

# Klasselæreres syn på hva som skaper lesemotivasjon på mellomtrinnet

Håvard Skaar og Gro Stavem

## SAMMENDRAG

Fritidslesing kan bidra positivt til elevers utvikling av leseferdighet, men unge mennesker leser stadig mindre. Derfor er det et stort behov for tiltak i skolen som kan fremme elevers lesemotivasjon. I denne artikkelen undersøker vi hvilken motivasjon åtte 6.trinns lærere på skoler i Oslo-området mener elevene deres har for å lese på fritiden. Vi undersøker også hvordan disse lærerne mener at de selv best kan bidra til å styrke elevenes lesemotivasjon. Utsagnene deres blir sammenholdt med det elevene i klassene deres svarte i to foregående undersøkelser. Lærerne gav uttrykk for synspunktene sine i semistrukturerte intervjuer. I en kollektiv kvalitativ analyse knytter vi lærernes utsagn til leseforskning og leseopplæringsteori, med spesiell vekt på Ryan og Decis selvbestemmelsesteori. Lærernes beskrivelser av elevenes lesemotivasjon dekket hele spekteret av selvbestemmelsesteorien. Alle opplevde at elevene deres leste mindre på fritiden, og brukte mer tid på skjerm enn elever de hadde hatt tidligere. Lærerne la vekt på motivasjonstiltak som støttet elevenes autonomi, kompetanse og relasjoner, men opplevde at de var avhengige av hjemmets støtte for å lykkes med tiltakene. De pekte på et behov for mer tid og rom for utviklingen av lesemotivasjon i skolen, gjerne i samarbeid med hjemmet.

**Nøkkelord:** fritidslesing; motivasjon; selvbestemmelsesteori

Håvard Skaar,  
OsloMet – storby-  
universitetet, Norge  
e-post: [haavards@oslomet.no](mailto:haavards@oslomet.no)

Gro Stavem, OsloMet  
– storbyuniversitetet,  
Norge e-post:  
[gromst@oslomet.no](mailto:gromst@oslomet.no)

## ABSTRACT

### *Teacher's Views on Measures to Strengthen Students' Motivation to Read*

Leisure reading can make a positive contribution to students' literacy development, but young people's reading is in decline. This creates a need for school-based measures to strengthen students' motivation to read. In this article we investigate how eight 6<sup>th</sup> grade teachers in the Oslo-area assess students' motivation for leisure reading. Also, we investigate in what ways they think they can best contribute to strengthen students' reading

motivation. The teachers' views are compared with their students' responses in two previous studies. The teachers expressed their views in semi-structured interviews. In a collective qualitative analysis, we link the teachers' statements to reading research and reading education theory, with an emphasis on Ryan and Deci's self-determination theory. The teachers' descriptions of their students' reading motivation covered the entire spectrum of the self-determination theory. They experienced that their students read less and spent more of their leisure time on screen when compared with students previously in their teaching career. They emphasised the need for motivational interventions that supported autonomy, competence, and relatedness, but felt that they were dependent on home support to succeed with reading promotion of this kind. Generally, they expressed a need for more time and space to develop their students' reading motivation, preferably in co-operation with parents at home.

**Keywords:** *leisure reading; motivation; self-determination theory*

## Innledning

Forskning har vist at leseferdighet styrker elevers læring og kunnskapstilegnelse, og at fritidslesing kan bidra positivt til elevenes utvikling av leseferdighet, først og fremst gjennom mengdetrening (Bråten, 2007; Gagen-Spriggs, 2021; Torppa et al., 2020). Samtidig er lesing på fritiden nedadgående i nesten alle deler av den norske befolkningen, og spesielt blant unge (se for eksempel Bakken, 2020; Jensen et al., 2019; Louick et al., 2016; Roe & Jensen, 2017). Lesemotivasjon kan forstås som grunnleggende for å oppnå leseengasjement, og er en sentral faktor for at barn faktisk velger å lese (Guthrie & Wigfield, 2000). Skolen har en viktig oppgave i å bidra til lesemotivasjon, og spesielt viktig er det å opprettholde elevenes lesemotivasjon tidlig i skoleløpet (Morgan et al., 2008). Denne artikkelen bygger på intervjuer med lærere på mellomtrinnet om hvordan de mener at de kan bidra til dette.

