholm, B. (2015).	Om bruk av digitale mapper på to grunnskoler - Hvordan kan digitale mapper skape produktive læringsprosesser for elever?	Idunn	
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.	EBSC Ohost - Eric	
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.	EBSC Ohost - Eric	JA
Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018).	Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling?	EBSC Ohost - Eric	JA
Hirvonen, R., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015).	Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories From Kindergarten to Grade 4: Associations With Academic and Socioemotional Development.	EBSC Ohost - Eric	JA
Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013).	Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group-specific differences.	EBSC Ohost - Eric	JA

Jungert, T., & Andersson, U. (2013).	Self-efficacy Beliefs in Mathematics, Native Language Literacy and Foreign Language Amongst Boys and Girls with and without Mathematic Difficulties.	Oria	
Kavanagh, L. (2019).	Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school.	EBSC Ohost - Eric	JA
Kikas, E., Silinskas, G., Jögi, A.-L., & Soodla, P. (2016).	Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles.	Oria	
Laursen, B., Richmond, A., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2022).	Off on the wrong foot: Task avoidance at the outset of primary school anticipates academic difficulties and declining peer acceptance.	EBSC Ohost - Eric	JA
Lepper, C., Stang, J., & McElvany, N. (2022).	Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables.	EBSC Ohost - Eric	JA
Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021).	Cognitive and Affective-Motivational Factors as Predictors of Students' Home Learning During the School Lockdown.	Oria	
Logan, S., & Medford, E. (2011).	Gender Differences in the Strength of Association between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill.	EBSC Ohost - Eric	
Machin, S., & McNally, S. (2005).	The English Experiment: An Hour a Day Keeps Illiteracy at Bay.	EBSC Ohost - Eric	
McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2020)	Sex differences in education: exploring children's gender identity.	EBSC Ohost - Eric	JA
McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015).	The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment.	Oria	
Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020).	The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency.	Oria	
Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018).	Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes.	EBSC Ohost - Eric	
Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2021).	Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?	Oria	
Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015).	Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement.	EBSC Ohost - Eric	JA
Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015).	The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation.	EBSC Ohost - Eric	JA
Skarpenes, O. (2021).	De unges problem.	Idunn	
Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2017).	Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students.	Oria	

Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Laursen, B., & Lerkkanen, M. (2022).	Longitudinal associations between third-grade teaching styles and sixth-grade reading skills: a 3-year follow-up study.	Oria	
van der Kleij, S. W., Burgess, A. P., Ricketts, J., & Shapiro, L. R. (2022).	From Bibliophile to Sesquipedalian: Modeling the Role of Reading Experience in Vocabulary and Reading Comprehension.	Oria	
Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2020).	Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics.	Oria	
Zee, M., Moritz Rudasill, K., & Bosman, R. J. (2021).	A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships With Teachers From Kindergarten to 6th Grade.	EBSC Ohost - Eric	JA

Det høye antallet artikler som framkom av søket, gir tilstrekkelig grunnlag for å fjerne artikler som er gitt ut 10 år- eller tidligere, fra nåværende år 2023. Inklusjonskriteriet blir dermed justert i hensikt til gjennomførbarhet. Grunnen til at inklusjonskriteriet i utgangspunktet var satt til 2003, var at funnene var få i det utforskende søket via Idunn. Det er også grunnlag for å argumentere for at å kutte ut artikler som er gitt ut før år 2014, kan føre til at oppgaven mister «historisk litteratur». Historisk litteratur regnes som litteratur som de nyere artiklene bygger på. Et motargument mot å fjerne eldre litteratur er også at man ikke får innblikk i hvordan forskningsfeltet har utviklet seg. Men dette er heller ikke målet med denne oppgaven. Til tross for at noen relevante artikler har måttet vike plass for andre, vil oppgavens høye antall forskningsartikler dekke opp for denne mangelen. Samtidig bygger nyere forskning som regel på eldre forskning.

Et unntak gjelder artikkelen «The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. » (De Naeghel et al., 2012). Den er utvalgt til å være med videre, til tross for at den er utgitt tidligere enn 2014, ettersom den utdyper prinsippene rundt «autonom motivasjon» (De Naeghel et al., 2012, s. 1007) og «kontrollert motivasjon» (De Naeghel et al., 2012, s. 1008), som nevnes i De Naeghel et al. sin artikkel fra 2016 (De Naeghel et al., 2016).

Ideen om å basere forskningen på nordisk forskning på lesemotivasjon viste seg heller ikke å være realistisk. Fåtalet av artiklene omhandlet nordiske forhold, der tre artikler kom med i utvalget fra Norge, og tre fra Finland. Inkluderingskriteriene blir dermed justert til å omhandle land med geografisk nærhet til Norge. Forskning fra land som Storbritannia, Nederland og Tyskland preget i stor grad funnene. Land fra andre kontinenter, land fra den gamle østblokken

og søreuropeiske- og middelhavsland ekskluderes. Påstanden er at land med geografisk nærhet til Norge, vil ha større overføringsverdi til norske lærere.

3.4 Utvalg av artikler

Den oppdaterte lista med 27 inkluderte artikler presenteres i tabell 15.

Tabell 15: Utvalgte artikler utgitt etter 2014 (med unntak av (De Naeghel et al., 2012))

Forfatter	Tittel	Søkemotor	Oria og EBSCO host
Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022).	Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær.	Idunn	
Becker, M., & McElvany, N. (2019).	The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour.	EBSC Ohost - Eric	JA
Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016).	Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently.	EBSC Ohost - Eric	
Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. Y. (2018).	Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach.	Oria	
Bratholm, B. (2015).	Om bruk av digitale mapper på to grunnskoler - Hvordan kan digitale mapper skape produktive læringsprosesser for elever?	Idunn	
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.	EBSC Ohost - Eric	
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.	EBSC Ohost - Eric	JA
Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018).	Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling?	EBSC Ohost - Eric	JA
Hirvonen, R., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015).	Identifying Finnish Children's Impulsivity Trajectories From Kindergarten to Grade 4: Associations With Academic and Socioemotional Development.	EBSC Ohost - Eric	JA
Kavanagh, L. (2019).	Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school.	EBSC Ohost - Eric	JA
Kikas, E., Silinskas, G., Jögi, A.-L., & Soodla, P. (2016).	Effects of teacher's individualized support on children's reading skills and interest in classrooms with different teaching styles.	Oria	
Laursen, B., Richmond, A., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2022).	Off on the wrong foot: Task avoidance at the outset of primary school anticipates academic difficulties and declining peer acceptance.	EBSC Ohost - Eric	JA

Lepper, C., Stang, J., & McElvany, N. (2022).	Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables.	EBSC Ohost - Eric	JA
Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021).	Cognitive and Affective-Motivational Factors as Predictors of Students' Home Learning During the School Lockdown.	Oria	
McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2020)	. Sex differences in education: exploring children's gender identity.	EBSC Ohost - Eric	JA
McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015).	The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment.	Oria	
Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020).	The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency.	Oria	
Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018).	Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes.	EBSC Ohost - Eric	
Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2021).	Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes?	Oria	
Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015).	Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement.	EBSC Ohost - Eric	JA
Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015).	The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation.	EBSC Ohost - Eric	JA
Skarpenes, O. (2021).	De unges problem.	Idunn	
Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2017).	Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students.	Oria	
Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Laursen, B., & Lerkkanen, M. (2022).	Longitudinal associations between third-grade teaching styles and sixth-grade reading skills: a 3-year follow-up study.	Oria	
van der Kleij, S. W., Burgess, A. P., Ricketts, J., & Shapiro, L. R. (2022).	From Bibliophile to Sesquipedalian: Modeling the Role of Reading Experience in Vocabulary and Reading Comprehension.	Oria	
Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2020).	Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics.	Oria	
Zee, M., Moritz Rudasill, K., & Bosman, R. J. (2021).	A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships With Teachers From Kindergarten to 6th Grade.	EBSC Ohost - Eric	JA

Arbeidet videre blir å få oversikt over hvilke hovedbudskap forskningsartiklene formidler. Videre vil oppgaven forsøke å organisere artiklene etter kategorier.

3.4.1 Kategorisering

Hva innebærer begrepet kategori? Johannesen et al. (2018, s. 125) redegjør for at kategorier er å gruppere ideer med like egenskaper sammen. Denne oppgaven vil forsøke å kategorisere utvalgsartiklene, ut ifra hvilke hovedsynspunkter de har i henhold til lesemotivasjon blant gutter. Kategoriseringen vil omhandle motivasjon og mestring, kjønn og sosial bakgrunn, stereotypiserings innvirkning på motivasjon, elev-lærerrelasjon, kjønntypiske interesser, læreren og adferd knyttet til lav og høy motivasjon. Den vil forsøke å sortere hvilke belegg for forskning de viser til, og hvilke forskningsteorier de henviser til. Samtidig vil oppgaven forsøke å belyse hvilke forfattere som argumenterer for eller mot. I tillegg vil den forsøke å se på hvilke praktiske metoder de benytter seg av eller refererer til som nyttige, og i hvilken retning de oppfordrer til videre forskning på tematikken. Den vil avslutningsvis nevne forbeholdene og hva forskningen kan kritiseres for. Funnene fra denne oppgavens kategorisering finnes i tabell 16 (4.9 Kategorisert tabell).

4.0 Funn

I denne delen vil oppgaven kort gjøre rede for funnene fra de ulike artiklene. Den vil se på forskningsmetode, hvor mange deltakere som er med og hva implikasjonene for forskningen kan være. Den vil også merke seg i hvilken grad forskningen er blitt kritisert, eller er selvkritisk.

4.1 Motivasjon og mestring

4.1.1 Skolevegring og mestringstillit

Amundsen & Møller (2022), undersøker skolevegring og mestringstillit. Metoden baserer seg på en kvantitativ spørreundersøkelse til 672 foreldre av barn som opplever skolevegring/ufrivillig skolefravær. Amundsen & Møller (2022) finner at ca. en tredjedel av barn som strevde med bokstavforming og lyder i begynneropplæringa, senere fikk problemer med langvarig skolevegring. Funnene viser til en faglig utfordring som et viktig kjennetegn ved langvarig skolevegring. Amundsen & Møller (2022) peker på at lek og fysisk aktivitet blant førskolelever i senere år har måttet vike for forventningen om at barn skal lese så raskt som mulig. De viser videre til nederlandsk forskning om at lav mestringstillit har sammenheng med opplevelsen av at læringssituasjonen i større grad er truende. De peker på en ubalanse mellom barns evne til å mestre og tro på sine egne evner, i forhold til skolens forventinger og krav.

Amundsen & Møller (2022, s. 12) mener at veien videre er at gode utviklingsmuligheter for barn står i sammenheng med muligheten til å stå i samhandlingsprosesser med andre, og få rom til «å

bli til». De viser til fagfornyelsen (Kunnskapsløftet 2020), som har folkehelse og livsmestring på agendaen. Og at det er skolen som er ansvarshavende, når det gjelder å ta tak i elever som engster seg i læringssituasjoner. De vektlegger tidlig intervensjon som et viktig grep for mestringsopplevelser, både for de sosiale og faglige. Den høye andelen som strever med skolevegring tyder på at skolen har skyld i målsetting om tilpasset opplæring, og øker risikoen for at barn, ungdommer og voksne blir underytede i samfunnet.

På en annen side bestod elevutvalget av barn og unge med ADS, ADHD, ADS+ADHD, angstdiagnose og ingen diagnose. Dermed blir det vanskelig å konkludere med at ca. 1/3 elever i skolen strever med bokstavinnlæring og lyder. Likevel var 125 av 670 elever oppført uten diagnose, og 49% av de opplevde faglige problemer. I utvalget viste det seg at, 22% av de 124 uten diagnose hadde problemer med bokstavinnlæring og lyder. 62% engstet seg for spesielle fag, 62% hadde prestasjonsangst og 72% hadde lav mestringstillit. Dermed oppfattes det som tilstrekkelig å støtte seg til Amundsen & Møller (2022) sin kritikk mot skolens evne til å tidlig fange opp elever som sliter med skolevegring.

4.1.2 Individualiseringskultur

Skarpenes (2021) kritiserer begrepet «elevenes selvkontrollerte læring» i Kunnskapsløftet (2020). Skarpenes (2021, s. 140) skriver:

«Eleven oppfordres til å bevege seg innover i seg selv for å finne motivasjon for selvregulert læring, og for å finne sin egen private litteraturtolkning, historieforståelse eller livsmestringsstrategi, men på samme tid skal elevenes ulike prestasjoner i større grad testes og vurderes».

Han belyser kvantifiseringskulturens usette konsekvens, der statistikk blir noe elevene identifiserer seg med. Skarpenes (2021, s. 140) beskriver det slik: «Elevene synes å være utsatt for et krysspess mellom en (indre) individualiseringstendens og en (ytre) kvantifiseringstendens».

4.2 Kjønn og sosial bakgrunn

4.2.1 Sosioøkonomisk status

Becker & McElvany (2018) undersøker hvilken rolle sosioøkonomisk status har for hvordan gutter kan utvikle et positivt forhold til lesing. Forskningen baserer seg på et kvantitativt utvalg, via spørreskjema på 717 studenter og foreldre til elever som går i tredje- til sjetteklasse.

Reliabiliteten var akseptabel for alle testkategoriene. De målte elevenes selvbilde og iboende motivasjon for å lese og lesevaner. De påpeker at det er lite kvantitativ forskning på dette feltet.

Det teoretiske bakteppet er bygget på «Expectancy-value theory» (Becker & McElvany, 2018, s. 530), som baserer seg på at oppførsel er påvirket av mestringsstro. Elever gjør aktiviteter som de synes er motiverende og som de tror at de vil mestre. Gutter fra familier med lavere sosioøkonomisk status forsterker i større grad holdninger for ikke å lære. I tillegg vektlegger fedre fra familier med høyere sosioøkonomisk status større vekt på oppførsel som er i tro med akademiske verdier. En annen hypotese er at lesing blir sett på som «jentene», og gutter har større mestringsstro i matematikk og naturfag enn i språkfag, hvor leseaktiviteter er en større del.

Funnene viser til at forskjeller i motivasjon allerede eksisterer mellom kjønnene, og blir ytterligere forsterket av sosioøkonomisk status. De fant et tydeligere samspill mellom kjønn og sosioøkonomisk status i forhold til gutters selvbevissthet rundt det å være en «god» leser. Studiet fant forskjeller i iboende forskjeller i gutter og jenters lesemotivasjon fra tredje klasse og disse forskjellene var stabile og fulgte elevene til sjette klasse. Leseadferd fantes i tredje klasse og økte over tid. I forhold til selvbilde rundt lesing var ikke forskjellene så store for tredjeklassingene, men viste seg å øke fram til sjette klasse. Disse forskjellene viste seg også i elever med ulik sosioøkonomisk status. Kjønnforskjellene i selvbilde rundt lesing økte over tid for elever av lavere sosioøkonomisk status. Denne forskjellen var mer økende for gutter enn for jenter av lavere sosioøkonomisk status. Lavere selvbilde rundt lesing og kjønn, viste seg også å vedvare selv for guttene som fikk bedre resultat.

Forskerne peker på at dataene er mindre tydelige når det gjelder leseadferd. Målingen for leseadferd var sammensatt av hvor ofte man leste og hvor ofte man leste noe man gledet seg til. Variansen var stor her, men de ser på den som akseptabel. Kjønnforskjellene var større i hvor mye tid de brukte på lesing enn hvor mye tid de brukte til å lese for egen glede.

Becker & McElvany (2018) ønsker mer forskning på hvordan familier med lavere sosioøkonomisk status kan bygge positive relasjoner til lesing. De fant ikke sosioøkonomiske statusforskjeller i gutters lesemotivasjon eller leseadferd. De synes det er vanskelig å skille hvor man skal sette inn støtet for å hjelpe alle gutter, i motsetning til å hjelpe noen gutter.

Kritikken mot denne forskningen går ut på om forskjellene som antydes er relatert til sosioøkonomisk status eller psykososiale konstruksjoner. De trekker frem muligheten for at gutter overkompenserer i andre fag for å dekke over svak leseutvikling. Forskning på dette feltet har fått kritikk for å forske på binære forhold, uten å medregne de store individuelle forskjellene innad i gutte- og jentegrupper. En annen kritikk er at spørreskjemaene opplest av en forsker til de yngste elevene. Dette kan ha hatt innvirkning på hvordan elevene svarte.

4.3 Stereotypiserings innvirkning på motivasjon

4.3.1 Læreroppfatning påvirker gutter og jenter forskjellig

Boerma et al. (2016) utførte en kvantitativ spørreundersøkelse på 160 elever på nederlandske skoler. Målet med dette studiet var å undersøke i hvilken grad læreroppfatning spilte en rolle i leseforståelse blant elevers lesemotivasjon. Det første studiet fant et signifikant forhold mellom selvoppfatning, hva eleven fikk ut av leseoppgaven og holdninger til lesing. Dette gjaldt både gutter og jenter. Jentene fikk et høyere utslag på hva de fikk ut av oppgavene og holdninger til lesing. De fant ingen forskjeller i selvoppfatning. En mulig forklaringsmodell er at elevene ble testet tidlig i femte- og sjetteklasse, og at dette er alderen man begynner å bli selvbevisst egen leseoppfatning.

Det var en marginal statistisk signifikant forskjell mellom lærerens oppfatning av gutter og jenters leseforståelse, med tendenser til at gutter ble oppfattet å ha dårligere leseforståelse enn jenter.

Det tredje funnet viste til kjønntypiske mønstre i forholdet mellom lærerens oppfatning av leseforståelse og elevenes lesemotivasjon. Læreroppfatning hadde ingen effekt på gutters lesemotivasjon, mens for jenter hadde læreroppfatningen sammenheng med jentens egen selvoppfatning, hva elevene fikk igjen av leseoppgaven og holdninger til lesing.

En mulig årsak til dette er at gutter og jenter kan ha en ulik standard for selvevaluering. Guttenes selvoppfatning er mer intern, mens jentenes er i større grad ekstern, og mer avhengig av hva andre synes om dem. Jenter forventer en dårligere prestasjon enn resultatet tilsier, og resultatet har ikke nødvendigvis en effekt på selvtillit. Gutter på den andre siden kan overvurdere egne evner.

Holdninger til lesing var uforandret av læreroppfatning, både hos gutter og jenter. Likevel peker Boerma et al. (2016) på en indirekte relasjon mellom læreoppfatning og holdninger til lesing, ettersom holdningene til lesing predikerte selvoppfatning og hva elevene fikk ut av oppgaven.