Både internasjonalt og i nordisk sammenheng har forskere fra ulike fagfelt lenge vært opptatt av å undersøke elevers lesemotivasjon (se for eksempel Guthrie et al., 2007; Hedemark, 2012; Lund, 2022; Roe, 2016). Spørsmål om lesemotivasjon har vært inkludert i store internasjonale utdanningsundersøkelser som PISA og PIRLS (Roe, 2020). Flere andre studier bygger også på spørreundersøkelser med elever (se for eksempel De Naeghel et al., 2012; Hansen et al., 2018). Lærernes synspunkter vet vi mindre om. De Naeghel et al. (2016) har inkludert lærerintervjuer i en kase-studie om hvordan lesemotivasjon kan fremmes i barneskolen, men ellers er de fleste intervjuundersøkelser av lesemotivasjon rettet mot elever (se for eksempel Guthrie et al., 2007; Hedemark, 2012; Lund, 2022; Roe, 2016).

Lesemotivasjon kan bli målt på forskjellige måter og på ulike teoretiske grunnlag (se for eksempel Davis et al., 2018; Guthrie et al., 1999; Ives et al., 2020; Ivey & Johnston, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997). I denne artikkelen bruker vi begreper hentet fra Ryan og Decis selvbestemmelsesteori (2017) for å beskrive hvilke muligheter og utfordringer klasselærere på mellomtrinnet opplever når de skal motivere sine elever til å lese på fritiden. Lærerne var fordelt på åtte skoler i Oslo-området.

På forhånd hadde vi gjennomført en spørreundersøkelse (N = 329) blant 6. trinnselevene på disse skolene (Stavem & Skaar, 2023). Elevene rapporterte i større grad om autonom enn kontrollert motivasjon. Vi fant ingen signifikant samvariasjon mellom høy autonom motivasjon og kjønn, språklig bakgrunn eller sjangerpreferanser. Derimot fant vi signifikant samvariasjon mellom motivasjonstype og tidsbruk. Elever med høy autonom motivasjon brukte mer tid på å lese, mens elever med lav autonom motivasjon brukte mer tid på gaming og sosiale medier. For å finne ut mer om hva som karakteriserte motivasjonen til de ivrigste leserne i utvalget, ba vi lærere på de åtte skolene om å plukke ut to av de elevene som leste mest i klassene deres (Skaar & Stavem, i prosess). Deretter intervjuet vi 17 av disse elevene om hva som motiverte dem til å lese. Med utgangspunkt i Ryan og Decis selvbestemmelsesteori plasserte vi dem på et kontinuum fra kontrollert motivasjon via ulike former for autonom motivasjon, til indre motivasjon. Elevenes motivasjon var i større grad autonom enn kontrollert, men bare et fåtall beskrev indre lesemotivasjon. Elevene beskrev foreldrenes tilrettelegging for, verdsetting av og eget engasjement i lesing som den viktigste forutsetningen for lesemotivasjonen de hadde utviklet så langt i livet. Lærere, bibliotekarer og lesekampanjer spilte en mer beskjeden rolle.

Derfor gikk vi videre med å undersøke hvordan lærerne oppfattet sin egen rolle når det gjaldt å motivere elevene sine til å lese. Vi intervjuet de åtte klasselærerne til elevene i utvalget for å få innsikt i deres syn på elevenes fritidslesing og hvordan skolen kan bidra til å styrke elevenes lesemotivasjon. I denne artikkelen sammenholder vi elevenes svar i de to foregående undersøkelsene med lærernes synspunkter. Vi stiller to overordnede forskningsspørsmål:

1. Hvilken motivasjon mener lærerne elevene deres har for å lese på fritiden?
2. Hvordan mener lærerne at de selv best kan bidra til å motivere elevene til fritidslesing?

Formålet med undersøkelsene vi gjør, er å bidra til styrket leseopplæring og undervisningspraksis. I denne delen av prosjektet ønsker vi å finne ut mer om hvilket potensial lærere mener at fritidslesing har når det gjelder leseopplæringen i skolen. Vårt fokus er elevenes motivasjon. Vi mener Ryan og Decis vektlegging av motivasjonens kvalitet, heller enn motivasjonens styrke, gir et spesielt godt grunnlag for å beskrive hvilke muligheter lærerne ser til å motivere elevene sine til å lese (Lund, 2022; Lund & Skyggebjerg, 2021). Det første forskningsspørsmålet, hvilken type motivasjon lærerne mener elevene har for å lese på fritiden, er avgjørende for mulighetene som lærerne ser for å bygge bro mellom fritidslesing og leseopplæring i klasserommet. Det andre forskningsspørsmålet handler om mulighetene som lærerne ser for å medvirke til en styrking av elevenes motivasjon for fritidslesing, og i hvilken grad den lesemotivasjonen elevene har med seg fra sitt liv utenfor skolen, kan og bør påvirke læreres leseopplæring i klasserommet. Funnene vil være relevante både for utviklingen av leseopplæringen i skolen og for utdanningen av lærere.

I det følgende vil vi først gi en nærmere beskrivelse av selvbestemmelsesteorien og motivasjonskategoriene innenfor denne teorien. Disse kategoriene vil vi så bruke til å strukturere svarene på de to forskningsspørsmålene vi har stilt i innledningen. I artikkelens siste del diskuterer vi hva lærernes synspunkter forteller oss om skolens muligheter og utfordringer knyttet til å styrke elevers fritidslesing. Vi sammenholder også lærernes synspunkter med det vi har funnet ut om lesemotivasjonen og fritidslesingen til elevene deres i spørreundersøkelsen, og intervjuene vi allerede har foretatt.

## Teoretisk rammeverk

### Selvbestemmelsesteorien

I alle deler av undersøkelsen har vi brukt Ryan og Decis selvbestemmelsesteori til å skille mellom ulike former for motivasjon (2017). Selvbestemmelsesteorien skiller ikke bare mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Den forutsetter også at den sunneste og mest levedyktige formen for motivasjon tilfredsstillende allmennmenneskelige behov for størst mulig autonomi/selvbestemmelse, økt kompetanse og gode relasjoner til andre. Ryan og Deci (2017) fremholder at autonom motivasjon, i motsetning til kontrollert motivasjon, springer ut av at tre menneskelige behov blir ernært eller tilfredsstillt: et behov for autonomi, et behov for kompetanse og et behov for tilhørighet. Disse behovene blir ansett som grunnleggende psykologiske behov på linje med fysiske behov, for eksempel å få stilt sult og tørst. Behovet for autonomi blir oppfylt når man handler i tråd med egne interesser, eller med verdier og mål man slutter seg til. Behovet for kompetanse blir oppfylt når man får stå i en prosess der man videreutvikler sine kunnskaper og ferdigheter. Endelig blir behovet for tilhørighet dekket når aktiviteten medfører en opplevelse av sosial bekreftelse og fellesskap.

Når disse behovene blir tilfredsstillt, opplever vi det Ryan og Deci kaller «well being» (2017, s. 242). Det er et begrep som det er vanskelig å gi en kortfattet og entydig definisjon på. Grunnleggende sett knytter det motivasjon sammen med en opplevelse av frihet, personlig utvikling og sosial trivsel (se Helsedirektoratet, 2015). Ryan og Deci vektlegger at selvbestemmelsesteorien er en empirisk basert teori. Kunnskap, i form av seks mindre teorier, har blitt bygget opp gjennom empirisk utprøving av samspillet mellom individualpsykologiske behov og sosiale rammevilkår. De betegner også teorien sin som kritisk (critical), fordi den har som siktemål å avdekke hvilke sosiale omstendigheter som skaper den sunneste formen for motivasjon (2017, s. 4).

Denne motivasjonsteorien er spesielt relevant i forbindelse med skolens bidrag til barn og unges fritidslesing fordi evnen til å reflektere over egne valg, utvikle kunnskap og kompetanse, samt inngå i positive relasjoner med andre, også er sentrale mål for opplæringen som blir foreskrevet i læreplanen for den norske grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den overordnede delen av læreplanen blir personlighetsutvikling, kunnskapstilegning og positiv deltakelse i sosiale fellesskap pekt ut som sentrale overordnede målsettinger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre er tilpassingen til den enkelte elevs behov spesifisert under hvert punkt i målene som er organisert for fag og årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er med andre ord et sammenfall mellom selvbestemmelsesteorien og læreplanens vektlegging av hver enkelt elevs grunnleggende behov for å bli sett og hørt, tilegne seg kunnskap og kompetanse og utvikle evne til selvstendighet og deltakelse.