De understreker viktigheten av å stimulere til et positivt lesermiljø i hjemmet, hvor elever kan lese for foreldre og søsken, samt at elevene kan lese bøker av personlig interesse på skolen. Dette kan gi positiv effekt på holdning, selvoppfatning og hva elevene får igjen av å lese. Effekten er selvforsterkende, ettersom elever med høy motivasjon vil skape flere leseaktiviteter og bli bedre lesere.

Lærerens oppfatning kan være knyttet til lærertilgjengelighet i klasserommet, og lærerens interaksjon med elevene, påvirker både lærerens oppfatning og elevens motivasjon. Men her kreves det, ifølge Boerma et al. (2016), mer forskning. Lærerens forventinger blir ansett som en signifikant faktor for å motivere alle elever til å lese en utfordrende bok, som de har interesse for. Lærere bør være klar over hvilken påvirkningskraft deres oppfatninger har for elevenes motivasjon.

Forskningsprosjektet kan kritiseres for at lærerens egen oppfatning på leseforståelse ble brukt for å forklare lærerens oppfatning av elevene. Lærere kan ha rangert elever ulikt på de forskjellige skolene.

4.3.2 Læreroppfatning og stereotypisering

Muntoni & Retelsdorf (2018) undersøker kjønnsstereotypers sammenheng med lærerens forventinger om leseferdigheter og hvor gode leseresultater de vil få. Forskningen baserte seg på 54 lærere og 1358 elever i femteklasse.

Tydelige kjønnsstereotyper relaterte til høyere forventinger til jenters leseferdigheter enn gutters leseferdigheter. Leseferdigheter var igjen koblet til hvor godt lærerne trodde at elevene skulle prestere. Lærere som i større grad aksepterte kjønnsstereotyper hadde høyere forventinger til at jentene skulle gjøre det bedre i lesing. Muntoni & Retelsdorf (2018, s. 218) understreker dette ved å påpeke dannelsen av kjønnsstereotyper på denne måten: «(...) the findings of our own present research, are important because they demonstrate the power of the self-fulfilling prophecy and show that such processes may be related to stereotypes».

Stereotypier kan føre til forutinntatte interaksjoner i klasserommet, og kan være noe av forklaringsbildet på gutters eget syn på lesing. Lærere bør bevisstgjøres at deres stereotypier kan føre til at gutter og jenter forskjellsbehandles.

Forskningen ligger litt utenfor temaet motivasjon, og undersøker ikke dette i noen tydelig grad. Dette framkommer av at de ikke målte i hvilken grad guttene hadde noen bevissthet rundt lærerens forutinntatte meninger om dem. Videre forskning bør undersøke hva læreren tenker om elevene og hva elevene tror at læreren tenker om dem. Artikkelen har begrensninger ettersom den innebærer stor grad av selvrapportering fra lærenes side.

4.3.3 Elevoppfatning og stereotypisering

Muntoni et al. (2021), undersøker forholdet mellom kjønnsrelaterte stereotypier i lesing, og elevenes motivasjon, prestasjon, syn på egen lesing og i hvilken grad elevene har selvstendighet i arbeidet med lesing. 1508 elever i tyske femteklasser ble undersøkt.

Studiet fant relasjon mellom kjønnsstereotypier og syn på egen lesing, selvstendighet og motivasjon, der guttene opplevde negative effekter og jentene opplevde en positive effekter. Videre undersøkte de i hvilken grad elevenes individuelle kjønnsstereotypi i lesing påvirket leseferdighetene. Resultatet viste at alle guttene ble påvirket negativt, og Muntoni et al. (2021) mener dette bygger opp under antakelsen om at medelever kommuniserer kjønnsstereotypiske holdninger til hverandre og forsterker kjønnskonfirmerende adferd. Muntoni et al. (2021, s. 200) skriver:

«(...) by controlling for prior levels of competence beliefs, motivation and achievement, our study was able to show that the relation among gender stereotypes, competence beliefs, motivation, and achievement goes beyond individual differences in prior reading outcomes».

Studiet avdekket at gutters kjønnsstereotypier er at jenter er bedre til å lese, har mer iboende motivasjon og har bedre selvbilde av seg selv som leser. Gutter med sterke stereotypiske holdninger gjorde dem mindre motiverte til å lese og vurderte egen kompetanse som lav. Muntoni et al. (2021, s. 198) hevder dermed at: «These findings suggest that gender stereotypes in classes can have profound consequences on boys' reading outcomes».

Foreldre og lærere må være bevisste at de er signifikante andre for eleven, og om eleven blir oppmerksom på at det er ulike adferder som er ønsket av gutter eller jenter kan det føre til

selvoppfyllende profetier. Forskerne ønsker å bevisstgjøre lærere på hvordan kjønnsstereotyper kan påvirke elevenes adferd og etterspør lærerinnsats som motvirker at disse forsterkes og spres i klasserommet.

De mener det er en mangel på denne typen forskning, som gir funnene verdi, men samtidig var prosjektet preget av selvrapporing og målte ikke i hvilken grad kjønnsstereotyper spredde seg.

Slik Muntoni et al. (2021) ser det, er stereotyper et tredelt problem. Gutten er redd for at et dårlig prøveresultat skal forsterke forinntatte meninger om at gutter er dårligere lesere. I tillegg er han redd for at han skal gjøre det dårlig, ettersom han er gutt. Dette vil gjøre testene mer fryktingytende ettersom de kan bekrefte det på et individuelt nivå og til resten av klassen. I tillegg kan klassen som helhet straffe adferd som ikke bekrefter kjønnsstereotyper om at gutter er dårlige lesere, og at lesing er noe jenter driver med. Kombinasjonen av dette kan påvirke gutters prestasjon, selvbilde, selvstendighet i lesing og ikke minst motivasjon.

4.4 Elev- og lærerrelasjon

4.4.1 Utvikling av elev- lærerrelasjon

Bosman et al. (2018) studerer utviklingen av elev-lærerrelasjon fra barnehagen til sjetteklasser. Studiet er en kvantitativ studie, på 1300 elever fra 108 nederlandske skoler. Lærerne ble intervjuet hvert år, mens elevene fylte ut en spørreundersøkelse. Elevene ble testet i lesing, matematikk, motivasjon til å gjøre oppgaver og selvstendighet.

Flertallet av elevene hadde en positiv utvikling i forholdet til læreren sin gjennom hele barneskolen. Fellesnevner for relasjonen var at tilknytningen til læreren var høy, og konfliktnivået og avhengigheten til læreren var lav. På den andre siden var det elever som hadde et dårligere forhold til lærerne sin, og som hadde økende grad av konflikt og avhengighet av læreren gjennom barneskolen. Dette var i hovedsak gutter med eksternalisert negativ adferd, eller elever med lavere muntlige ferdigheter:

« (...) teachers can be made aware that boys, students with high levels of externalizing behavior, and students with lower verbal abilities are at risk for developing less favorable relationships with their teachers and that these negative relationships will have deteriorating consequences for their motivation and academic achievement.» (Bosman et al., 2018, s. 192).

Bosman et al. (2018) påpeker at elever som viser høy grad av læreravhengighet, har en negativ effekt på motivasjon og presterer dårligere. Økende avhengighet av læreren ga lavere motivasjon, og disse elevene hadde de svakeste resultatene i sjetteklasse.

Bosman et al. (2018) løfter frem den positive relasjonen mange av elevene har til læreren sin som en trygghet hos den praktiserende læreren, samtidig understreker de at det er et substansielt antall elever som trenger å bygge positiv relasjon til læreren, for å motvirke skolefaglige huller gjennom skoleløpet. De vektlegger lærerens evne til å gjøre elever mer selvstendige og gi elevene autonomi i læringsløpet. Eksempelvis blir stimulerende egenaktiviteter med klar instruks fra læreren løftet fram som en god praksis for å utvikle dette.

Utfordringer omhandler at lærerne og elevene ikke alltid er enige om hvor god relasjonen er. Balansegangen mellom å gi elever med utfordringer oppmerksomhet og retning, og å nå rundt til de elevene som ikke gir uttrykk for at de sliter er en av de mest utfordrende aspektene ved det moderne klasserommet.

4.5 Kjønnstypiske interesser i lesing

4.5.1 Kjønnssidentitet

McGeown & Warhurst (2020) undersøker i hvilken grad elevens motivasjon er preget av hvordan de identifiserer seg med generelle maskuline eller feminine trekk. 532 elever, mellom 9-11 år fra fem ulike skoler, ble testet i matematikk, naturfag, lesing og skriving. Denne oppgaven vil bare ta for seg i hvilken grad lesingen ble påvirket av dette.

Kjønnforskjeller i lesing og skriving ga størst utslag. Det mest interessante funnet var at i hvilken grad elevene identifiserte seg med feminine trekk hadde større utslag på lesemotivasjon, enn eget kjønn. Hvorvidt elevene identifiserte seg med femininene trekk, hadde korrelasjon med deres iboende lesemotivasjon.

Guttene rapporterte en lavere selvtillit knyttet til lesing, og kjønnforskjellene var størst i lesing og skriving. McGeown & Warhurst (2020) påpeker en oversimplifisering av forståelsen av gutter og jenters motivasjon i skolen, som igjen fører til en unyansert forståelse av typiske gutte- og jenteinteresser. Eksempelvis var spørsmålsutformingen ulike utgaver av spørsmål som: «(...) 'When I play games, I really like to win' (...)» (McGeown & Warhurst, 2020, s. 109), og ulike utgaver av: «(...) 'I care about what happens to others'» (McGeown & Warhurst, 2020, s. 109).

Funnene i studiet viser til at det er store forskjeller i motivasjon mellom gutter og jenter. Imidlertid var det graden av hvorvidt elevene kunne identifisere seg med feminine egenskaper, en større faktor for lesemotivasjon enn deres eget kjønn. Forskerne ønsker å flytte fokuset vekk fra kjønn til å heller sette søkelys på kjønnsidentitet. Ved å fokusere på hva slags verdier elevene vektlegger i litteratur, uavhengig av kjønn, vil man få en mer nyansert forståelse av kjønnsforskjeller i skolen. Dette kan være med på å hjelpe deres progresjon i skolen.

Begrensingene i studiet omhandlet at forskerne ikke fikk tilgang på elevenes leseresultater. Det blir dermed litt vanskelig å vurdere om elevene overvurderer eller undervurderer egne leseferdigheter. Samtidig var det motivasjonen og hvor trygge elevene følte seg i lesing, som var i fokus i dette studiet.

4.5.2 Tekstkarakteristikk

Lepper et al. (2022) studerer interesse som en viktig komponent i lesemotivasjon. De undersøker i hvilken grad tekstsjanger, tema og hovedkarakterer spiller en rolle på interesse for lesing. Studiet ble utført på 504 fjerdeklassinger via åtte ulike tekster.

Resultatet fra dette studiet viste at tekstbasert interesse hadde sammenheng med sjanger, tema og kjønn. De fant også tegn på at tema og hovedkarakterens kjønn hadde stor påvirkningskraft på guttenes interesse. Temaer som var mer «jentene» og med kvinnelig hovedkarakter vekket lite interesse hos de fleste guttene i forsøket. Lepper et al. (2022) stiller spørsmålet om disse funnene kan bevisstgjøre lærere om at utvelgelsen av lesematerial kan bidra til økt leseinteresse.

Forskerne kobler sammen viktighetsgraden av tekstbasert interesse og knytter det til iboende motivasjon, som igjen styrker nøkkelkompetanser og akademiske resultater. De utleder om hvilke implikasjoner det har for videre forskning og utdanningspraksis. Samtidig presiserer de at få forskningsprosjekter er gjort på barneskoleelever på denne tematikken. Lepper et al. (2022, s. 547) skriver:

«Additionally, genre-specific features of narrative texts, such as dialogue or insights into protagonists' feelings and thoughts, may make such texts more vivid, further increasing elementary learners' text-based interest».

Lepper et al. (2022) mener mulige grunner til dette kan være at gutter er mer redde for å bli oppfattet som mindre kjønnsstereotypiske, ettersom sosiale sanksjoner har stor konsekvens for

gutter innad i klassen. En annen grunn kan være at jenter leser mer, og er i kontakt med flere ulike sjangere og tekster enn det gutter er.

De underbygger i at måleinstrumentene var reliable og at utvalget var stort nok til å underbygge påstandene deres. Samtidig er det gradforskjeller innad hva guttene og jentene innad i klassen ser på som «gutteaktige» og «jenteaktige», og det er nokså umoderne å kategorisere gutter og jenter innenfor slike rigide kategorier. De påpeker også et en av manglene var erketyperiske jentekategorier, som kjærlighet, og om dette kunne gitt et tydeligere spesifikt utslag for jentene. Elevenes forkunnskaper om temaene ble heller ikke tatt i betraktning. Samtidig viste det seg å være en stor overlapp mellom gutter og jenter. De etterlyser videre forskning på forholdet mellom tekstbasert interesse og leseforståelse. Påvirket faktoren av elevens interesse graden av hvor mye de forstår?

Elevinvolvering blir nevnt som en viktig faktor, og dermed er det opp til læreren og gi elevene gode alternativer å lese, som spiller på deres interessefelt. Inkludering av digitale tekster kan også spille inn som en motiverende faktor for økt interesse. Artikkelen konkluderer med at kjønnsespesifikke mønstre i forhold til leseinteresser eksisterer blant elever og bør tas i betraktning både av lærere og den videre forskningsverdenen.

4.5.3 Skolebiblioteker

Nielen & Bus (2015) undersøkte 272 elever på nederlandske skoler med forsterkede biblioteker, mot 411 elever i kontrollgruppa. Elever fra skoler med forsterkede biblioteker gjorde det bedre enn elever på skoler uten denne forsterkningen, likevel fremkom det av studiet at jentene viste høyere lesemotivasjon og lesefrekvens, mens for guttene økte bare lesefrekvensen. Nielen & Bus (2015, s. 7) skriver: «Gender was significantly related to reading motivation and familiarity with book titles, indicating that girls were more motivated for reading and more enthusiastic readers than boys».

Likevel fant studiet at guttene viste tegn til å være bedre kjent med ulikt aldersbasert lesestoff, som hadde en positiv effekt på leseforståelse. Antakelsen er dermed at elevene leste mer enn på kontrollskolene. De rapporterte likevel ikke at det gjorde dem mer entusiastiske i henhold til å lese, i motsetning til hva jentene rapporterte hos McGeown et al. (2012).

Nielen & Bus (2015) peker på relasjonen mellom leseinteresse, kjennskap til ulike bøker og leseferdigheter, og argumenterer for at leseforståelse kan relatere til gode forsterkede

lesebiblioteker og lesefrekvens. Motivasjon, lesefrekvens og leseforståelse står i et avhengighetsforhold. De foreslår videre at en stor samling av attraktive bøker kan være en faktor for økende motivasjon, lesefrekvens og leseforståelse. En mulig forklaring som blir foreslått er gutters stereotypiske ideer om at lesekvaliteter er mindre verdsatt hos gutter, og at elever vil svare negativt på om spørsmål angående om de liker å lese på fritiden, til tross for at de har hatt gode erfaringer med å lese.

Til tross for dette, er det mulig å anta at et forsterket skolebibliotek har mulighet til å stimulere elever til leseutvikling. Leseutvikling er viktig i et langt studieløp, og har konsekvenser for de mulige karriereveiene elevene tar. Det er fornuftig å anta at skolekvalitet kan påvirkes i positiv retning av et godt og variert skolebibliotek.

4.5.4 Digitale mapper og produktive læringsprosesser

Bratholm (2015) brukte den kvalitative metoden etnografiske studier på en barneskole og en ungdomsskole. Eksperimentet besto av 130 elever, der 80 elever var barneskoleelever. Elevene jobbet med norsk, naturfag og samfunnsfag. Bratholm (2015, s. 59) skriver: «Datasettet besto av deltakende observasjon, dokumentstudier, uformelle intervjuer av elever og lærere, feltnotater, studier av elevarbeider og erfaringsseminar med elever og lærere på høyskolen etter prosjektavslutning».

Bratholm (2015) trekker frem elevenes aktivitet og autonomi til å velge og konstruere sin egen kunnskap som styrker ved digitale mapper. Digitale ressurser stimulerte til positive læringserfaringer. Elevene arbeidet sammen både på skolen og hjemme hos hverandre. Resultatet var preget av gjensidig beundring og konkurranse mellom elevene. På en annen side var prosessen av å styre sin egen læringsprosess krevende for noen elever, og de bar preg av manglende motivasjon, initiativ, selvstendighet og kompetanse. Likevel ga digitale mapper mange elever gleden av innsamling, utvelgelse, refleksjon og feiring av utførte arbeidsoppgaver i prosjektarbeidet med digitale mapper.

Implikasjonene omhandler at studier på en barneskole kan si noe om enkelthendelser, men er ikke i stor grad generaliserbart til større sammenhenger i skolen. Feltarbeidet hadde innslag av tilfeldighet, begrenset av at forskeren ikke kunne være flere steder samtidig. Bratholm skriver at fallgruvene ved etnografiske studier er flere, men nevner ikke hva fallgruvene er. I en bisetning nevner Bratholm (2015, s. 59) at skolen hadde påvirkningskraft på forskningsdesignet. Dette

oppfattes som en avveining for å tilpasse til skolens timeplan, men det svekker reliabiliteten i forsøket.

På en annen side motiverte Bratholms studier til motiverende læringserfaringer. Konkurransen og beundring mellom elever kan løftes fram som relevant for motiverende aktiviteter for elever. Konkurransespektet blir sett på som viktig for gutter, mens beundring blir sett på som viktig for jenter. Lærerens respons er viktig for alle elever. Den høye graden av autonomi kan oppfattes som positivt og motiverende for flertallet, men kan være overveldende for elever som ikke opplever mestring.

4.5.5 Fritidslesing og leseforståelse

Van der Kleij et al. (2022) undersøker i hvilken grad fritidslesing og leseforståelse er knyttet sammen. 598 elever på mellomtrinnet i alderen 10-12 år ble undersøkt.

Funnene tilsier at fritidslesing og utviklingen av vokabular har sammenheng med resultater. Å gjenkjenne ord har direkte sammenheng med vokabular og leseforståelse i tidlig ungdomsalder. Elever som leser mer, får en kombinasjon av evnen til å gjenkjenne ord og kunnskap om vokabular. Dette fører igjen til at de leser mer på fritiden, og forsterker lesekunnskapene. Van der Kleij et al. (2022, s. 521) skriver:

«Our longitudinal data provide compelling evidence that: (i) word reading ability exerts a direct effect on leisure reading, vocabulary and reading comprehension; (ii) that leisure reading predicts vocabulary, but not reading comprehension; and (iii) that word reading ability indirectly influences vocabulary via leisure reading.»

Van der Kleij et al. (2022) viser til at resultatene deres har sammenheng med forskningen til Kavanagh (2019) og McGeown et al. (2015), som tilsier at elever med bedre leseferdigheter leser mer på fritiden, enn elever med svakere leseferdigheter. Dette samstemmer også med forskningen til McGeown et al. (2015) om at elever som sliter med leseferdigheter har lavere motivasjon.

Fokuset på vokabular via fritidslesing demonstreres av van der Kleij et al. (2022, s. 521) slik:

«Our results build on this previous work by demonstrating that children's leisure reading activity, in turn, contributed to vocabulary knowledge, supporting the hypothesis that regular leisure reading promotes vocabulary development». De mener at lærere må sette søkelys på å øke elevens

lesemengde og få oversikt over deres fritidslesing. Elever bør også oppmuntres videre på mellomtrinnet.

Selvkritikken mot forskningen var at den ble utført over en for kort tidsperiode og det er vanskelig å si noe om stabiliteten på forskningen over tid. De oppfordrer til å forske videre på vokabular og leseutviklingen over en lenger tidsperiode, med et lengre opphold mellom målingene.

4.6 Lesemotivasjon

4.6.1 Fritidslesing og akademisk lesemotivasjon på barneskolen

I en artikkel av De Naeghel et al. (2012), beskrives det et forskningsprosjekt på 1260 flamske femteklassinger i Belgia og 67 lærere. Studiet er kvantitativt og utført via spørreundersøkelser. Studiet undersøker lesemotivasjon, hvordan elevene oppfatter seg selv som leser og leseadferd i form av hvor engasjerende det er for eleven, samt hvor frekvent de leser.

Både fritidslesing og akademisk lesing består, ifølge De Naeghel et al. (2012), av autonom motivasjon og kontrollert motivasjon, for både gutter og jenter. Autonom motivasjon består av både iboende motivasjon og ytre motivasjon. Deci & Ryan (2008) utdyper at autonom motivasjon er når individene identifiserer seg med verdien av aktiviteten og ideelt sett har integrert aktiviteten som en del av sitt eget selvbilde. Når mennesker har autonom motivasjon føler de at det de gjør er av deres egen vilje og de føler på en bekreftelse av aktivitetene de gjør. Kontrollert motivasjon beskrives som eksternt regulert adferd, som er forutsatt belønning eller straff. Det omhandler også regulert adferd som å få bekreftelse, unnsnippe skam, betinget selvtillit eller at motivasjonen kommer av egne egoistiske motiv. Mennesker som er påvirket av kontrollert motivasjon blir påvirket til å tenke, føle eller oppføre seg på spesifikk måte. Både autonom og kontrollert motivasjon påvirker adferd via aktivitet.

Hos De Naeghel et al. (2012) var fritidslesing forbundet med positiv leseadferd og bedre resultater i lesing. De mener videre at resultatene fra denne forskningen underbygger at autonom fritidslesing er forbundet med god motivasjon og god oppfattelse av seg selv som leser. Autonom lesemotivasjon på fritiden og oppfattelse av seg selv som leser, ga utslag på leseadferd og resultat. Autonom lesemotivasjon på fritiden var assosiert med høyere lesefrekvens hjemme, mer engasjement i lesing og bedre leseforståelse, i større grad enn kontrollert fritidslesing.

I akademisk lesing, var det en sammenheng mellom god skolefaglig lesemotivasjon og bedre oppfattelse av seg selv som leser, etter hvor stort utslag de hadde av frekvensen på fritidslesing. Autonom lesemotivasjon på skolen sto i sammenheng med frekvensen på fritidslesing.

Skolefaglig lesing kunne bare bekrefte forholdet mellom lesemotivasjon og lesefrekvens. De kunne ikke finne noen indirekte sammenheng mellom lesemotivasjon og leseforståelse gjennom lesefrekvens og leseforpliktelser. De fant heller ikke et indirekte signifikant forhold mellom lesemotivasjon og leseforståelse gjennom hvor mye man leste eller hvor engasjert man var som leser.

Kontrollert lesemotivasjon i form av lekser og lesing på skolen var lik for både gutter og jenter. Jentene viste en høyere autonom lesemotivasjon til å lese både på fritiden og i akademisk kontekst. Implikasjonen er dermed at intervensjoner som fordrer til lesemotivasjon, kan motvirke at lesemotivasjon blir lavere, når elevene blir eldre. De Naeghel *et al.* oppfordrer til å skape autonome grunner til at elevene skal lese, ettersom det styrker leseferdigheter og adferd.

Involvering ble løftet fram som en positiv korrelasjon for autonom lesemotivasjon, ettersom den involverer leseglede og iboende motivasjon. Iboende motivasjon er en viktig bidragsyter til autonom adferd. De Naeghel *et al.* (2012) refererer til forskningen til Ryan & Deci (2000), som presiserer at motivasjon skapes av møtet med nye oppgaver og utfordringer. De Naeghel *et al.* (2012) fant en positiv korrelasjon mellom spørsmålene om utfordring og undring i spørreundersøkelsen. Spørsmålene om konkurranse i lesing var i større grad knyttet til den kontrollerte lesemotivasjonen, til å gjøre det bedre enn andre, og til et ytre press og kontroll.

Selvkritikken mot forskningen omhandlet selvrapportering, og at forskningen ville vært mer troverdig hvis kombinasjonen av selvrapportering, intervjuer, observasjon av lærere, foreldre og elever ble benyttet. Studiet oppfordrer også til videre studier som undersøker lesemotivasjon over tid.

4.6.2 Autonom lesemotivasjon

4.6.2.1 Autonom lesemotivasjon via profesjonsrettet utviklingsverksted for lærere

De Naeghel *et al.* (2016) utforsker den synkende tendensen i lesemotivasjon på mellomtrinnet i barneskolen. De forsøker å evaluere hvilken effekt lærerens profesjonsutvikling har på elevene. 664 elever fra femte trinn, fordelt på 67 forskjellige skoler, var med i prosjektet. De utforsker autonom motivasjon tilknyttet lesing på skolen og på fritiden. Lærere deltok på

utviklingsseminarer for å utvikle lærernes egenskaper som støttefunksjon når det gjelder elevenes autonome motivasjon. Lærerne gikk et halvdagskurs på fire og en halv time, med fokus på kunnskaper rundt autonom lesemotivasjon, og spesifikke motivasjonsteknikker. Lærerne øvde på en lærerstyrt struktur, som motiverer til autonomi.

Kontrollgruppen var andre lærere som underviste slik de hadde gjort tidligere. Analyser av utviklingen viste at elever i klassen hvor lærerne hadde gått utviklingsseminarer kjente på mer autonom motivasjon tilknyttet lesing på fritiden. I tillegg framkom det av forsøket at gutter hadde den største nytteverdien av lærerens profesjonelle utvikling. Guttenes leseaktiviteter på skolen ga utslag på lesemotivasjonen på fritiden. Utslaget for jentene var mer stabilt.

Leseaktiviteter for egen glede gir mer lesemotivasjon, til og med i de tilfellene hvor elevene ikke foretrekker å lese. Autonomien kommer i form av at de kan identifisere seg med verdiene av å velge og at det de leser er interessant.

Kjønnsforskjellene bør gjenkjennes av læreren, og det er lærerens ansvar å legge opp til studentenes egen interesse. Jenter leser i stor grad narrativ litteratur, mens gutter har mye større variasjon i det de ønsker å lese. Det kan være fagbøker, tegneserier, aviser og liknende. De Naeghel et al. (2016) stiller seg spørsmålet om litteratur som tiltaler jenter i større grad er representert på skolebiblioteker og i klasserommet. Lærerens oppgave er å ha variasjon i lesestoffet, slik at gutter også kan lese av interesse, og at det kan bli mer attraktivt.

Forskerne stiller seg videre spørsmålet om fritidslesing kan karakteriseres av økte muligheter for å uttrykke autonom leseadferd, i motsetning til skolefaglig lesing, hvor forventningene er større. Autonom lesemotivasjon øker fritidslesingsfrekvens, engasjement og bedre sammenhengsforståelse.

De Naeghel et al. (2016) viser tilbake til studiet sitt fra 2012, (De Naeghel et al., 2012), som ser på utfordringen av å få elever til å lese. Viktigheten understrekes av hvilke følger det får for elevens videre leseadferd og resultater på skolen. Guttene meldte fra om lavere autonom motivasjon i utgangspunktet enn det jentene gjorde, og utviklingen deres var, ifølge De Naeghel et al. (2016), oppløftende. De mener at aktiviteter hvor læreren motiverer til autonomi gjennom strukturerte instruksjoner med letthet kan overføres til klasseromspraksis, og øke gutters autonome lesemotivasjon. Strategiene for å støtte elevenes behov for autonomi og kompetanse er

viktige verktøy som læreren må bevisstgjøres og reflektere over. Elevene bør bli presentert med valgmuligheter, det bør bli satt av tid til individuell lesing og klare læringsmål for dagen. Det må også tydeliggjøres klare forventinger, tilbakemeldinger og tilpassede utfordringer til elevene.

Svakheter i denne forskningen kan være at elevene i forskningsgruppen fikk begynne å lese på et lavere nivå. Kontrollgruppa førte ikke noe strukturert dagbok på hva de gjorde i timen.

Begrepsblandingen av «recreational reading» og «leisure time reading», kan føre til misforståelser. «Recreational reading» kan også forstås som fritidslesing på skolen. I tillegg kreves det observasjon og intervjuer for å finne ut av dette, både hva guttene og jentene synes, og lærerens egen bevissthet og refleksjoner rundt læreradferd.

4.6.2.2 Iboende lesemotivasjon

En studie, av Miyamoto et al. (2020), viste en synkende kurve på den iboende motivasjonen til alle elever, uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk status og skole, etter hvert som de ble eldre.

Funnets målinger viste at guttene en lavere iboende motivasjon enn jentene og synkende kurve som var brattere. Den synkende kurven hadde sammenheng med dårligere leseferdigheter fra femte- til tiendeklasse. Miyamoto et al. (2020, s. 9) skriver: «(...) our findings tentatively suggest that the declines in intrinsic reading motivation may be larger than the declines in intrinsic motivation in other domains». De mente at deres modell var troverdig ettersom den målte invariansen i datamaterialet over tid.

Studiet underbygger en utviklingsnedgang i iboende motivasjon, når elevene når tidlig ungdomsalder. Iboende motivasjon beskrives av Deci et al. (1981) som hvor villig man er til å gjøre læringsaktiviteter av egen interesse, uten å forvente ytre belønninger.

Miyamoto et al. (2020) antyder at iboende motivasjon justerer seg negativt i møtet med forandringer i dagliglivet deres. Eldre elever blir i større grad evaluert, har et høyere forventningspress fra ytre faktorer og lavere grad av autonomi i egne valg. De beskriver samspillet mellom iboende motivasjon og leseferdigheter som en viktig faktor som kan begrense elevenes leseutvikling som igjen senker den iboende motivasjonen.

Miyamoto et al. (2020) oppfordrer lærere og skoleforskere til, så tidlig som mulig, å bruke pedagogisk instruksjon som fører til indre motivasjon og leseferdigheter samtidig. Selv om dette gjelder for alle elever uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status, understreker de at dette er

svært viktig for gutter som er i risikogruppen for å oppleve en svekkelse av iboende motivasjon på mellomtrinnet og videre i skoleløpet.

Implikasjonene omhandlet selvrapportering, som kan bære preg av subjektivitet og mulige bias. Studiet skilte heller ikke mellom skoletid og fritid.

I en studie gjennomført av Schwabe *et al.* (S2015) ble PIRLS 2011 og PISA 2009 analysert, og de fant at jenter har en fordel over gutter på «constructed-response items» (Schwabe *et al.*, 2015, s. 119) til tross for at de har lik leseforståelse. Samtidig viste studiet at ulik iboende motivasjon kan påvirke testresultater. Mohammed H. Tahas definerer «constructed response items» på denne måten:

«Constructed response items (CRIs) are types of questions used to assess higher levels of the cognitive domain such as knowledge synthesis, evaluation, and creation. Many formats of CRIs are existing including long essay questions, short answer questions (SAQs), and the modified essay questions (MEQs)» (Tahas, 2023, s. 39).

Schwabe *et al.* (2015, s. 228) skriver: «This investigation covers the core aspect of the higher level of intrinsic reading motivation of girls as a potential explanation for the gender gap in reading test items». For elever som viser en lav grad av iboende motivasjon, kan langsvarsoppgaver og utfyllende oppgaver virker mer krevende enn det flersvarsoppgaver kan virke, uavhengig av lesekompetanse. Schwabe *et al.* (2015) viser til Bandura (1997), som argumenterer for at kompetansen til guttene blir hemmet av tvil på egne ferdigheter, som gir lavere motivasjon. De viser til at gutters manglende produktive språkferdigheter er med å påvirke dette.

Schwabe *et al.* (2015) ønsker tiltak som gir gutter tilstrekkelige ferdigheter til å mestre «constructed-response items», ved et fokus på lesemotivasjon og produktivt språk. Dette understrekes av tendensen til at gutters motivasjon synker ettersom de blir eldre. De peker også på at gutters leseforståelse avhenger i større grad av teksttype, enn det jenter gjør.

Studiet oppfordrer til å undersøke effekten av iboende motivasjon i yngre elever for å få et sammenlikningsgrunnlag i når iboende motivasjon synker. Studiet er også utført i Tyskland hvor prestasjonspresset er høyere enn i Norge, ettersom du er mer fastlåst i skolesystemet og at skolen du går på er assosiert med hvilken utdanning du ender opp med.

4.6.3 Motivasjon som egenverdi

Kavanagh (2019) undersøker motivasjon som faktor for utviklingen av god lesekompetanse. Studiet er kvantitativt og baserer seg på 4067 sjetteklassinger fra Irland. Metoden undersøker forholdet mellom selvbilde, iboende eller indre motivasjon, aktivitet og resultat, samt om dette var påvirket av kjønn eller sosioøkonomisk status.

Kavanagh (2019) fant at iboende motivasjon og selvoppfatning hadde signifikant sammenheng med leseprestasjoner. Jentene hadde mer iboende motivasjon og var mer aktive lesere, men hun fant ingen kjønnsforskjeller i elevenes selvoppfatning av hvor gode lesere de var. Elever med høyere sosioøkonomisk status hadde høyere iboende motivasjon, aktivitet og selvoppfatning rundt egen lesing. Funnene tilsier at lærergrep som styrker elevens iboende motivasjon kan føre til økt leseaktivitet og lesekompetanse, uavhengig av kjønn eller sosioøkonomisk status. Funnene underbygger antakelsen om at leseaktivitet bygger bro mellom leseaktivitet og leseprestasjoner. Kavanagh (2019) hevder at iboende motivasjon og selvbilde bidrar uavhengig til økt leseaktivitet, som igjen fører til bedre resultater. Elever som tror de er gode lesere og elever som er mer motivert, opplever mer glede rundt lesing, og leser mer, som igjen fører til bedre prestasjoner.

Kavanagh (2019) foreslår at det å forene iboende motivasjon, selvbilde i lesing, leseaktivitet og resultat er like viktig for gutter og jenter. Funnene i dette studiet foreslår at det å øke lesegleden på fritiden for guttene kan utjevne forskjellene i leseprestasjoner.

Kavanagh (2019) argumenterer for at datamengden i hennes studie er tilstrekkelig for å underbygge argumentene hennes, og kan si noe representativt om irske sjetteklassinger. Leseresultatene ble målt via målinger som testet vokabular, forståelse, ulike testtyper, flersvarsoppgaver og oppgaver der elever kunne gi tilbakemelding. Dette styrker, ifølge Kavanagh (2019), intern reliabilitet.

Svakheter i målingene omhandlet målbarhet av leseaktiviteten. Elevene ga ikke noe klart uttrykk for hvor mye de leste ulike former for litteratur, utenom skjønnlitteratur. Det var heller ikke noen målinger som tilsa hvor godt lesematerialet de leste var.

Kavanagh (2019) skriver at kjønnsforskjeller er mindre utpreget i Irland enn i mange andre land, og at det er vanskelig å generalisere til land som er annerledes.

Forholdet mellom lesemotivasjon, leseaktivitet og kompetanse er likt for gutter og jenter i Irland, men varierer mer i andre land, og kan forklare den lavere kjønnsforskjellen i lesekyndighet. Dette må studeres mer, hvis denne påstanden skal ha noe tyngde.

Kavanagh (2019) viser til tidligere forskning (Kavanagh, 2019, s. 577) som viser at affektive faktorer bidrar til å utvikle leseferdigheter i større grad enn kognitive faktorer. Det er viktig å forstå mekanismene rundt hvordan affektive faktorer oppstår, og krever mer forskning. Funnene i studiet til Kavanagh (2019) underbygger påstanden om at alle aktiviteter som har med lesing å gjøre, er et mellomledd til god lesemotivasjon og gode resultater, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status. Hun etterlyser lærerintervensjoner for å øke iboende motivasjon, og hvilken rolle det spiller i å utjevne forskjeller i leseprestasjoner mellom kjønn og elever fra ulike sosiale forhold. Forskningsartikkelen påpeker en mangel på litteratur om sosioøkonomiske forskjeller i lesemotivasjon og leseaktivitet.

4.6.4 Kognitive og affektive motivasjonsfaktorer

Lockl et al. (2021) studerer hjemmeundervisning i forbindelse med Covid 19 pandemien. I dette studiet viste det seg å være et økende press på elever autonome læringsmetoder. Kognitive ferdigheter og motivasjon viste seg å være en faktor i hvor godt de presterte, i tillegg til individuelle læringsbetingelser elevene imellom. Forskningsartikkelen til Lockl et al. (2021) undersøker i hvilken grad affektiv motivasjon og kognitive ferdigheter påvirket hvem som mestret denne overgangen. Studiet ble utført på 1452 tyske elever i syvende klasse. Det ble utført lesetester samt tester som målte affektiv motivasjon. Affektiv motivasjon blir kategorisert som evnen til å legge inn en innsats, hvor godt man trives med læringen og i hvilken grad elevene føler på en iboende motivasjon.

Foreldrene ga svar på hvor mye de klarte å motivere barna sine og i hvilken grad de følte at de håndterte overgangen til hjemmeskole. Målingene viste at kjønn spilte en signifikant rolle i evne til omstilling, og at guttene var vanskeligere å motivere til læring. Læringsglede viste seg å ikke være en signifikant faktor. De hevder at elevforutsetninger er en viktig faktor i autonome læringssituasjoner, uten lærerens tilstedeværelse, og utenfor skolens faste rammer.

Lesekompetanse og evne til å yte/legge inn innsats viste seg å være viktige faktorer for motivasjonen og læring på hjemmeskole. Andre affektive motivasjonsfaktorer som iboende motivasjon og læringsglede viste ingen signifikans.