### Motivasjonstypene innenfor selvbestemmelsesteorien

Tabell 1 viser et kontinuum fra *amotivasjon* til indre motivasjon. *Amotivasjon* betyr mangel på motivasjon. Det vil si en tilstand eller situasjon der motivasjon rett og slett ikke kommer til uttrykk eller lar seg mobilisere. Deretter beveger kategoriene seg fra *ytre* til *indre* motivasjon. *Ytre* motivasjon betyr at aktiviteten i seg selv ikke er motiverende nok, det trengs en ytre støtte, noe utenforliggende, for å sette i gang eller opprettholde handlingen. Handlingen kan presses eller tvinges frem, og da blir naturligvis behovene for autonomi, personlig vekst og positive relasjoner til andre ikke ivaretatt. Motsetningen er *indre* motivasjon der aktiviteten i seg selv fremkaller engasjement, interesse, glede og velvære. Imellom den *ytre* motivasjonen, som blir styrt av andre enn en selv, og den *indre* motivasjonen som springer ut av en positiv opplevelse av å få dekket sine mest grunnleggende behov, finnes det noen flere kategorier. Disse kategoriene beveger seg fra *kontrollert* motivasjon til ulike grader av *autonom* motivasjon, og kan skilles fra hverandre gjennom måten motivasjonen blir regulert på. Etter *ytre regulering*, der andres belønning eller straff motiverer, følger *introjeksjonsregulering*. Det er også en kontrollert form for motivasjon. Kontrollert motivasjon innebærer altså at man ikke får anledning til å motivere seg selv med utgangspunkt i selve handlingen, men utelukkende handler som følge av ytre regulering i form av straff eller belønning. *Introjeksjonsregulering* innebærer at man har overtatt den ytre reguleringen selv, og dermed utøver sin egen kontroll. Motivasjonen er fremdeles styrt av frykt for straff eller ønske om belønning, og er dermed i liten grad knyttet til handlingen i seg selv. Dette til forskjell fra *autonom* motivasjon, som innebærer å handle med en opplevelse av selvbestemmelse og frihet. *Identifisert regulering* innebærer autonomi fordi handlingen i seg selv gir mening for, og blir verdsett av, den som handler. *Integrert regulering* innebærer en enda sterkere autonomi fordi handlingen da er i harmoni med mer overordnede og forpliktende forståelsesrammer, ønsker og holdninger. Den høyeste graden av autonomi oppleves ved *indre* motivasjon (intrinsic motivation). Da er det ikke lenger nødvendig å regulere motivasjonen gjennom vilje og valg. Handlingen i seg selv skaper lyst, glede og interesse fordi den tilfredsstiller grunnleggende menneskelige behov for frihet, personlig vekst og gode sosiale relasjoner til andre. Det vil si at alt utenforliggende i en viss forstand blir irrelevant. Den *indre* motivasjonen trenger ingen ytre regulering. Den er basert på et fritt valg som medfører en opplevelse av utvikling og mestring, samt styrker relasjoner til andre. Men det krever en bevegelse å komme dit. Dersom andre presser eller tvinger, vil man ikke nå frem til den *indre* motivasjonen. I stedet opplever man et ytre press, som ikke tillater egenviljen å spille noen rolle.

**Tabell 1.** Skjematisk fremstilling av seks motivasjonstyper i selvbestemmelsesteorien basert på Vansteenkiste et al. (2010), oversatt og bearbeidet til å gjelde lesing av forfatterne

<b>Regulerings- ringstype</b>	Amotivasjon	Ytre regulering	Introjeksjons- regulering	Identifisert regulering	Integrert regulering	Indre motivasjon
<b>Motivasjonens intensitet</b>	Lav	Høy	Høy	Høy	Høy	Høy
<b>Motivasjonens grunnlag</b>	Lesing er forbundet med møtløshet og avmakt.	Leser for å tilfredsstill andres krav, oppnå belønning eller unngå straff.	Leser for å unngå skyldfølelse, styrke selvfølelsen og føle stolthet. Redd for å mislykkes.	Verdsetter lesing som viktig for seg selv. Mer interesse og glede og mer positive mestrings- strategier.	Leser for å oppnå resultater snarere enn indre glede. Lesing er viktig og i samsvar med andre verdier og behov.	Lesing er forbundet med velvære, glede og interesse.
<b>Internalisering</b>	Nei	Nei	Delvis	Nesten fullstendig	Fullstendig	Ikke nødvendig
<b>Underliggende følelser</b>	Menings- løshet og apati	Stress og press	Stress og press	Selv- bestemmelse og frihet	Selv- bestemmelse og frihet	Selv- bestemmelse og frihet
<b>Beveggrunner</b>	Upersonlige	Utenfra	Utenfra	Innenfra	Innenfra	Innenfra
<b>Motivasjons- type</b>	Manglende motivasjon	Ytre	Ytre	Ytre	Ytre	Indre
		Kontrollert motivasjon		Autonom motivasjon		