Forskerne hadde forventet at kognitive komponenter og affektiv-motivasjon skulle være mer utslagsgivende på hvordan elevene håndterte overgangen til hjemmeskole. Derimot var det lesekompetanse og evnen til å legge inn innsats som hadde størst effekt på motivasjonen til elevene under hjemmeskole.

Den store variasjonen i studentmotivasjon gir uttrykk for at mange elever hadde problemer med å arbeide med oppgaver selvstendig og selvregulert. Lockl et al. (2021) peker på opparbeidelsen av selvreguleringsferdigheter, tydelige mål og forventninger via tydelige tilbakemeldinger som viktige komponenter til å motvirke disse problemene.

Noen av forbeholdene i dette studiet var de store forandringene i læringssituasjon på kort tid, som gjør det vanskeligere å vurdere sikkerheten i resultatene fra dette studiet. Målingene fra studiet ble basert på tidligere forskning på hjemmelæring. Foreldrenes syn på elevenes hjemmelæring ble rapportert i motsetning til å lytte til elevenes perspektiver.

Overføringsverdien i dette prosjektet er elevenes læring på hjemmebane, og hvordan man kan styrke lesekompetansen for å gi elever verktøyene for å arbeide selvstendig med oppdrag hjemme.

4.6.5 Leseglede, holdninger til lesing, selvtillit og leseoppnåelse

McGeown et al. (2015) påpeker mangelen på forskning som omhandler forholdet mellom selvtillit, holdninger til lesing og leseoppnåelse blant unge elever på barneskolen, og i hvilken grad det påvirker leseglede i leseopplæringen. Forskningsprosjektet studerte 203 elever med gjennomsnittsalder på seks år. Studiet fant sted på 11 barneskoler i England. Elevene utførte spørreundersøkelser som målte synet deres på lesing, hvor høy selvtillit de hadde som lesere og hvor mye de gledet seg til å lese. Elevene ble til slutt testet gjennom en leseprøve bestående av ulike ord. Elevene ble vurdert individuelt.

Elevsyn på lesing, selvtillit og leseglede viste korrelasjon med leseferdighetene deres. Likevel var det bare holdninger til lesing og selvtillit som lesere som viste lesesuksess. Jentenes tilbakemeldinger bar preg av et mer positivt syn på lesing enn guttenes, uavhengig av hvor godt de gjorde det på prøvene. Samtidig er det mye som tyder på at yngre elever generelt er mer positive til lesing enn eldre elever.

Det var antydninger til forskjeller i alle aspektene mellom gutter og jenter, men McGeown et al. (2015, s. 398) påpeker at: «(...) children's reading confidence showed the strongest relationship with reading attainment.».

McGeown et al. (2015) hevder at forholdet mellom affektive leseaspekter i leseopplæringen utvikler seg tidlig, og bygger fundamentet for videre leseinteresse og leseprestasjon. De understreker viktigheten av modellering av tydelige leseinstruksjoner for å øke de affektive aspektene i henhold til lesing. De peker på læreansvaret av å ha lesematerial som viser gutter som leser og oppfordrer til foreldre- og lærersamarbeid i opparbeidelsen av lesematerial av god kvalitet og kvantitet, samt økt antall leseaktiviteter. De tydeliggjør også at spørreundersøkelser er for lite utbredt i forskningen blant yngre elever, og at spørreundersøkelser med voksenstøtte kan gi god dybdekunnskap i elevenes eget syn på motivasjon.

Begrensningen i forskningen omhandler at de fire kategoriene har et gjensidig forhold, og at det er vanskelig å isolere dem fra hverandre. Det er også vanskelig å avgjøre i hvor stor grad en spørreundersøkelse på unge elever påvirker deres svar, ettersom spørsmålene må forenkles i stor grad.

4.6.6 Selvbilde

Vasalampi et al. (2020) undersøkte «big-fish-little-pond» (Vasalampi et al., 2020, s. 625) effekten (BFLP-effekten) i finske klasserom. BFLP-effekten tilsier at høy prestasjon innenfor et fagfelt er tett knyttet til selvbilde og at klasser hvor prestasjonsgjennomsnittet er høyt, kan ha negativ effekt på elevens selvbilde. De undersøkte til sammen 1356 elever fra tredje- til femte- og sjetteklasse.

Det viste seg at elevenes individuelle prestasjon i lesing var assosiert med selvbilde i alle klasser. Guttene hadde lavere selvbilde på egen lesing enn jenter, og studiet fant at klasseromseffekten bare slo negativt ut på gutters selvbilde. Negativ BFLP-effekt viste seg ikke i lesing hos jenter.

Vasalampi et al. (2020) påpeker at differensiering og individuell tilpasning er utfordrende, i henhold til de ulike elevenes faglige, motivasjonsmessige og følelsesmessige behov, samtidig som man må ha oversikt over klasseromsdynamikken og grupper innad i klassen. Avslutningsvis påpeker de at tiltak for å motvirke negativt selvbilde og klasseromskultur fungerer best på klasser hvor elevtallet er lavt.

4.6.7 Spørreundersøkelse om motivasjon på yngre elever

I en spørreundersøkelse fra Tyskland, ser Stutz et al. (2017), på motivasjonen til yngre elever i leseopplæring. Studiet ble utført på 1497 elever, fra første- til tredjeklasse. I studiet framkom det at gutter hadde lavere iboende motivasjon enn jenter, men guttene viste en høyere motivasjon enn jenter i henhold til motivasjon som hadde konkurranselignende elementer.

Stutz et al. (2017, s. 455) skriver: « (...) we were able to provide evidence for three dimensions of reading motivation in Grades 1–3. These dimensions include curiosity (wanting to read in order to learn something interesting or new), involvement (wanting to read in order to experience positive feeling states), and competition (wanting to read because it helps outperforming one's classmates in school).».

Det viste seg at konkurranseorientert lesemotivasjon ikke hadde signifikans med hvor mye elevene leste, og hadde negativ assosiasjon med alle aspekter av leseforståelse. Det var bare iboende motivasjon, som Stutz et al. (2017, s. 444) definerer som elevens egen involvering i teksten: «getting lost in a story and experiencing imaginative actions», som kunne ha effekt på lesekompetanse.

Begrensningen i denne forskningen var at det var få spørsmål i spørreundersøkelsen, elevene tok testen individuelt og kunne få veiledning av en voksen og spørreundersøkelsen undersøkte ikke begreper rundt læring.

4.7 Læreren

4.7.1 Elevmotivasjon, elevresultat og forhold til læreren

Zee et al. (2021) undersøkte forholdet mellom elevmotivasjon og elevresultat i sammenheng med elevens forhold til læreren. Studiet fulgte 1267 nederlandske elever og 207 lærere, fra barnehagen til sjetteklasse.

Zee et al. (2021, s. 1208) hevder at:

«we found evidence for transactional models in which student–teacher relationship quality, students' motivational attitudes and beliefs, and their achievement were reciprocally linked across the elementary years. Thus, not only do student–teacher relationships portend academic success, they are also a mechanism by which students feel more confident and engaged in academic content. Teaching teachers skills for fostering high-quality relationships with their students will likely deliver a valuable return on investment in terms of student success.».

Elever som erfarte høyere nivå av åpen kommunikasjon og nærhet, la en større innsats i skolearbeidet og følte seg mer effektive i egenarbeidet, enn elever som hadde et mindre nært forhold til læreren. Studiet fant at elevers selvstendighet var viktigere for akademisk utvikling enn motivasjon. En positiv utvikling i motivasjon kunne kobles til at eleven fikk dekket sitt behov for lærerstøtte.

Samtidig kunne forskerne spore et samspill mellom lærere som rapporterte et høyt konfliktnivå og lærerens syn på elevens motiverte holdning til arbeid. Elevers mangel på innsats i arbeidet og lærerens irritasjon, sinne og mistillit i forholdet kunne forsterke seg videre i barneskolen. Funnene tilsier også at elever som viser en høy grad av avhengighet til læreren, kan gå utover selvtillit og autonomien til elevenes evne til å utfolde seg akademisk.

Tendensen i datamaterialet viste at fra tredje klasse og utover, var det leseforståelsen som predikerte motivasjon og syn på egen lesing, samt kvaliteten på forholdet til læreren. Studenter og lærerens syn på nærhet førte til positive utvikling i elevens holdninger og motivasjon til å gjøre oppgaver i tredje klasse, og økt selvstendighet i sjette klasse. Tredjeklassingene rapporterte høyere grad av nærhet til læreren, mens dette ikke var tilfelle i sjette klasse. Zee et al. (2021, s. 1219) skriver:

«Theoretically, this finding accords well with the previously suggested decreases in academic motivation and achievement prior to the onset of puberty, which tend to coincide with decreases in the quality of the student–teacher relationship during this period».

Alle modellene viste til en positiv innflytelse av lærerens motivasjonsarbeid på lesing i tredje klasse. Denne innflytelsen fortsatte ettersom elevene ble eldre, og gir belegg for at motivasjonsressurser som omhandler skolefaglig motivasjon og elevenes innsats, kan hjelpe elever med mer krevende skolearbeid utover i skolegangen, og muligens forutse elevenes evne til å fullføre skolegangen. Zee et al. (2021) hevder også at leseforståelse i tredje klasse, kunne forutsi motivasjon og kvaliteten på forholdet til læreren. Utviklede språkferdigheter bidrar til et bedre lærer-elevforhold som igjen motiverer til læring. En mulig grunn til dette er at elevene har nødvendige kommunikasjonsferdigheter som bidrar til positive interaksjoner med læreren.

Zee et al. (2021) hevder videre at lærer-elev forhold øker selvtilliten og interessen i skolefaglig arbeid, og understreker viktigheten av et godt lærer-elevforhold som en investering i elevenes

akademiske suksess. De påpeker at studiet finner at dette gjelder for elever på ulike klassetrinn, og understreker viktighetsgraden av profesjonell utvikling på relasjonsbyggende arbeid, for alle lærere.

Zee et al. (2021) mener at implikasjonene fra dette studiet er signifikante i henhold til praksis, utover nederlandske grenser, ettersom de sammenfaller med utdanningsforhold i resten av den vestlige verden. Svakheter rundt denne forskning er at forskningen bare målte studentenes nærhet til læreren. Nærhet er et komplisert begrep, som mange av elevene ikke har refleksjonsevnen til å forstå i såpass ung alder.

4.7.2 Læreren individuelle støtte til eleven, i henhold til økning i resultat og interesse
Kikas et al. (2016) undersøkte i hvilken grad lærerens individualiserte støtte påvirket elevenes leseferdigheter og interesse for læring i klasserommet. 552 elever, i første- og andreklasse og 21 lærere ble undersøkt. Tre ulike undervisningsoppleggene ble utprøvd; et lærerstyrt, et elevstyrt og et elevfokusert. Resultatene viste at klasserom med individualisert støtte økte elevenes interesse for lesing, når læreren brukte en elevfokusert undervisningsstil, med klar lærerstyring. I elevdominerte klasserom uten tydelig lærerstyring sank interessen og elevene viste dårligere leseforståelse.

Studiet hadde en personorientert vinkling, der lærernes ulike undervisningsstiler ble observert. Kombinasjonen av lærerstyrt undervisning med fokus på eleven var mest effektiv for økt motivasjon. For stor grad av lærerstyring svekker elevenes motivasjon, ettersom de blir begrenset i interaksjoner med hverandre og virker uengasjert. En mulig grunn til dette er for mye søkelys på faglig terping.

Det viste seg at faglig sterke elever blir mer engasjert i læring, dersom de får mer tilbakemelding. I klasserommene som fokuserte for mye på individuell støtte, mistet elevene leseinteresse.

Kikas et al. (2016) vektlegger lesemateriale som fokuserer på forståelse under leseaktiviteten, og å gi emosjonell støtte under leseaktiviteten, og at læreren gir elevene retning gjennom å demonstrere leseuttale og leseflyt.

Forbeholdet er at effekten i sum var relativt lav, og fungerer best som er et førstadium til en større studie. Et annet forbehold er at lærere tolker individualisering ulikt, og at observasjoner og studentrapporter bør brukes i videre forskning. Kikas et al. (2016) mener at flere elever må delta i

videre forskning, og flere lærere med en lærerstyrende undervisningsstil bør undersøkes. De mener også at studiet bør gå over lengre tid. Studiet undersøker ikke hvordan dette påvirker gutter og jenter forskjellig.

Avslutningsvis skriver Kikas et al. (2016, s. 276):

«The current study has some limitations. First, the number of participating teachers was relatively small, resulting in the number of children in different teaching style groups being small as well. Thus, the power to detect the hypothesized effects was small (and the probability of making Type II errors was greater.».

I et annet studie, gjennomført av Tang et al. (2022), ble det funnet at elevfokusert undervisning har signifikans i utviklingen av leseflyt. Slike klasserom bar preg av tydelige forventninger, varierte aktiviteter og at elevenes interesser ble ivaretatt. Studiet ble gjort på 1057 finske og estiske elever. De refererer til en tidligere studie, av Kikas & Tang (2019), som peker på at slike klasserom bygger fundamentet til gode leseferdigheter, lesevaner og motivasjon, som igjen fører til god leseflyt.

Tang et al. (2022) fant også antydninger til at ekstrem elevsentrert/elevstyrt læring viste den svakeste leseutviklingen over tid. En mulig grunn til dette er at noen elever blir prioritert, mens andre må vente på tur. De fant også, noe uventet, at lærerstil ikke hadde noen effekt på leseforståelse. De spekulerer i om dette har med at leseforståelse øker med alderen og er vanskeligere å måle enn leseflyt.

4.7.3 Bias rundt lærerforventninger

Gentrup & Rjosk (2018) undersøker hvilken rolle lærerens positive eller negative forventninger spiller på økende kjønnsforskjeller i lesing og matematikk. De så etter om gutter var mer utsatt enn jenter for effekten av lærerforventninger. I tillegg undersøkte de kjønns spesifikke effekter av lærerforventninger i henhold til kjønnsforskjeller. Forskningen ble utført i Tyskland på 1025 førsteklassinger.

Studiet viste at det ikke var noen signifikante forskjeller på hvor påvirket gutter og jenter ble av lærerforventninger. De fant ingen korrelasjon mellom elevens kjønn og lærerens forventningsbias. På samme måte var det ingen forskjeller på sannsynligheten av at gutter eller

jenter bekreftet eller avkreftet lærerens bias. Lærerens forventning om hvordan elevene gjorde det hadde heller ikke sammenheng med resultatene de fikk på prøvene ved slutten av året.

Forskernes hypotese var at lærerforventninger spilte en rolle på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, og resultatene gikk dermed imot hypotesen. Andre studier, blant annet Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2016), viser at kjønnsbaserte leseforskjeller spiller en større rolle for eldre elever på barneskolen. Gentrup & Rjosk (2018) stiller seg spørsmålet om forinntatte meninger om jenters matematikk ferdigheter har større effekt enn gutters lesing i førsteklasse. De ønsker mer forskning på dette feltet.

Gentrup & Rjosk (2018) påpeker at når læreren oppfattet elever som motiverte, trodde de også at elever skulle gjøre det bra, og motsatt. Lærere gjør seg opp upresise formeninger om elever skal gjøre det bra eller dårlig, spesielt i forhold til hvor motiverte de er og hvor godt de vil prestere. Stereotypiske lærerforventninger kan øke gutters frykt for å bli stigmatisert i kjønnsstypiske stereotyper, og senke motivasjon og kognitiv kapasitet.

Gentrup & Rjosk (2018) skriver at lærerforventningsbias og lærerens inntrykk av studentens motivasjon og arbeidsvaner for å forutsi elevresultat er diskutabelt, ettersom det er vanskelig å skille fra hverandre. Når lærernes forventninger til elevens resultat og oppfattelsen av motivasjon og arbeidsvaner ble inkludert i målingen samtidig, var det bare motivasjon og arbeidsvaner som ga et signifikant utslag. Dette gir rom for å tro at lærerinntrykk av motivasjon og arbeidsvaner kan spille en rolle i elevresultatene. Likevel var det mye overlapp mellom de to målemetodene, og elever som ble antatt å jobbe hardt, kunne også bli overestimert.

De undersøkte ikke lærerens kjønn sin rolle. Læreren kan overestimere gutter på vegne av lærerens syn på elevens motivasjon og resultater. Alle lærerne var førstespråklærere, og dette kan føre til overestimering.

4.8 Adferd knyttet til lav eller høy motivasjon

4.8.1 Impulsivitet og motivasjon

Hirvonen et al. (2015) fulgte 378 barn i finsk skole fra barnehagen til fjerdeklasse. Studiet er preget av blandede metoder og inkluderer observasjoner av elever i én-til-én situasjoner, målinger på motivasjon, kognitive ferdigheter, sosioøkonomisk status og lærer-elevforhold via prøver og spørreskjemaer.

Oppgaven vil videre sette søkelys på hva artikkelen redegjør for rundt motivasjon. Hirvonen et al. (2015) hadde ingen spesifikk hypotese rundt impulsiv adferd og motivasjon, ettersom det var lite litteratur på fagfeltet.

Studiet fant at majoritetsgruppa på 80% var mest adaptiv og hadde de beste resultatene i lesing. De hadde også den høyeste motivasjonen, sosial kompetanse og positivt forhold til læreren sin. Deres impulsive adferd var stabilt lav gjennom hele studiet.

Den minste gruppa på 11 elever målte derimot en moderat impulsivitet de første årene, men fikk en sterk økning i fra andre til fjerde klasse. Hirvonen et al. (2015) stiller seg spørsmålet om dette har med at andreklasser har høyere vanskelighetsgrad, elevene introduseres for nye fag og i de fleste tilfeller gjennomgår elevene et lærerbytte. En annen mulig grunn er at elevene mister motivasjon. De viste lav interesse for lesing, og lite villighet til å investere tid på oppgaver. Denne gruppa besto bare av gutter. Gruppa er for liten til å konkludere noen årsak-virkningsforhold, men de etterlyser mer forskning på denne gruppa.

Studiet viste at elever som viste impulsiv adferd ble vurdert av læreren til å ha et dårligere forhold til dem og medelever.

4.8.2 Elever som motsetter seg oppgaver

Studiet til Laursen et al. (2022) undersøker elevgrupper som viser tendenser til å motsette seg arbeidsoppgaver på skolen, og hvilke konsekvenser dette fikk for deres sosiale status blant medelever. Studiet ble utført på 545 første- og andreklassinger i Finland. Studiet viste at elever som manglet interesse og motivasjon tidlig på barnetrinnet, mistet status i klassen og presterte dårligere utover i skolegangen.

Når oppgaveunnavikelsen var høy gikk både status og prestasjoner ned i lesing. Laursen et al. (2022, s. 409) hevder videre at: «The results confirmed the hypothesis that initial academic task avoidance is negatively associated with subsequent reading achievement, which in turn, is positively associated with subsequent peer acceptance». Guttene hadde i snitt høyere oppgaveunnavikelse enn jentene i klassen.

Laursen et al. (2022, s. 612) skriver: «Such findings matter because they suggest that poor work habits, independent of psychosocial maladjustment, are an important first step on a path that leads to academic and social difficulties.». De oppfordrer lærere og foreldre til å være bevisst negative

mønstre for elever tidlig på barneskolen, og selv om fokuset ofte er på elever med adferdsvansker, kan oppgaveunnavikelse være forstadiet til utviklingen av et negativt forhold til klassekamerater.

Studiet peker på at flere gutter har oppgaveunnavikende adferd, men undersøker ikke betydningen av kjønnsforskjellen i noen større grad.

4.9 Kategorisert tabell

Alle artikler utvalgt til videre analyse ble deretter kategorisert. Resultatet er presentert i tabell 16.

Tabell 16: Kategorisert tabell over faktorer som påvirker lesemotivasjon. Basert på utvalgsartiklene fra tabell 15.

Faktorer som påvirker lesemotivasjon					
Forfattere	Under-søker	Funn	Impliserer	Utvikling av lærerpraksis	Forbehold
Bratholm, B. (2015).	Digitale mapper og produktive læringsprosesser	Styrker ved digitale mapper er elevaktivitet og autonomi. Elevene konstruerer sin egen kunnskap.	For noen elever var prosessen av å styre sin egen læringsprosess, krevende og bar preg av manglende motivasjon, initiativ, selvstendighet og kompetanse	Motiverende læringserfaringer. Konkurransespektet motiverte for gutter og beundring motiverte for jenter. I tillegg motiverte lærerens respons.	Etnografiske studier fra en barneskole kan si noe om enkelthendelser, men er ikke i stor grad generaliserbart til større sammenhenger i skolen. Skolen hadde påvirkningskraft på forskningsdesignet. Feltarbeidet hadde innslag av tilfeldighet og forskeren var begrenset av å ikke kunne observere flere steder samtidig.
Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomeen, H. M. Y. (2018).	Elev-lærerrelasjon	Når tilknytningen til læreren var høy, var konfliktnivået og avhengigheten til læreren var lav. Elever som hadde et dårligere forhold til lærerne sin, og hadde økende grad av konflikt og avhengighet av læreren gjennom barneskolen. Dette var i hovedsak gutter.	Økende avhengighet av læreren, ga lavere motivasjon, og disse elevene hadde de svakeste resultatene i sjetteklasse.	Vektlegger lærerens evne til å gjøre elever mer selvstendige og gi elevene autonomi i læringsløpet.	Læreren og elevene er ikke alltid enige om hvor god relasjonen er.
Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Laursen, B., & Lerkkanen, M. (2022).	Elev-fokusert undervisning i utviklingen av leseflyt	Elevfokusert undervisning har signifikans i utviklingen av leseflyt	Klasserom bar preg av tydelige forventninger, varierte aktiviteter og at elevenes interesser ble ivaretatt.	Bygger fundamentet til gode leseferdigheter, lesevaner og motivasjon, som igjen fører til god leseflyt.	Lærerstil ikke hadde noen effekt på leseforståelse. Spekulerer i om det at leseforståelse øker med alderen gjør det vanskeligere å måle enn leseflyt.
Zee, M., Moritz Rudasill, K., & Bosman, R. J. (2021).	Elev-motivasjon og elevresultat i sammenheng med elevens forhold til læreren	Elever som erfarte høyere nivå av åpen kommunikasjon og nærhet, la en større innsats i skolearbeidet og følte seg mer effektive i egenarbeidet, enn elever som hadde et mindre nært forhold til læreren. Selvstendighet var viktigere for akademisk utvikling enn motivasjon. En positiv utvikling i motivasjon kunne kobles til at eleven fikk dekket sitt behov for lærerstøtte.	Elevers mangel på innsats i arbeidet og lærerens irritasjon, sinne og mistillit i forholdet kunne forsterke seg videre i barneskolen. Høy grad av avhengighet til læreren, kan gå utover selvtilit og autonomien til elevenes evne til å utfolde seg akademisk.	Lærer-elev forhold øker selvtiliten og interessen i skolefaglig arbeid, og understreker viktigheten av et godt lærer-elevforhold som en investering i elevenes akademiske suksess. De påpeker at studiet finner at dette gjelder for elever på ulike klassetrinn, og understreker viktighetsgraden av profesjonell utvikling på relasjonsbyggende arbeid, for alle lærere	Målte bare studentenes nærhet til læreren, og at dette er et komplisert begrep, som mange av elevene ikke har refleksjonsevnen til å forstå i såpass ung alder.
Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsd	Elev-oppfatning og stereotypisering	Relasjon mellom kjønnsstereotyper, oppfatning på egen lesing, selvstendighet og motivasjon. Guttene opplevde negative effekter.	Medelever kommuniserer kjønnsstereotypiske holdninger til hverandre og forsterker	Bevisstgjøre lærere på hvordan kjønnsstereotyper kan påvirke elevenes adferd og etterspør lærerinnatts som motvirker at disse	Selvrapportering og målte ikke i hvilken grad kjønnsstereotyper spredde seg.

orf, J. (2021).			kjønnskonerende adferd. Gutter med sterke stereotypiske holdninger gjorde dem mindre motiverte til å lese og vurderte egen kompetanse som lav.	forsterkes og spres i klasserommet.	
Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015).	Forsterkede skolebiblioteker	Elever fra skoler med forsterkede biblioteker presterte bedre. Jentene viste høyere lesemotivasjon og lesefrekvens, mens for guttene økte bare lesefrekvensen.	Leseinteresse står i relasjon til kjennskap med ulike bøker og leseferdigheter.	Argumenterer for at leseforståelse kan relatere til gode forsterkede lesebiblioteker og lesefrekvens.	Gutters stereotypiske ideer om at lesekvaliteter er mindre verdsatt hos gutter, og at gutter vil svare negativt på om spørsmål angående om de liker å lese på fritiden, til tross for at de har hatt gode erfaringer med å lese.
van der Kleij, S. W., Burgess, A. P., Ricketts, J., & Shapiro, L. R. (2022).	Fritidslesning og leseforståelse	Å gjenkjenne ord har direkte sammenheng med vokabular og leseforståelse i tidlig ungdomsalder.	Samstemmer med forskningen til (Kavanagh, 2019) og (McGeown et al., 2015) som hevder at elever med bedre leseferdigheter leser mer på fritiden. Samt forskningen til (McGeown et al., 2015) om at elever som sliter med leseferdigheter har lavere motivasjon.	Lærere fokusere på å øke elevens lesemengde og få oversikt over deres fritidslesing. Elever bør også oppmuntres videre på mellomtrinnet.	Forskningen ble gjort over en kort tidsperiode, som svekker stabiliteten på målingene over tid.
Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020).	Iboende lese-motivasjon	Gutter viste en lavere iboende motivasjon enn jentene og synkende kurve som var brattere. Iboende motivasjon har sammenheng med dårligere leseferdigheter fra 5.-10. klasse.	Eldre elever blir i større grad evaluert, har et høyere forventningspress fra ytre faktorer og lavere grad av autonomi i egne valg. Dette fører til synkende iboende motivasjon.	Bruke pedagogisk instruksjon som fører til indre motivasjon og leseferdigheter samtidig.	Selvrapportering (subjektivt) og skiller ikke mellom skoletid og fritid.
Schwabe, F., McElvany, N., & Trendelenburg, M. (2015).	Iboende lese-motivasjons betydning for "Constructed Response Items"	Langvarsoppgaver og utfyllende oppgaver virker mer krevende enn det flersvarsoppgaver kan virke, uavhengig av lesekompetanse.	Guttenes kompetanse, blir hemmet av tvil på egne ferdigheter, som gir lavere motivasjon.	tiltak som gir gutter tilstrekkelige ferdigheter til å mestre «constructed-response items», ved et fokus på lesemotivasjon og produktivt språk	Ikke noe sammenlikningsgrunnlag med yngre elevens iboende motivasjon. Tysk studie hvor skolen du kommer inn på er mer avgjørende for videre karriere.
Hirvonen, R., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015).	Impulsivitet og motivasjon	Majoritetsgruppa på 80% var mest adaptiv, hadde de beste resultatene i lesing, høyest motivasjon, sosial kompetanse og positivt forhold til læreren sin. Deres impulsive adferd var stabilt lav gjennom hele studiet. En liten gruppe elever målte moderat impulsivitet, men fikk en sterk økning fra 2. - 4. klasse.	2.kl har høyere vanskelighetsgrad, nye fag og i de fleste tilfeller gjennomgår elevene et lærerbytte. Gruppa bestående bare av gutter, mister motivasjon. De viste lav interesse for lesing, og lite villighet til å investere tid på oppgaver	Studiet viste at elever som viste impulsiv adferd ble vurdert av læreren til å ha et dårlige forhold til dem og medelever.	Gruppa er for liten til å konkludere noen årsaksvirkingsforhold, men de etterlyser mer forskning på denne gruppa. Forskning utført med blandede metoder.
Skarpenes, O. (2021).	Individuelliseringskultur i skolen	Elever utsettes for et krysspress av kvantifisering og individualisering	Statistikken og resultater blir noe eleven identifiserer seg med.	Lærere, skoleledelse og voksne må støtte eleven slik at prestasjoner ikke blir hele elevens identitet og verdi	Undersøker ikke lesemotivasjon i noen nevneverdig grad.
Lepper, C.,	Interesse som en	Tema og hovedkarakterens kjønn hadde stor	Tekstbasert interesse fører til iboende	Elevinvolvering, digitale tekster og at læreren må	Stor overlapp mellom gutter og jenters

Stang, J., & McElvany, N. (2022).	viktig komponent i lese-motivasjon	påvirkningskraft på guttenes interesse	motivasjon, som igjen styrker nøkkelkompetanser og akademiske resultater. En mulig grunn er at sosiale sanksjoner har større konsekvens for gutter i klasserommet, og/eller at jenter leser mer og er i kontakt med ulike sjangere enn gutter.	bevisstgjøres kjønns-spesifikke mønstre i klasserommet.	interesser. Gradsforskjeller innad i klassen i hva som ble ansett som gutte- og jenteaktig litteratur.
McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2020)	Kjønns-identitet	Elever som identifiserte seg med feminine trekk uavhengig av kjønn hadde størst utslag på positiv lese-motivasjon.	Simplifisering i forståelsen av gutter og jenter fører til en unyansert forståelse av typiske gutte- og jenteinteresser.	Sette søkelys på kjønnsidentitet og verdien elevene vektlegger i litteratur.	Ikke tilgang på elevenes leseresultater. Overvurderer eller undervurderer elevene egne resultater?
Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021).	Kognitive ferdigheter og motivasjon under Covid 19 pandemien.	Målingene viste at kjønn spilte en signifikant rolle i evne til omstilling, og at guttene var vanskeligere å motivere til læring.	Lesekompetanse og evne til å yte/legge inn innsats viste seg å være viktige faktorer for motivasjonen og læring på hjemmeskole.	Opparbeidelsen av selvreguleringsferdigheter, tydelige mål og forventninger via tydelige tilbakemeldinger som viktige komponenter til å motvirke disse problemene	Store forandringer i læringssituasjon på kort tid, uten sammenlikningsgrunnlag. Foreldrerapportering. Eleverapportering manglet.
de Naeghel, J., van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012).	Lese-motivasjon, hvordan elevene oppfatter seg selv som leser og leseadferd i form av hvor engasjerende det er for eleven samt hvor frekvent de leser.	Autonom fritidslesing, er forbundet med god motivasjon og god oppfattelse av seg selv som leser. Det førte også til høyere lesefrekvens hjemme, mer engasjement i lesing og bedre leseforståelse, i større grad enn kontrollert fritidslesing.	Oppfordrer til å skape autonome grunner til at elevene skal lese, ettersom det styrker leseferdigheter og adferd	Involvering ble løftet fram som en positiv korrelasjon for autonom lese-motivasjon, ettersom den involverer leseglede og iboende motivasjon. Iboende motivasjon er en viktig bidragsyter til autonom adferd.	Selvrappotering, tilføyelse av intervjuer, observasjon av elever, lærere og foreldre. Samt en oppfølgende studie som undersøker lese-motivasjon over tid.
Kikas, E., Silinskas, G., Jögi, A.-L., & Soodla, P. (2016).	Lærerens individualiserte støtte påvirket elevenes leseferdigheter og interesse for læring i klasserommet.	Resultatene viste at klasserom med individualisert støtte økte elevenes interesse for lesing og motivasjon, når læreren brukte en elevfokustert undervisningsstil, med klar lærerstyring.	Det viste seg at faglig sterke elever blir mer engasjert i læring, ettersom de får mer tilbakemelding. I klasserommene som fokuserte for mye på individuell støtte, mistet elevene leseinteresse.	Lesematerial som fokuserer på forståelse under leseaktiviteten. Gi emosjonell støtte under leseaktiviteten og at læreren gir elevene retning gjennom å demonstrere leseuttale og leseflyt.	lærere tolker individualisering ulikt. Observasjoner og studentrapporter bør brukes i videre forskning. De mener også at studiet bør gå over lengre tid. Studiet undersøker ikke hvordan dette påvirker gutter og jenter forskjellig.
de Naeghel, J., van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aeltermann, N. (2016).	Lærerens profesjonelle utvikling i arbeidet med å skape motivasjon for elevenes synkende lese-motivasjon	Guttenes leseaktiviteter på skolen ga utslag på lese-motivasjonen på fritiden.	lærerens ansvar å legge opp til studentenes egen interesse. Gutter interesserer seg for mer variert litteratur.	Aktiviteter hvor læreren motiverer til autonomi gjennom strukturerte instruksjoner, kan øke gutters autonome lese-motivasjon. Tydeliggjøring av klare forventninger, tilbakemeldinger og tilpassede utfordringer	Testelevene begynte å lese på et lavere nivå. Ingen strukturert logging av hva kontrollgruppa gjorde. Tilleggsstudier via observasjon og intervju vil gi mer innsyn i hva elevene og lærerne tenker.

	på mellom-trinnet.				
Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016).	Læreroppfatnings påvirkningskraft på gutter og jenter	Jenter fikk mer igjen av leseoppgaver og hadde en bedre holdning til å lese. Det var en marginal tendens til at gutter ble oppfattet å ha dårligere leseforståelse. Læreroppfatning hadde ingen effekt på gutters lesemotivasjon, men hadde sammenheng med jenters selvoppfatning, hva de fikk igjen for av å lese og generell holdning til lesing.	Gutters selvoppfatning er mer intern, mens jenters er mer eksterne. Gutter kan overvurdere egne evner i lesing. Elevers holdninger til lesing var uforandret av læreroppfatning, men elevenes holdning til lesing predikerte hva elevene fikk ut av leseoppgavene.	Lærertilgjengelighet i klasserommet påvirker læreroppfatning og elevenes motivasjon. Lærerens tydelige forventninger anses som en signifikant faktor for å få elever til å lese en utfordrende bok. Lærere bør være klar over hvilken påvirkningskraft de har på elever.	Lærerens oppfatning på leseforståelse ble brukt som en representant for å forklare lærerens oppfatning av elevene. Et annet forbehold er at lærere på ulike skoler kan ha rangert elever ulikt, rangeringen var preget av subjektivitet.
Muntoni, F., & Retelsdorff, J. (2018).	Læreroppfatning og stereotypisering	Stereotypisering relaterte til høyere forventning til jenters enn til gutters leseferdigheter. Stereotypene handlet om hvor godt de skulle prestere.	Selvopplyllende profetier. Forutinntatte interaksjoner i klasserommet. Guttene dårligere syn på egen lesing.	Bevisstgjøre lærere om at stereotypisering kan føre til forskjellsbehandling.	Undersøker ikke lesemotivasjon i noen nevneverdig grad. Målte ikke om guttene var bevisst lærerens forutinntatte meninger. Selvrappporterende lærere (lite objektivt)
Kavanaugh, L. (2019).	Motivasjon som faktor for utviklingen av god lesekompetanse	Iboende motivasjon og selvoppfatning hadde signifikant sammenheng med leseprestasjoner. Jentene hadde mer iboende motivasjon og var mer aktive lesere, men hun fant ingen kjønnsforskjeller i elevenes selvoppfatning av hvor gode lesere de var. Høyere sosioøkonomisk status hadde høyere iboende motivasjon, aktivitet og selvoppfatning rundt egen lesing.	Elever som tror de er gode lesere og elever som er mer motivert, opplever mer glede rundt lesing, og leser mer, som igjen fører til bedre prestasjoner.	Å øke leseglede på fritiden for guttene kan utjevne forskjellene i leseprestasjoner.	Elevene oppga ikke hvor mye de leste, eller hva de leste. Kjønnsforskjeller i lesing er mindre utpreget i Irland og gjør det vanskelig å sammenlikne med andre land.
Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefel, U. (2017).	Motivasjonen til yngre elever i leseopplæring	Bare iboende motivasjon som kunne ha effekt på lesekompetanse.	Konkurransorientert lesemotivasjon ikke hadde signifikans med hvor mye de elevene leste, og hadde negativ assosiasjon med alle aspekter av leseforståelse	Elevinvolvering	Få spørsmål i spørreundersøkelsen. Elevene tok testen individuelt og kunne få veiledning av en voksen. Spørreundersøkelsen undersøkte ikke begreper rundt læring.
Laursen, B., Richmond, A., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2022).	Motsetter seg arbeidsoppgaver, og sosial status dette medfører.	De som manglet interesse og motivasjon tidlig på barnetrinnet, mistet status i klassen og presterte dårligere utover i skolegangen. Guttene hadde i snitt høyere oppgaveunnvikelse enn jentene i klassen.	Opgaveunnvikelse har negativt utslag på leseresultater som igjen svekker elevens sosiale status i klassen.	Bevisstgjøring av lærer/foreldre på elevens negative mønstre tidlig på barneskolen. Fokuset er ofte på elever med adferdsvansker. Men også oppgaveunnvikelse kan være forstadiet til utviklingen av et negativt forhold til klassekamerater.	Flere gutter har oppgaveunnvikende adferd, men undersøker ikke hva betydningen av kjønnsforskjellene er.
Vasalahti, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J.,	Om elevers selvbylde blir påvirket "Big fish little pond" effekten.	Høy prestasjon innenfor et fagfelt er knyttet til selvbylde. I klasserom hvor prestasjonsgjennomsnittet er høyt, kan ha negativ effekt på elevers selvbylde	Guttene hadde lavere selvbylde på egen lesing enn jenter, og studiet fant at klasseromseffekten bare slo negativt ut på gutters selvbylde	Store utfordringer for læreren knyttet til elevenes faglige, motivasjon og følelsesmessige behov, i tillegg til å ha oversikt over klasseromsdynamikken og grupper innad i klassen.	Tiltak for å motvirke negativt selvbylde og klasseromskultur fungerer best på klasser hvor elevtallet er lavt.