## Metode

Som forskningstilnærming har vi valgt det kvalitative forskningsintervjuet fordi vi søker å forstå sider ved informantenes dagligliv fra deres egne perspektiver. Denne typen intervju kan gi oss presise og nyanserte beskrivelser av informantenes opplevelser, følelser og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vårt empiriske materiale er semistrukturerte intervjuer av lærere fra åtte ulike skoler. Vi er to forskere i prosjektet, og hver av oss intervjuet fire lærere som alle var kontaktlærere i 6. klassene som deltok i undersøkelsene som er nevnt i innledningen. Vi stilte spørsmål om elevenes lesevaner, lesemotivasjon og sosioøkonomiske bakgrunn, og om eventuelle forskjeller mellom jenter og gutters lesing. I tillegg stilte vi spørsmål om lærernes didaktiske tilnærming til lesing (se intervjuguide i Vedlegg 1). Lærervintervjuene varte fra 20 til 35 minutter, og lydopptakene har blitt transkribert i sin helhet, til sammen 31 600 ord. Ettersom vi har lagt vekt på det tematiske innholdet i lærernes svar, er transkripsjonene ikke lydrette eller dialektale, men ligger tett på bokmålsnormen. Det ble innhentet skriftlig, informert samtykke fra alle lærerne som deltok. Skoler, klasser, elever og lærere er anonymisert.



I analysetilnærmingen er vi inspirert av det Eggebø kaller «kollektiv kvalitativ analyse» (Eggebø, 2020). Dette er en måte å organisere analysearbeidet på som gir forskerne innblikk i hverandres innsamlede data, og dermed styrker kvaliteten på resultatene. Eggebø foreslår en tilnærming i fire faser som vi har fulgt i vår analyse: 1. Felles gjennomgang av datamaterialet, 2. Temakartlegging, 3. Temagruppering, 4. Disposisjon og arbeidsplan. Før første fase anbefaler Eggebø at man hver for seg skriver sammendrag av intervjuene, går gjennom datamaterialet og leser relevant forskning (2020). Vi leste begge alle intervjuene og skrev sammendrag av de intervjuene vi ikke selv hadde gjennomført. I forbindelse med analysen av tidligere innsamlede data i prosjektet var mye av den relevante forskningslitteraturen allerede innsamlet og tatt i bruk. I den første fasen av analysen hadde vi flere møter hvor vi gjennomgikk sammendragene og hele datamaterialet. Etter gjennomgangen av materialet fant vi i fase to mange tema som opptok flere av informantene: lesing i historisk perspektiv, kjønnsforskjeller, elever som strever med lesing, hjemmenes betydning, høytlesning, lesekvart, leseaksjoner og litteraturvalg. I den tredje fasen knyttet vi kategoriseringen av lærernes utsagn til eksisterende leseforskning og leseopplæringsteori, med spesiell vekt på motivasjonsteori (Deci, 1995; Guthrie & Humenick, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2017). Vi benyttet begreper fra selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci da vi organiserte lærernes svar på de to forskningsspørsmålene som vi stiller i denne undersøkelsen: 1. Hvilken motivasjon hadde elevene? 2. Hvordan motiverte lærerne elevene sine? I den siste fasen hadde vi hyppige møter for å tolke empirien, relatere den til eksisterende teori og for å holde fremdriften i skrivearbeidet.

I intervjuene fikk lærerne direkte spørsmål om elevenes lesemotivasjon. Samtidig la de, implisitt og eksplisitt, også læreplanens sentrale mål for leseopplæringen til grunn når de reflekterte over hva elevenes lesemotivasjon består i, og hvordan de selv best kan bidra til at denne motivasjonen blir styrket. Slik tok de stilling til de ideale målene knyttet til leseopplæring som både selvbestemmelsesteorien og læreplanen foreskriver.