Lerkka nen, M.-K., & Poikkeu s, A.- M. (2020).					
Gentrup , S., & Rjosk, C. (2018).	Om lærerens positive eller negative forventninger avgjørende for økende kjønnsforskjeller i lesing	Ingen forskjeller i hvor påvirket gutter og jenter ble av lærerforventninger. Ingen korrelasjon mellom elevens kjønn og lærerens forventningsbias. Ingen forskjeller på sannsynligheten av at gutter eller jenter bekreftet eller avkreftet lærerens bias. Lærerens forventning om hvordan elevene gjorde det hadde heller ikke sammenheng med resultatene de fikk på prøvene ved slutten av året.	Lærere som oppfattet elever som motiverte, trodde de også at elever skulle gjøre det bra, og motsatt.	Lærere gjør seg opp upresise formeninge om elever skal gjøre det bra eller dårlig, spesielt i forhold til hvor motiverte de er og hvor godt de vil prestere	Læreren kan overestimere gutter på vegne av lærerens syn på elevens motivasjon og resultater. Lærerens kjønn ble ikke undersøkt. Alle lærerne var førstespråklærere.
McGeow n, S. P., Johnsto n, R. S., Walker, J., Howats on, K., Stockbu rn, A., & Dufton, P. (2015).	Relasjon mellom leseopplæring, holdninger til lesing, selvtilitt og leseopnåelse	Elevsyn på lesing, selvtilitt og leseglede viste korrelasjon med leseferdigheter.	Affektive leseaspekter i leseopplæringen utvikler seg tidlig, og bygger fundamentet for videre leseinteresse og leseprestasjon	Lærerstøtte, tekster om gutter som leser, øke kvaliteten og kvantiteten i lesing på hjemmebane.	De fire kategoriene er vanskelig å isolere fra hverandre. Vanskelig å si i hvor stor grad en spørreundersøkelse på yngre elever har påvirkning på deres svar.
Amund sen, M.-L., & Møller, G. H. (2022).	Skolevegring	Ca. 1/3 elever som sliter med bokstavninnlæring får problemer med langvarig skolevegring	Høye forventninger og krav gjør lærings situasjoner er mer truende, og elever mister troen på egne evner.	Tidlige intervensjoner på gode mestringsopplevelser og tilpasset opplæring.	Mange av elevene som ble undersøkt og strevde hadde andre diagnoser i tillegg.
Becker, M., & McElva ny, N. (2019).	Sosioøkononmiske forholds innvirkning på lese-motivasjon	Motivasjonsforskjeller eksisterer mellom kjønnene og blir ytterligere forsterket av sosioøkononmisk status	Kjønnsforskjeller i lesing øker fra 3. til 6.klasse og økningen er enda større for elever med lav sosioøkononmisk status	Ønsker mer forskning rundt hvordan man kan bygge positive relasjoner til lesing for gutter med lav sosioøkononmisk status.	Fokuserer på binære forhold mellom gutter og jenter, medregner ikke forskjeller mellom elevene på individnivå. Framkommer forskjellene av sosioøkononmisk status eller psykososiale forskjeller?

5.0 Drøfting

5.1 Å avlede teorier fra fakta: Induksjon

Alan Chalmers (2013) beskriver det viktigste karaktertrekket ved forskningskunnskap, som at det skal være avledet av fakta. Chalmers (2013) påpeker at logisk tenkning er en viktig del av forskningsargumenter, men logisk deduksjon er ikke tilstrekkelig for å forklare om noe er sant eller usant. Hvis premisset er falskt i argumentet, kan argumentet muligens følge reglene for

logisk argumentasjon og gyldighet, men det vil ikke gi oss noe dypere forståelse av hva som er sant og usant. Chalmers (2013, s. 40) skriver: «Logic can simply reveal what follows from, or what in a sense is already contained in, the statements we already have at hand. »

Forskningkunnskap kan ikke avledes av fakta, hvis det «å avlede» tolkes som logisk deduksjon.

Induktive argumenter bruker observasjoner som belegg for å si noe om en generell sannhet. Det man konkluderer med i et induktivt argument er ikke en generell sannhet, men en mer sannsynlig sannhet. Induktive argumenter er avhengig av flere bevis for å understøtte argumentene.

Chalmers (2013) nevner at et godt induktivt argument som skal si noe generelt om et fenomen, må bestå av et stort antall observasjoner, observasjonene må være utført og gjentatt i mange forskjellige kontekster og under forskjellige forhold.

Denne oppgaven vil forsøke å belyse de ulike funnene på lesemotivasjon fra flere hold, slik det er gjengitt i forskningsmaterialet, for å forhåpentligvis kunne si noe generelt om hvordan lesemotivasjon påvirker leseferdigheter.

5.2 Inklusjon og eksklusjon

Det kan diskuteres om måten å drive skole på i Tyskland har mer til felles med Norge, enn eksempelvis Estland. Lepper et al. (2022, s. 548) skriver: « (...) in countries such as Germany where the transition to secondary school usually takes place after fourth grade». Denne tidlige overgangen til skoler som er mer tilpasset ditt nivå gir større press på elevprestasjoner, og har større konsekvens for elevene enn det resultatene har i Norge.

Estland og Finland har en kulturell likhet, men samtidig er det naturlig å anta at Estland har gjort seg i mindre grad internasjonalt anerkjent på skoleforskning enn det Finland har. Hvor fornuftig det er å velge bort forskning fra land som Australia og Canada, kan også drøftes. Det samme argumentet kan man bruke på USA, Japan og Singapore. Dette er foregangsland på forskning, eller land som har gode resultater på internasjonale tester. Likevel er USA et land med store forskjeller innad i befolkningen, og er lite sammenliknbart med Norge på den måten. Land som Japan og Singapore oppfattes som såpass kulturelt forskjellige fra Norge, at valget kan rettferdiggjøres av denne grunn. Når det gjelder Australia og Canada, er dette argumentet ikke lenger valid, og det kan ikke rettferdiggjøres i noen faglig god grad. Det eneste argumentet for å velge bort forskning fra Australia og Canada, er at oppgavens omfang hadde blitt for stor hvis disse landene også skulle inkluderes.

5.3 Norsk forskning kontra internasjonal forskning

Det viste seg å være en utfordring å finne kvalitetssikret norsk utdanningsforskning på tematikken gutters leseferdigheter, og hva slags innvirkning motivasjon hadde på de ulike aspektene ved leseferdigheter og hva som fremmer leseferdigheter. Av de totalt 186 artiklene, var det kun Bratholm (2015), Skarpnes (2021) og Amundsen & Møller (2022) som kom videre i utvelgelsesfasen, og det var heller ingen av forskningsartiklene som studerte lesemotivasjonen til gutter i barneskolen direkte.

Søkene i både EBSCOhost på databasene til Eric og på Oria ble utført med norske søkeord, så vel som engelske søkeord. Søkene i EBSCOhost og Oria ga ingen norsk funn. I Idunn var det bare norske søkeord som ga funn, men få av funnene hadde relevans til temaet, gutters lesemotivasjon på barneskolen. Dette antyder at norsk forskning på dette fagfeltet er mangelfullt. En annen mulig grunn er at norske artikler eksisterer, men ble utelukket når søket ble finjustert via filtrering, eller at de ble nedprioritert gjennom å være nederst på listen.

Tyskland, Nederland, Belgia, Storbritannia, Irland og Finland var foregangsland på kvantitativ forskning, med innslag av både longitudude studier som strakk seg over lengre tid, og kvantitative forskningsprosjekter som analyserte 100talls, og i noen tilfeller 1000talls, av datamateriale. Når disse studiene finner signifikante verdier på ulike aspekter av gutters leseferdigheter og lesemotivasjon er det naturlig å anta at disse studiene har forskningsbasert tyngde, og styrker reliabiliteten i oppgavens funn, samtidig som det underbygger validiteten i funnene som videre skal drøftes i oppgaven. Funnene anses å ha generelt god overføringsverdi til norske forhold ettersom de befinner seg i kulturell og geografisk nærhet, med relativt like levevilkår, samt at brorparten av landene tilhører EU, eller følger europeisk standard for skoledrift.

Opgaven vil forsøke å skape et helhetlig bilde av hva slags tendenser på gutters lesemotivasjon som finnes i mellom-europeisk, britisk og nordisk forskning. Den vil videre se på hva slags implikasjoner det henvises til i forskningsdataene og drøfte faktorene som kan bidra til å minimere eller utjevne forskjellene i lesemotivasjon for gutter i barneskolealder. Oppgaven vil også utdype hva som har praktisk relevans for lærere og elever i skolen. Videre vil oppgaven forsøke å se funnene i lys av Stoltenbergrapporten (NOU 2019: 3, 2019), og presentere hva som samsvarer og ikke samsvarer med forskningsfunnene. Avslutningsvis vil oppgaven forsøke å

trekke noen konklusjoner om hva lærere, foreldre og skoleledere bør bevisstgjøres, i arbeidet rundt gutter og lesing i barneskolen.

5.4 Kategorier som fordrer god lesemotivasjon

5.4.1 Iboende motivasjon

Iboende motivasjon blir løftet fram som et viktig premiss for å gjøre læringsaktiviteter som involverer lesing. Iboende motivasjon beskrives av Deci et al. (1981) som hvor villig man er til å gjøre læringsaktiviteter av egen interesse, uten å forvente ytre belønninger. Muntoni et al. (2021) påpeker at det eksisterer en kjønnsstereotypi om at gutter har lavere iboende motivasjon enn jenter. Oppgaven vil belyse funn som styrker eller svekker denne antakelsen.

Det framkommer av studiet til Stutz et al. (2017) at gutter og jenter går inn i første skoleår med ulik grad av iboende motivasjon. De undersøkte iboende motivasjon i gutter og jenter fra første- til tredje klasse, og fant at guttene målte en lavere iboende motivasjon. De fant at gutter hadde høyere motivasjon tilknyttet konkurranselignende elementer. Konkurranselignende elementer hadde ikke sammenheng med hvor mye de leste, og det var bare iboende motivasjon som hadde effekt på lesekompetanse. Stutz et al. (2017) definerer iboende motivasjon som elevenes egen involvering i lesing.

Etter hvert som elevene beveger seg oppover i klassetrinnene, og skolearbeidet gradvis blir vanskeligere, synker den iboende lesemotivasjonen for gutter fra tredje klasse. Dette understrekes av Becker & McElvany (2018), som finner forskjeller i iboende motivasjon mellom gutter og jenter, både gjennom hvor villige de var til å lese, og hva slags lesevaner de har fra de begynner i tredje klasse. Forskjellen forholder seg stabilt fram til sjette klasse.

Dette poenget understøttes av Miyamoto et al. (2020), som i tillegg finner en synkende kurve i iboende motivasjon hos alle elever fra femte- til tiende klasse. Et faresignal er at den synkende kurven hos gutter er brattere enn det som er tilsvarende for jenter. Dette tyder på en negativ utvikling i iboende motivasjon når elevene kommer i tidlig ungdomsalder. Når elevene gradvis opplever høyere forventningspress fra ytre faktorer og en svekkelse av autonomi nedjusteres den iboende motivasjonen til elevene. Miyamoto et al. (2020), ser på samspillet mellom leseferdigheter og motivasjon som en begrenset faktor som kan svekke leseutvikling, som igjen spiller negativt inn på iboende motivasjon. Dette poenget understøttes av Skarpenes (2021) som hevder at individualiseringskulturen i skolen setter elevene i et krysspress mellom

individualisering og kvantifisering. Elevene ender muligens opp med å indentifisere seg med resultatene som kan føre til svekket motivasjon og dårligere selvbilde. Guttene er ifølge Miyamoto et al. (2020), i risikogruppen for å oppleve en svekkelse av iboende motivasjon på mellomtrinnet.

Videre er det naturlig å stille seg spørsmålet om hvorfor lavere verdier av iboende lesemotivasjon og svekkelsen av iboende lesemotivasjon har noen konsekvens for guttene i barneskolen. Det er flere faktorer som kan ha negativ innvirkning på guttenes lesemotivasjon og prestasjoner i lesing. For det første finner Kavanagh (2019) at iboende motivasjon og selvoppfatning hadde sammenheng med leseprestasjoner. På en annen side finner hun ingen forskjeller mellom gutter og jenters selvoppfatning av hvor gode de opplever seg selv som lesere. Guttene hadde lavere iboende motivasjon og var mindre aktive lesere. For det andre påpeker Schwabe et al. (2015), at iboende motivasjon, kan innvirke negativt på langsvarsoppgaver og utfyllende oppgaver, uavhengig av lesekompetanse. Disse oppgavene kan virke mer krevende enn flersvarsoppgaver. Dette poenget underbygges av Bandura (1997), som argumenterer for at kompetansen til guttene blir hemmet av tvil på egne ferdigheter, som gir lavere motivasjon. Schwabe et al. (2015) hevder at gutters manglende produktive språkferdigheter er med å påvirke dette.

I tillegg viser Lepper et al. (2022), til iboende motivasjon som et viktig premiss for elevenes tekstbaserte interesse. Tekstbasert interesse er et relativt vidt begrep, men McGeown & Warhurst (2020) fant at elever som identifiserte seg med feminine trekk i litteraturen, korrelerte positivt med deres iboende lesemotivasjon.

En annen faktor er at høyere sosioøkonomisk status ble funnet å ha sammenheng med høyere iboende motivasjon, aktivitet og selvoppfatning rundt egen lesing (Kavanagh, 2019). Denne faktoren vil bli videre utredet i drøftingsdelen som omhandler kjønnsforskjeller i lesing og sosial bakgrunn (5.4.4 Sosioøkonomisk status).

Tendensen i datamaterialet er at iboende lesemotivasjon svekkes med alderen, og at gutter har den bratteste fallkurven. Videre skal oppgaven undersøke hva forskerne oppfordrer lærere til å gjøre.

Schwabe et al. (2015) mener det er lite forskning på iboende motivasjon hos elever i småskolen. De oppfordrer til å undersøke iboende motivasjon hos yngre elever for å få et

sammenlikningsgrunnlag og lettere kunne stadfeste når den iboende motivasjonen begynner å synke. Kavanagh (2019) hevder at lærergrep som styrker elevers iboende motivasjon kan føre til økt leseaktivitet og lesekompetanse, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status. Hun etterlyser lærerintervensjoner for å øke iboende motivasjon. Et naturlig spørsmål i stille seg er hva disse lærerintervensjonene innebærer.

Miyamoto et al. (2020) oppfordrer lærere og skoleforskere til, så tidlig som mulig, å bruke pedagogisk instruksjon som fører til økt indre motivasjon og leseferdigheter samtidig. Kavanagh (2019) mener at iboende motivasjon og selvbilde bidrar uavhengig av hverandre til økt leseaktivitet, som igjen fører til bedre resultater. Kavanagh (2019) argumenterer videre for at det er like viktig for gutter og jenter å forene iboende motivasjon, selvbilde i lesing, leseaktivitet og resultat. Hun foreslår at et mulig tiltak kan være å øke leseglede på fritiden for guttene og slik utjevne forskjellene i leseprestasjoner. Samtidig viser De Naeghel et al. (2012), til involvering av elevene som en positiv korrelasjon for autonom lesemotivasjon, ettersom den involverer leseglede og iboende motivasjon. De understreker at iboende motivasjon er en viktig bidragsyter til autonom adferd.

Et noe uventet funn i forskningsmaterialet omhandler iboende motivasjon og leseglede. Lockl et al. (2021) kobler iboende motivasjon til affektiv motivasjon. Affektiv motivasjon kategoriseres som evnen til å gjøre innsats, hvor godt man trives med læringen og i hvilken grad elevene føler på en iboende motivasjon (Lockl et al., 2021, s. 1). Lockl et al. (2021) fant at det å legge inn innsats var viktig for at elevene skulle være motiverte på hjemmeskole, men fant ingen signifikans på motivasjonsfaktoren iboende motivasjon og leseglede.

Samlet sett virker det som om forskerne mener at lærerintervensjoner som bidrar til autonomi og elevinvolvering kan fordre iboende motivasjon hos gutter. I tillegg trekkes dyrking av leseglede på fritiden frem som et godt tiltak. Pedagogisk instruksjon påpekes også som en viktig faktor i å skape iboende lesemotivasjon hos guttene på barneskolen.

Oppgaven vil videre se på lærerens rolle via pedagogisk instruksjon, forventinger og tilretteleggelsen av god litteratur.

5.4.2 Lærerens rolle

Når elevene kommer på skolen for å arbeide, er det ikke alle som har iboende motivasjon til å jobbe med leseoppgaver og øvrig skolearbeid. En skoledag består av lesing, som bygger på

elevenes autonome lesemotivasjon, men også i stor grad av kontrollert lesemotivasjon. Den klart foretrukne formen for lesemotivasjon i skolesetting er autonom lesemotivasjon. Elevene vil dermed føle at de har medbestemmelse, autonomi og at aktiviteten i seg selv er verdifull.

De Naeghel et al. (2012), løfter frem fritidslesing som en mulighet til å gi elevene mulighet til å utrykke autonom leseadferd, i motsetning til skolefaglig lesing, hvor forventningene er større. Både fritidslesing og akademisk lesing består av autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Autonom lesemotivasjon øker fritidslesingsfrekvens, engasjement og bedre sammenhengsforståelse (De Naeghel et al., 2016) Guttene meldte fra om lavere autonom motivasjon i utgangspunktet enn det jentene gjorde, men hadde en oppløftende utvikling når elever fikk «fritidslese» både på skolen og hjemme (De Naeghel et al., 2016).

De Naeghel et al. (2016) vektlegger aktiviteter som kan øke gutters autonome lesemotivasjon. Dette er aktiviteter hvor læreren motiverer til autonomi gjennom strukturerte instruksjoner som kan overføres til klasseromspraksis. Støttestrategier for elevenes behov for autonomi og kompetanse er viktige verktøy som læreren må bevisstgjøres og reflektere over. Elevene bør bli presentert med valgmuligheter, og det bør bli satt av tid til individuell lesing og klare læringsmål for dagen. Det må også tydeliggjøres klare forventinger, tilbakemeldinger og tilpassede utfordringer til elevene.