Å sette opp ideale mål innebærer nødvendigvis en viss avstand mellom teori og praksis. Ryan og Decis motivasjonskategorier gir oss et presist verktøy for å finne ut hvordan lærerne selv opplever at «kartet stemmer med terrenget» når de skal motivere barn og unge til å få del i gode opplevelser, personlig vekst og fellesskap gjennom lesing både på skolen og på fritiden. Derfor lar vi disse kategoriene strukturere det lærerne formidlet om hva som motiverer elever til å lese.

## Funn

### Hvilken motivasjon hadde elevene?

Lærernes beskrivelser av elevenes lesemotivasjon dekket hele spekteret som selvbestemmelsesteorien oppstiller. Amotivasjon ble gjennomgående knyttet til svake

leseferdigheter: «de som er svake lesere [...], (er)de som aldri finner noe (når de skal velge en bok å lese)» (Lærer 1). Lærer 3 formulerte det slik: «det er mange som sier det er slitsomt da og da vet jo jeg at de leseferdighetene ikke er på topp».

Den sterkeste formen for kontrollert motivasjon (*ytre regulering*) beskrev Lærer 6 på denne måten: «jeg har faktisk noen som har sånt belønningssystem hjemme rett og slett, på den måten at du leser så og så mange ark og sider, så får du (noe), så er det et eller annet som skal skje.». Lærer 8 gav følgende beskrivelse av ytre regulering i skolesammenheng: «interessen er ikke stor nok til at de oppsøker dette (å lese) frivillig [...] men de gangene de må levere noe skriftlig på det, som et bevis på at de har lest, så er det litt større sjanse for at de leser.». Introjeksjonsregulering ble av Lærer 6 beskrevet slik: «jeg tror noen leser svært lite, nesten ingenting utenom lekser. De gjør det de må gjøre, og så legger de det vekk.».

Når det gjelder de autonome formene for motivasjon, gav Lærer 8 en ganske utfyllende beskrivelse av *identifisert regulering*:

Den typiske leseren er jo disiplinert, gjør leksene sine alltid, er flink til å ta initiativ selv til å finne bøker, gå på biblioteket, spørre mamma og pappa, spørre meg om tips. Ja, ofte, veldig gode skriftlige, veldig gode muntlig, veldig gode til å presentere, det er jo litt det jeg prøver å si, er du god til å lese så blir du god til å skrive og det er så lett å se. Det er alltid sånn, er du god til å lese er du god til å skrive. Både jenter og gutter i den kategorien her hos meg. Ressurssterke foreldre selvsagt, folk som har mye penger og utdanninger, og jeg hører jo noen av gutta sier at når jeg blir stor, skal jeg ha hus og bil og bra jobb liksom, så de får jo det inn fra et eller annet sted. Og arbeidsinnsats [...] går jo igjen og da. De er liksom «stayer» i liksom annen type arbeid og, de gir ikke opp så lett, hvis du skjønner hva jeg mener.

*Integrert regulering* innebar å ta elevens modenhet med i betraktningen: «hun velger (å lese), hun er også veldig voksen, det vil du merke [...] Så hun skiller seg veldig ut ...» (Lærer 1).

Indre motivasjon ble for eksempel beskrevet som at «noen synes jo at det er deilig å forsvinne inn i en historie.», eller formulert slik: «Jeg vet i hvert fall at for noen av de jentene så gir den Twiligheten dem noe. Kjærlighet og bare åh!» (Lærer 8).

Samlet sett befant lærerne seg først og fremst på midten av selvbestemmelseskontinuumet, det vil si mellom *introjeksjonsregulering* og *identifisert regulering*, når de forklarte hva som motiverte elevenes lesing. Ellers beskrev samtlige også ytterpunktene, *amotivasjon* og *indre motivasjon*, med en viss variasjon i hvor stor del av elevene i klassen de knyttet til hver av disse motivasjonsformene.

Skolene hadde stor demografisk spredning, og lærerne beskrev en stor variasjon når det gjaldt lesingens plass både i elevenes hjem og i dagliglivet deres utenfor skolen. Tilbudet av fritidsaktiviteter var også svært ulikt, men alle lærerne opplevde at elevene deres leste mindre på fritiden enn klassene de hadde hatt før. Samtidig



opplevde de en sterk økning i skjermbaserte aktiviteter. Hvis leseferdighetene tillot det, kunne elever sette stor pris på lesing på skolen, men i en situasjon med tilgang til digitale medier, som på fritiden, valgte de i mindre grad lesing.