Tydelige forventninger blir også nevnt av Kikas et al., (2016) som løfter frem klasserom med individualisert lærerstøtte for å øke elevens interesse for lesing. Lærere i disse observerte klasserommene brukte en elevfokusert undervisningsstil, med klar lærerstyring. Til motsetning bar elevdominerte klasserom, uten tydelig lærerstyring, preg av synkende interesse og dårligere leseforståelse blant elevene. Elevfokusert lærerpraksis løftes også frem av Kikas et al. (2016), ved å gi eleven støtte og retning i utviklingen av elevenes leseflyt. Elevfokusert undervisningsstil vurderes også som signifikant for elevenes leseflyt av Tang et al. (2022). Også disse klasserommene bar preg av tydelige forventninger, varierte aktiviteter og at elevenes interesser ble ivaretatt. En fallgrube for lærere er å bikke over i elevsentrert læring, som viste den svakeste leseutviklingen over tid. Elevsentrert læring legger læringsansvaret over på eleven og læreren inntar en mer passiv rolle. Dette kan føre til at noen elever blir prioritert, mens andre må vente på tur.

Opparbeidelsen av selvreguleringsferdigheter, tydelige mål og forventninger, og tydelige tilbakemeldinger blir også løftet fram, av Lockl et al. (2021) sin forskning på hjemmeskole under koronapandemien, som viktige komponenter for å arbeide selvstendig og selvregulert.

Samtidig bør læreren være bevisst på at elever som viser høy grad av avhengighet av læreren kan få dårligere motivasjon og prestere dårligere. Elever med en relasjon til læreren med høy tilknytning, men med lavt konfliktnivå og avhengighet, hadde høy motivasjon og presterte godt. Bosman et al. (2018) løfter frem den positive relasjonen lærere og elever imellom, og trygghetsfaktoren dette medbringer. Samtidig understreker de at det er et substansielt antall elever som trenger å bygge en positiv relasjon til læreren for å motvirke skolefaglige huller gjennom skoleløpet.

På en annen side er ikke læreren og elevene alltid enige om hvor god relasjonen er, og det er en balansekunst for læreren å gi oppmerksomhet til alle elever som ikke gir direkte uttrykk for at de sliter skolefaglig, når noen få krever mye oppmerksomhet. Bosman et al. (2018) vektlegger elevautonomi i læringsløpet. Eksempler på god praksis er via stimulerende egenaktiviteter med klar instruks fra læreren.

Som nevnt tidligere, er det lærerens oppgave å utvikle autonom motivasjon hos elevene og gjøre elevene til autonome individer i klasserommet. Dette og tydelighet fra læreren blir trukket fram som viktige aspekter for at elevene skal mestre skolehverdagen.

Profesjonsbasert utvikling har ikke alltid hatt høy status i læreryrket, og lærere har blitt kritisert for å ikke «henge med i tiden» når det gjelder moderne forskning på pedagogikk. Oppfordringen til lærere og skoleledere er derfor å delta på utviklingsseminarer (De Naeghel et al., 2016). På denne måten kan lærere utvikle egenskaper og være en støttefunksjon som medvirker til autonom motivasjon. Slike kurs setter søkelys på kunnskaper rundt autonom lesemotivasjon og spesifikke motivasjonsteknikker. De gir også lærere verktøy rundt undervisningsopplegg med lærerstyrt struktur, som motiverer til autonomi. Samtidig er det viktig å være klar over at høy grad av autonomi kan oppfattes som positivt og motiverende for flertallet, men kan være overveldende for elever som ikke opplever mestring (Bratholm, 2015). Det er også viktig at lærere er observante på egne stereotypiske holdninger ovenfor gutter og jenter (Muntoni et al., 2021).

Men er det slik at lærere bevisst og ubevisst er preget av bias og stereotypisering av elevene? Boerma et al. (2016) finner en marginal statistisk signifikant forskjell mellom lærerens oppfatning av gutter og jenters leseforståelse, men det hadde ingen negativ effekt på guttenes motivasjon. Samtidig understreker de at læreroppfatning kan ha sammenheng med lærerens tilgjengelighet og interaksjoner med elevene i klasserommet. Negative interaksjoner kan påvirke elevenes motivasjon. På en annen side finner Muntoni & Retelsdorf (2018) at lærere i større grad aksepterte kjønnsstereotypiske holdninger og at forventninger til gutters leseferdigheter var lavere enn for jenter. Slike forutinntatte interaksjoner kan føre til forskjellsbehandling. Gentrup & Rjosk (2018) underbygger dette ved å henvise til at lærere gjør seg opp upresise formeninger om elever skal gjøre det bra eller dårlig, spesielt i forhold til hvor motiverte de er og hvor godt de vil prestere.

Av de ulike grunnene som er nevnt over, er det naturlig å anta at stereotypiske lærerforventninger kan øke gutters frykt for å bli stigmatisert i kjønnsstypiske stereotyper, samt senke motivasjon og kognitiv kapasitet.

Hva med elevenes egne stereotyperinger? Eksisterer det kjønnsstereotypiske holdninger blant elevene? Og er det belegg for å si noe om elevenes kjønnsstypiske interesser? Dette vil oppgaven se videre på.

5.4.3 Elevene

Et viktig forbehold å merke seg før vi går videre, er at det blir for snevert å kategorisere gutter og jenter i binære kategorier. McGeown & Warhurst (2020) peker på en oversimplifisering av forståelsen av gutter- og jenters motivasjon i skolen, som igjen fører til en unyansert forståelse av typiske gutte- og jenteinteresser. Det er store forskjeller i motivasjon mellom gutter og jenter. Gutter og jenter er individuelle mennesker, og forskjellene innad i gutte- og jentegrupper kan være veldig ulike. Oppgavene vil likevel etterstrebe å si noe om kjønnsstypiske tendenser i forskningslitteraturen.

Lepper et al. (2022) fant tendenser på kjønnsstypiske interesser mellom gutter og jenter. Tema og hovedkarakterens kjønn hadde stor påvirkningskraft på guttenes interesse. Temaer som var mer «jentene» og med kvinnelig hovedkarakter vekket lite interesse hos de fleste guttene i forsøket deres. Mulige grunner til dette er at sterke sosiale sanksjoner innad i guttegrupper har større konsekvens for dem. En annen grunn kan være at jenter leser mer og er i kontakt med ulike

sjangere. Dette poenget underbygges av Nielen & Bus (2015, s.7) som skriver: «Gender was significantly related to reading motivation and familiarity with book titles, indicating that girls were more motivated for reading and more enthusiastic readers than boys»

Lepper et al. (2022) påpeker at det er umoderne å kategorisere gutter og jenter innenfor rigide kategorier, ettersom det er gradforskjeller innad hva guttene og jentene innad i klassen ser på som «gutteaktig» og «jenteaktig». Imidlertid var graden av hvorvidt elevene kunne identifisere seg med feminine egenskaper en større faktor for lesemotivasjon enn deres eget kjønn (McGeown & Warhurst, 2020).

Elevinvolvering blir nevnt som en viktig faktor for å skape økt leseinteresse (Lepper et al., 2022), og dermed er det opp til læreren å gi elevene gode alternativer å lese, som spiller på deres interessefelt. De oppfordrer til inkludering av digitale tekster, som også kan spille inn som en motiverende faktor for økt interesse. Interesse blir også trukket fram av Tang et al. (2022) som viktig for leseflyt, som igjen virker positivt på motivasjon, leseferdigheter og lesevaner. På en annen side, viste studiet på forsterkede skolebiblioteker (Nielen & Bus, 2015) at gutters lesefrekvens økte, men at det ikke påvirket motivasjonen. Det stilles spørsmål om at gutters stereotypiske ideer om at lesekvaliteter er mindre verdsatt hos gutter gjør at elever vil svare negativt på spørsmål angående om de liker å lese på fritiden, til tross for at de har hatt gode erfaringer med å lese. Likevel understrekes det at leseinteresse, kjennskap til ulike bøker og leseferdigheter økes av forsterkede lesebiblioteker og lesefrekvens, ettersom motivasjon, lesefrekvens og leseforståelse står i et avhengighetsforhold. En samling av attraktive bøker kan være en faktor for økende motivasjon, lesefrekvens og leseforståelse (Nielen & Bus, 2015).

Muntoni et al. (2021) finner at kjønnsstereotypier i klasserommet er at jenter er bedre til å lese, har mer iboende motivasjon og bedre selvbilde av seg selv som leser. Gutter med sterke stereotypiske holdninger gjorde dem mindre motiverte til å lese og vurderte egen kompetanse som lav. Stereotypiene er et tredelt problem. Et dårlig prøveresultat forsterker forinntatte meninger om at gutter er dårligere lesere. Guttene er redd for å prestere lavt ettersom han er gutt, som forsterker prøvesituasjonen som mer fryktinggytende ettersom det bekrefter at gutten presterer lavt, på et individuelt nivå, og til resten av klassen. I tillegg kan klassen som helhet straffe adferd som ikke bekrefter kjønnsstereotypier om at gutter er dårlige lesere, og at lesing er noe jenter driver med.

Kombinasjonen av dette påvirke gutters prestasjon, selvbilde, selvstendighet i lesing og ikke minst motivasjon (Muntoni et al., 2021). Dette står i samsvar studiet til Vasalampi et al. (2020) som viser at høy prestasjon innenfor et fagfelt er tett knyttet til selvbilde og at klasser hvor prestasjonsgjennomsnittet er høyt, kan ha negativ effekt på elevers selvbilde, hvis de presterer lavt. Individuell prestasjon i lesing var assosiert med selvbilde i alle klasser. Guttene hadde lavere selvbilde på egen lesing enn jenter, og studiet fant at klasseromseffekten bare slo negativt ut på gutters selvbilde. Negativt selvbilde kan gå utover motivasjon tidlig på barnetrinnet. Laursen et al. (2022) finner at elever som manglet interesse og motivasjon tidlig på barnetrinnet, mistet status i klassen og presterte dårligere utover i skolegangen.

Oppfordringen til lærere og foreldre er en bevisstgjøring av negative mønstre tidlig på barneskolen. Dette kan være utfordrende ettersom fokuset ofte er eksplisitte adferdsvansker. Det er like viktig at læreren reflekterer over elever som driver med mer anonym oppgaveunnvikelse, ettersom dette kan være forstadiet til utviklingen av et negativt forhold til klassekamerater. Samtidig viser studiet til Hirvonen et al. (2015) at lærere vurderer elever med impulsiv adferd, til å ha et dårligere forhold til dem og til medelevene i klassen. En god elev-lærerrelasjon vurderes derfor som en avgjørende faktor for motivasjon, et godt forhold til medelever og selvbilde rundt lesing. Dette poenget understrekes av Bosman et al. (2018, s.192) som skriver:

«(...) teachers can be made aware that boys, students with high levels of externalizing behavior, and students with lower verbal abilities are at risk for developing less favorable relationships with their teachers and that these negative relationships will have deteriorating consequences for their motivation and academic achievement»

I denne delen av oppgaven har vi sett på stereotypiske holdninger rundt elevenes interesser tilknyttet deres motivasjon i lesing. Samtidig er det vanskelig å konkludere at det eksisterer klare kjønnsstypiske interesser, ettersom gutter og jenter har store ulikheter innad i den binære gutte- og jentekategorien. Ved å flytte fokuset vekk fra kjønn og heller sette søkelys på kjønnsidentitet (McGeown & Warhurst, 2020) kan man få innblikk i hva slags verdier elevene vektlegger i litteratur. Dette vil gi en mer nyansert forståelse av kjønnsforskjeller i skolen, og hjelpe elevenes progresjon.

Å gi elever, uavhengig av kjønn, gode alternativer til å finne lesestoff basert på egen interesse fremstår som en god framgangsmåte. Dette krever at læreren undersøker elevinteresser og er i

dialog med elevgruppa og foresatte. Involverte elever, varierte digitale og analoge undervisningsformer og gode skolebiblioteker trekkes også fram som gode alternativer til økt motivasjon.

Læreren må være ekstra bevisst egne stereotypiske holdninger og jobbe aktivt for å sørge for at elevene ikke får bekreftelse på sine egne stereotypier av gutter og jenter, da dette spesielt kan påvirke guttenes motivasjon negativt. Muntoni et al. (2021, s. 199) skriver: «In order to improve boys' reading engagement in school (including their competence beliefs, motivation, and achievement), students, parents, and teachers should be informed that their stereotypes may have consequences»

Til slutt trekkes elev-lærer forhold fram som en viktig faktor for å øke motivasjonen til gutter i lesing (Bosman et al., 2018). Læreren spiller en vital rolle i alle elevers oppfatning av skolehverdagen og eget selvbilde, og læreren bør bruke eget skjønn i balansegangen mellom å gi eleven støtte og autonomi. Muntoni et al. (2021, s.199) skriver: «Teachers should find out what the students' interests are and use that information when planning their teaching. Furthermore, it is important to keep in mind that boys are afraid of being negatively stereotyped if they enjoy reading»

En faktor som ikke har blitt utredet om ennå er i hvilken grad sosioøkonomisk status innvirker på lesemotivasjonen til elever på barneskolen. Oppgaven vil videre utgreie kort om betydningen av sosioøkonomisk status på lesemotivasjon.

5.4.4 Sosioøkonomisk status

Sosioøkonomisk status er en faktor i lesemotivasjon som er utenfor lærerens kontroll. Funnene viser at forskjeller i motivasjon allerede eksisterer mellom kjønnene, og blir ytterligere forsterket av sosioøkonomisk status (Becker & McElvany, 2018). Becker & McElvany (2018) fant et tydeligere samspill mellom kjønn og sosioøkonomisk status i forhold til gutters selvbevissthet rundt det å være en «god» leser. Guttenes selvbilde rundt lesing økte over tid, spesielt for elever av lavere sosioøkonomisk status. Denne forskjellen var mer økende for gutter enn for jenter av lavere sosioøkonomisk status. I tillegg finner Kavanagh (2019) at gutter av høyere sosioøkonomisk status hadde høyere iboende motivasjon, aktivitet og selvoppfatning rundt egen lesing.

En av grunnene til dette er, ifølge Becker & McElvany (2018), at gutter fra familier med lavere sosioøkonomisk status har holdninger som motsetter seg læring. Samtidig tyder funnene på at spesielt fedre fra familier med høyere sosioøkonomisk status vektlegger oppførsel som er mer i samsvar med akademiske verdier.

Becker & McElvany (2018) ønsker mer forskning på hvordan familier med lavere sosioøkonomisk status kan bygge positive relasjoner til lesing. Samtidig fant de ingen forskjeller mellom gutters lesemotivasjon og leseadferd tilknyttet sosioøkonomisk status. Imidlertid oppfordrer Kavanagh (2019) til at lærergrep kan styrke elevers iboende motivasjon, som kan føre til økte leseaktiviteter og lesekompetanse, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status. Samtidig synes Becker & McElvany (2018) det er vanskelig å vite hvor man skal sette inn støtet for å hjelpe alle gutter, i motsetning til å hjelpe noen gutter.

Kritikken mot forskningen til Becker & McElvany (2018) går ut på om forskjellene som antydes er relatert til sosioøkonomisk status eller psykososiale konstruksjoner. Samtidig spekuleres det i om guttene overkompenserer i andre fag for å dekke over svak leseutvikling. De påpeker at forskning på dette feltet har også fått kritikk for å forske på binære forhold, uten å medregne de store individuelle forskjellene innad i gutte- og jentegrupper.

Det er vanskelig å konkludere med hvor stor faktor gutters sosioøkonomiske status er på lesemotivasjon. Det som det er belegg for å hevde, er at det er nok en faktor lærere må være bevisst på når gutters lesemotivasjon i lesing observeres. I denne oppgaven er ikke hovedfokuset på sosioøkonomisk status og forskjeller i lesemotivasjon og resultater, men det er et godt tema for videre forskning, og blir dermed også nevnt som en faktor som kan ha et kritisk utslag for gutter.

5.5 Funnenes relevans for Stoltenberg rapporten

Stoltenberg rapporten (NOU 2019: 3, 2019) fokuserer i stor grad på resultater, og at gutter presterer dårligere enn jenter i lesing på de fleste nasjonale og internasjonale prøvene. Samtidig er det interessant at rapporten peker på økning av kjønnsforskjeller i prestasjoner ved en alder av 10 år (Borgonovi et al., 2018), (Solheim & Lundetræ, 2018). Dette samstemmer med denne oppgavens syn på at gutters lesemotivasjon synker betraktelig når elevene begynner på mellomtrinnet.

Det er også undringsverdig at rapporten ikke undersøker motivasjon på barnetrinnet i noen nevneverdig grad, og heller ikke kobler dette til motivasjonsaspekter ved guttenes leseferdigheter.

Samtidig nevnes det i forskningen at det er få studier på forskning som omhandler forholdet mellom selvtillit, holdninger til lesing og leseoppnåelse blant unge elever på barneskolen, og i hvilken grad det påvirker leseglede i leseopplæringen (McGeown et al., 2015).

Stoltenberg rapporten hevder at gutter viser lavere tillit til egne språkanlegg enn det jenter gjør. Som nevnt, har oppgaven vist at kjønnsstereotyper påvirke gutters prestasjoner på språk- og leseferdigheter. I tillegg nevnes det at guttene hadde en lavere tillit knyttet til lesing (McGeown & Warhurst, 2020). Samtidig viser det seg at utviklede språkferdigheter bidrar til et bedre lærer-elevforhold som igjen motiverer til læring. En mulig grunn til dette er at elevene har nødvendige kommunikasjonsferdigheter som bidrar til positive interaksjoner med læreren (Zee et al., 2021).

Stoltenberg rapporten hevder at det er lite resultatmessige forskjeller på gutter og jenter i første klasse på kartleggingsprøver. Likevel finner Stutz et al. (2017), at den iboende motivasjon hos guttene er lavere. Hva kan dette bety? Er den iboende motivasjonen ikke nødvendigvis så viktig for resultater? I hvert fall ikke så tidlig i skoleløpet? Er det den økende vanskelighetsgraden på skolefagene som innhenter guttene utover i skoleløpet og svekker motivasjonen deres? Kanskje er det strukturelle grunner til at guttene ikke motiveres til å lese. Lesing kan fort bli en passiv aktivitet der elevene overlates til seg selv. Erfaringsmessig har det blitt brukt av lærere til å få klassen til å roe seg ned i begynnelsen av hver enkelt skoletime. Og etter en lang skoledag og fritidsordning, er det kanskje for mye å be om at guttene skal sette seg til å lese, uten foreldrestøtte.

Strukturerte skolehverdager for gutter nevnes i rapporten via forskningen til Machin & McNally (2008), og dette samsvarer også med funnene i denne oppgaven om struktur både for å bygge interesse (Kikas et al., 2016), selvstendighet (Lockl et al., 2021) og leseflyt (Tang et al., 2022). I tillegg viser De Naeghel et al. (2016) at undervisningsopplegg med lærerstyrt struktur motiverer til autonomi, som igjen øker lesemotivasjonen. Lærerstyrte lesesekvenser hvor elevene får vist forkunnskapene sine, før de samleser eller leser for hverandre, og en konkluderende samtale om bokens handling, kan være et godt eksempel på lærerstyrt struktur i småskolen. For de eldre elevene kan en individuell lesesekvens, hvor elevene har klare oppdrag om å finne hovedkarakterene og fortellingens motiv, før de videre får diskutert boka i læringspar, og at læreren kommer rundt til elevene og stiller dem spørsmål om hva de har lest, være motiverende leseoppdrag. For de eldre elevene vil det være viktig å gi dem alternative måter å løse oppgavene

på, og motivere dem til å ta del i leseoppgavene, gjennom medbestemmelse, oppfordringer og tydelige kriterier for hva som forventes av dem.

Fritidslesingen hos gutter blir nevnt som lavere enn hos jenter i Stoltenberg rapporten og dette samstemmer med funnene til De Naeghel (2012) og Kavanagh (2019). I tillegg peker funnene mot at elever med lavere leseferdigheter leser mindre, som igjen fører til lavere motivasjon (McGeown et al., 2015). Det hevdes at fritidslesing og leseforståelse er knyttet sammen (van der Kleij et al., 2022). Fritidslesing er forbundet med positiv leseadferd og resultater (De Naeghel et al., 2012). Det fører også til bedre engasjement, sammenhengsforståelse og autonomi (De Naeghel et al., 2016). Kavanagh (2019) finner også at lesehyppighet har sammenheng med iboende motivasjon og at aktiviteter som har med lesing og gjøre, er et mellomledd til god leseaktivitet og gode resultater, uavhengig av kjønn og sosioøkonomisk status.

Leseaktiviteter hjemme er en utfordring både for læreren og foreldre, ettersom lesing er i hard konkurranse med tv-spill, dataspill og mobilbruk. Et godt tiltak er å ha god tilgang til spennende litteratur i klasserommet, og bruke bibliotekarene på skolen som ressurs. Ekskursjoner til de tilknyttede nærbibliotekene kan skape spennende utflukter for klassen og gi elevene tilgang til nye inntrykk. Det er også viktig å være fleksibel. Eksempelvis kan guttene som sliter mest med motivasjonen få lese en bok om «minecraft universet», eller om den enkeltes interessefelt, og presentere hovedkarakterene for resten av klassen. Dette er muligheter som ligger til grunn for varierte lesesekvenser, og det er opp til læreren å avgjøre hva man kan ta seg tid til. Lærere har ofte en oppfatning av at å slippe elevene til og at å variere i stor grad kan skape uro. Det kan det, men det kan også skape engasjement og «læringstrykk», som er en stemning i klasserommet de fleste lærere kan beskrive med glede.

Rapporten nevner, som Lepper et al. (2022), kjønnstypiske interesser, som peker på at gutter har ulike preferanser i litteratur enn jenter. Konkurranseaspekter ga ikke iboende leseaktivitet (Stutz et al., 2017), men blir løftet opp som motiverende faktorer for digital læring (Bratholm, 2015). Emosjonelle og sosiale faktorer blir belyst av Hirvonen et al. (2015) og Laursen et al. (2022) der elever som motsetter seg oppgaver eller utagerer kan få lavere status blant lærere og innad i klassen, som igjen kan gå utover motivasjon. Funnene i oppgaven sier ikke noe om vurderingsform eller intensiv undervisning

Om det er klare kjønnsstypiske interesser er uklart, likevel er det en fordel at læreren blir kjent med elevenes egne interesser og lager undervisningsopplegg som bygger på det de synes er spennende. Det er viktig at læreren har elevenes egne forutsetninger for læring i baktankene, når elevene bygger relasjon med elevene og er vaksom på egne stereotypiske holdninger til gutter og jenter og hvordan eleven bekrefter egne kjønnsstereotypiske holdninger til klassen.

Stoltenbergrapporten studerer de lange linjene i kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Dette er naturlig når det er mange ulike faktorer som spiller inn på forholdene samtidig, og det er sterke politiske krefter i sving, samt elever, foreldre og foresatte som ønsker forbedringer. Det blir foreslått en positiv innvirkning på resultater ved økning av undervisning og en økning av timetall (NOU 2019: 3, 2019), men dette er vanskelig å diskutere, og krever store omveltninger i skolepolitikken. Likevel er det et stort fokus på valgfag, fritt skolevalg, et ekstraår på skolen, fullføring og overgang til arbeidet, og hva slags innvirkning dette har på motivasjon. Dette fokuset ligger på elever som er i begynnende slutfase eller i slutfasen av skolekarrieren. Kanskje det hadde vært hensiktsmessig å sette inn støtet litt tidligere, og undersøke hvordan man kan motivere elever til å holde ut et langt utdanningsløp allerede i yngre alder?

6.0 Avslutning

Denne oppgaven har undersøkt hvilken rolle lesemotivasjon har for gutters leseferdigheter på barneskolen. Gjennom en systematisk litteraturanalyse har oppgaven belyst nyere forskning på dette temaet. Funnene viste en rekke faktorer som har relevans for gutters lesemotivasjon, inkludert iboende, autonom og kontrollert motivasjon, elev-lærerrelasjon og elev-elevrelasjon, kjønnsforskjeller og kjønnsidentitet, sosioøkonomisk status, samt ulike bias og stereotypiseringer. Av disse faktorene faller noen innunder lærerens, foreldrenes og elevenes egen kontroll, og oppgaven har belyst hvilke tiltak forskningen foreslår. Andre faktorer er på et mer samfunnsmessig plan og krever politiske tiltak, i tillegg kan det argumenteres for at noen faktorer er mer biologisk betinget og krever heller hensyn og tilpasning. Funnene generelt støtter hypotesen om at økt lesemotivasjon gir økte leseferdigheter, og tiltak som øker lesemotivasjon bør derfor anses som hensiktsmessige i arbeidet med å løfte gutter i skolen. Økt lesemotivasjon og økte leseferdigheter har også vist seg å gi andre positive effekter, som økt selvbilde, leseglede og mestringstillit.

Funnene er sett i lys av Stoltenberg rapporten. Stoltenberg rapporten har relativt lite fokus på lesemotivasjon, i hvert fall på barnetrinnet. Basert på forskningen som er undersøkt i denne oppgaven, oppleves dette som en svakhet ved rapporten, og anses som et mulig område for videre forskning samt gis mer plass i debatten rundt gutters skoleprestasjoner.

Det er mye som tyder på at yngre elever generelt er mer positive til lesing enn eldre elever, og at forholdet mellom affektive leseaspekter i leseopplæringen utvikler seg tidlig og bygger fundamentet for videre leseinteresse og leseprestasjon (McGeown et al., 2015). Kanskje man kunne dyrket denne lesegledden, for å dermed sanke lesemotiverte elever som gledet seg til å lese på skolen, på fritiden og resten av livet? At motiverte elever som leser, er viktig, kan ikke understrekes nok. Denne oppgaven påstå at lesing er en av de viktigste ferdighetene å mestre i skoleløpet og sier seg dermed enig med Lockl et al. (2021, s.9) som skriver: « (...) the results of our study tentatively support the assumption that reading competencies can be considered as important basic cross-subject competencies (...)».

Avslutningsvis vil denne oppgaven påstå at gutter med lav motivasjon for lesing, er en del av forklaringsbilde på gutter som skoletapere i samfunnet. Guttene bør løftes opp av lærere og skolesystemet. Som vi ser i Norge, men også utenfor landegrensene, er unge menn uten mål og mening i livet, og som ikke føler seg vellykket, en stor belastning, ikke bare på utdanningssamfunnet, men på samfunnet som helhet.

«In many tribal cultures, it was said that if the boys were not initiated into manhood, if they were not shaped by the skills and love of elders, then they would destroy the culture. If the fires that innately burn inside youths are not intentionally and lovingly added to the hearth of community, they will burn down the structures of culture, just to feel the warmth. » (Meade, 1994, s. 19)

7.0 Litteraturliste

- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14.
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Angrist, J., & Lavy, V. (2009). The Effects of High Stakes High School Achievement Awards: Evidence from a Randomized Trial. *American Economic Review*, 99(4), 1384–1414.
<https://doi.org/10.1257/aer.99.4.1384>
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., & Wasserman, M. (2016). *School Quality and the Gender Gap in Educational Achievement*. <https://doi.org/10.3386/w21908>
- Baker, L. (1999). Opportunities at home and in the community that foster reading engagement. I John. T. Guthrie, D. Aldermann, & (Eds.) (Red.), *Engagement in reading: Processes, practices and policy implications* (s. 105–155). Teacher College Press.
- Bakken, A., & Danielsen, K. (2011). *Gode skoler - gode for alle? : en casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler: Bd. 10/2011*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen : erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag: Bd. 6/2011* (M. Dæhlen, Red.). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bates, M. J. (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *On-line review*, 13(5), 407–424. <https://doi.org/10.1108/eb024320>
- Becker, M., & McElvany, N. (2018). The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 529–549.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1195946&site=ehost-live&scope=site>
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547–569.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1091908&site=ehost-live&scope=site>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Sage.
- Borgonovi, F., Ferrara, A., & Maghnouj, S. (2018). The gender gap in educational outcomes in Norway. I *OECD Education Working Papers* (Nummer 183, s. 0_1-122). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8ef1489-en>

- Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of school psychology, 68*, 177–194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
- Bratholm, B. (2015). Om bruk av digitale mapper på to grunnskoler - Hvordan kan digitale mapper skape produktive læringsprosesser for elever? *Nordic Journal of Digital Literacy, 10*(Jubileumsnummer), 53–71. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-05>
- Breslau, J., Miller, E., Joanie Chung, W.-J., & Schweitzer, J. B. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of psychiatric research, 45*(3), 295–301. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.06.014>
- Burivalova, Z., Hua, F., Koh, L. P., Garcia, C., & Putz, F. (2017). A Critical Comparison of Conventional, Certified, and Community Management of Tropical Forests for Timber in Terms of Environmental, Economic, and Social Variables: Certified and community forest management. *Conservation letters, 10*(1), 4–14. <https://doi.org/10.1111/conl.12244>
- Chalmers, A. (2013). *What is this thing called science?* (4th edition). Open University Press.
- 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>
- 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>
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When Trying to Win: Competition and Intrinsic Motivation. *Personality & social psychology bulletin, 7*(1), 79–83. <https://doi.org/10.1177/014616728171012>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dæhlen, M., & Eriksen, I. M. (2015). «Det tenner en gnist». Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet. I *NOVA Rapport 2/15*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Egger, M., Zellweger-Zähner, T., Schneider, M., Junker, C., Lengeler, C., & Antes, G. (1997). Language bias in randomised controlled trials published in English and German. *The Lancet (British edition), 350*(9074), 326–329. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(97\)02419-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(97)02419-7)

- Fox, C. R., & Levav, J. (2000). Familiarity Bias and Belief Reversal in Relative Likelihood Judgment. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(2), 268–292. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2898>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the Gender Gap: Do Teacher Expectations Contribute to Differences in Achievement between Boys and Girls at the Beginning of Schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 295–323. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1200466&site=ehost-live&scope=site>
- Gneezy, U., List, J. A., Livingston, J. A., Qin, X., Sadoff, S., & Xu, Y. (2019). Measuring Success in Education: The Role of Effort on the Test Itself. *The American economic review. Insights*, 1(3), 291–308. <https://doi.org/10.1257/aeri.20180633>
- Gneezy, U., Niederle, M., & Rustichini, A. (2003). Performance in Competitive Environments: Gender Differences. *The Quarterly journal of economics*, 118(3), 1049–1074. <https://doi.org/10.1162/00335530360698496>
- Gusenbauer, M., & Haddaway, N. R. (2021). What every researcher should know about searching – clarified concepts, search advice, and an agenda to improve finding in academia. *Research Synthesis Methods*, 12(2), 136–147. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1457>
- Hirvonen, R., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). Identifying Finnish Children’s Impulsivity Trajectories From Kindergarten to Grade 4: Associations With Academic and Socioemotional Development. *Early education and development*, 26(5–6), 615–644. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1012190>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between Children’s Reading Motivation, Activity and Performance at the End of Primary School. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 562–582. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1232528&site=ehost-live&scope=site>
- Kikas, E., Silinskas, G., Jõgi, A.-L., & Soodla, P. (2016). Effects of teacher’s individualized support on children’s reading skills and interest in classrooms with different teaching styles. *Learning and individual differences*, 49, 270–277. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.015>
- Kikas, E., & Tang, X. (2019). Child-perceived teacher emotional support, its relations with teaching practices, and task persistence. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 359–374. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0392-y>

- Klopfenstein, D. V., & Dampier, W. (2021). Commentary to Gusenbauer and Haddaway 2020: Evaluating retrieval qualities of Google Scholar and PubMed. *Research Synthesis Methods*, 12(2), 126–135. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1456>
- Koerselman, K., & Pekkarinen, T. (2018). Cognitive consequences of the timing of puberty. *Labour economics*, 54, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.001>
- Lars Berge, K., & Bernhard Uno Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling.* (Rapport 2 fra Normprosjektet) Høgskolen i Sør-Trøndelag. www.norm.skriveresenteret.no.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity After Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673–693. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00112.x>
- Laursen, B., Richmond, A., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2022). Off on the wrong foot: Task avoidance at the outset of primary school anticipates academic difficulties and declining peer acceptance. *European journal of developmental psychology*, 19(4), 601–615. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1936491>
- Lepper, C., Stang, J., & McElvany, N. (2022). Gender Differences in Text-Based Interest: Text Characteristics as Underlying Variables. *Reading research quarterly*, 57(2), 537–554. <https://doi.org/10.1002/rrq.420>
- Lockl, K., Attig, M., Nusser, L., & Wolter, I. (2021). Cognitive and Affective-Motivational Factors as Predictors of Students' Home Learning During the School Lockdown. *Frontiers in psychology*, 12, 751120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751120>
- Machin, S., & McNally, S. (2008). The literacy hour. *Journal of public economics*, 92(5), 1441–1462. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.11.008>
- MacLure, M. (2005). «Clarity bordering on stupidity»: where's the quality in systematic review? *Journal of education policy*, 20(4), 393–416. <https://doi.org/10.1080/02680930500131801>
- Major, C., & Savin-Baden, M. (2010). Exploring the relevance of qualitative research synthesis to higher education research and practice. *London review of education*, 8(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/14748460.2010.487331>
- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational research (Windsor)*, 57(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>
- McGeown, S. P., & Warhurst, A. (2020). Sex Differences in Education: Exploring Children's Gender Identity. *Educational Psychology*, 40(1), 103–119. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1238425&site=ehost-live&scope=site>
- Meade, M. (1994). *Men and the Water of Life: Initiation and the Tempering of Men* (First Edition). HarperSanFrancisco.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed). Somerset: Wiley.
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary educational psychology*, *63*, 101921. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921>
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary educational psychology*, *54*, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Muntoni, F., Wagner, J., & Retelsdorf, J. (2021). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated with Students' Reading Outcomes? *Child Development*, *92*(1), 189–204. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1281426&site=ehost-live&scope=site>
- Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched School Libraries: A Boost to Academic Achievement. *AERA open*, *1*(4), 233285841561941. <https://doi.org/10.1177/2332858415619417>
- Nilsen, H. B. (2014). Nye jenter? Kjønnede læringsmønstre i nye kontekster. I H. B. (Red.) Nielsen (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 76–93). Universitetsforlaget.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Incorporated.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., & Løken, G. (2011). Det er fedt»: Evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark. I *Rapport*.
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*.
- OECD. (2015). (u.å.). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing.
- Pansu, P., Régner, I., Max, S., Colé, P., Nezlek, J. B., & Huguet, P. (2016). A burden for the boys: Evidence of stereotype threat in boys' reading performance. *Journal of experimental social psychology*, *65*, 26–30. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-Analysis and Meta-Synthesis*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Ryan, R. M., & 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>

- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The School Age Gender Gap in Reading Achievement: Examining the Influences of Item Format and Intrinsic Reading Motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219–232. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1055943&site=ehost-live&scope=site>
- Sholle, D. (1992). Authority on the left: Critical pedagogy, postmodernism and vital strategies. *Cultural Studies*, 6(2), 271–289. <https://doi.org/10.1080/09502389200490151>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 38(1–2), 139–153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>
- Solheim, O. J., & Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? - A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 25(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Song, F., Parekh, S., Hooper, L., Loke, Y., Ryder, J., Sutton, A., Hing, C., Kwok, C., Pang, C., & Harvey, I. (2010). Dissemination and publication of research findings: an updated review of related biases. *Health Technology Assessment*, 14(8). <https://doi.org/10.3310/hta14080>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary educational psychology*, 53, 106–122. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.004>
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2017). Measurement Invariance and Validity of a Brief Questionnaire on Reading Motivation in Elementary Students. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 439–461. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1155944&site=ehost-live&scope=site>
- Suri, H. (2013). *Towards Methodologically Inclusive Research Syntheses*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203383193>
- Suri, H. (2018). *Meta-analysis, systematic reviews and research syntheses* (8. utg., Bd. 1, s. 427–439). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539-21>
- Taha, M. H. (2023). Constructed Response Items. I *Written Assessment in Medical Education* (s. 39–48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11752-7_4
- Tang, X., Kikas, E., Pakarinen, E., Laursen, B., & Lerkkanen, M. (2022). Longitudinal associations between third-grade teaching styles and sixth-grade reading skills: a 3-year follow-up study. *Journal of research in reading*, 45(1), 157–169. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12385>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. Udir.
- van der Kleij, S. W., Burgess, A. P., Ricketts, J., & Shapiro, L. R. (2022). From Bibliophile to Sesquipedalian: Modeling the Role of Reading Experience in Vocabulary and Reading

Comprehension. *Scientific studies of reading*, 26(6), 514–526.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2068418>

Vasalampi, K., Pakarinen, E., Torppa, M., Viljaranta, J., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2020). Classroom effect on primary school students' self-concept in literacy and mathematics. *European journal of psychology of education*, 35(3), 625–646. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00439-3>

Zee, M., Rudasill, K. M., & Bosman, R. J. (2021). A Cross-Lagged Study of Students' Motivation, Academic Achievement, and Relationships with Teachers from Kindergarten to 6th Grade. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1208–1226.
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1308014&site=ehost-live&scope=site>