### Hvordan motiverte lærerne elevene sine?

På samme måten som da de beskrev elevenes lesemotivasjon, dekket lærerne hele motivasjonsspekteret da de forklarte hvordan de som lærere arbeidet for å øke fritidslesingen blant elevene i klassene sine. Sju av lærerne beskrev problemer med å finne passende bøker til *amotiverte* elever: «vi klarer ikke å matche dem på det nivået de egentlig er på for da skal de egentlig ganske langt ned, på ganske enkle bøker og så blir det flaut, så vil de ikke ha det.» (Lærer 5). Fire lærere møtte dette problemet med bilde- og nettbaserte tekster: «vi (har) prøvd å finne bøker hvor det er en del bilder, og vi leser en del på nettet. Vi bruker en sånn app som heter Epic, det er engelskspråklig da, der er det filmsnutter og bilder og (...), det er de glad i.» (Lærer 3), eller med lettleste grøssere (fra serien Kaldt blod):

Det er sånne bokser, og så er det seks forskjellige bøker oppi hver boks. Og så spiller det ingen rolle hvilken rekkefølge du leser dem i, men de er tynne, litt store bokstaver, en del illustrasjoner og så er det et innhold som de kan gå for de som er litt større. (Lærer 4)

Lærerne beskrev flere motivasjonstiltak basert på *ytre regulering*, mest typisk telling av sider og titler:

da har vi hatt fellessamling, der hele skolen har vært samlet, og så deles det ut lesediplom. Du har lest 1000 sider, du har lest 10 000 sider, du har lest 50 000, så står de foran hele skolen og får en applaus og får et diplom med seg hjem, og så blir de skrevet opp på en liste i gangen her. (Lærer 7)

Selv om slike konkurranser ble beskrevet, la lærerne i sitt daglige arbeid mer vekt på motivasjonstiltak som støttet elevenes behov for autonomi, kompetanse og relasjoner.

Lærerne gikk inn for at elevene selv skulle få velge bøkene de ville lese, og dermed styrke deres behov for *autonomi*. Elevene lånte bøker på skolebiblioteket, og det ble satt av tid til å lese dem, mest typisk som en «lesekvart» på starten av dagen eller før matpausen på formiddagen:

Finn en bok som passer, den boken som de har lyst til å ha. Men jeg tror også det at man snakker om litteratur. Vi har akkurat laget oss en bokliste som vi skal sende hjem, som jeg holder på å redigere på nå. Noen vil ha status i klassen, så kanskje hvis de får et boktips fra han eller henne, så kanskje de begynner å lese. Så jeg tror det har mye å si det vi snakker om, men å finne den rette boken, det er viktig. Men det har mye å si hvilken kultur vi har rundt lesing i klassen også. (Lærer 5)

Å la elevene velge bøkene selv ble opplevd som riktig, men samtidig krevende: «å vekke interessen for bøker, det synes jeg er vanskelig altså ... [...] ... Vi har jo eget bibliotek her og som vi bruker en gang hver andre uke, ved å bytte ut bøker og den biten der, men jeg synes det er vanskelig å vekke den interessen.» (Lærer 7).

Digitale biblioteker kunne noen ganger gjøre at selve valget kom i veien for lesingen: «Det var veldig stas i starten, vi fikk det (digitalt bibliotek) nå i høst, men det har dabbet veldig av og jeg har sett at de bare blar og blar og klarer aldri å bestemme seg, de går på neste, og de blar og de blar.» (Lærer 1).

Hvordan elevene selv opplevde å få dekket sitt behov for kompetanse gjennom lesingen ble tillagt vekt. Noen hadde elever som ikke så poenget med «å lese skjønnlitterære tekster fordi det (som står i dem) er ikke sant.» Da kunne lærerne i stedet gi dem muligheten å «lese saktekster, fakta som de kan forholde seg til.» (Lærer 8).

Å åpne for samtale om bøker elevene imellom innebar å gi lesingen *relasjonell* støtte. Lærerne opplevde at det var et større rom for å skape lesende felleskap blant jentene enn guttene i klassene de hadde: «den her Twiligheten som har vært veldig i farta ... [...] ... litt sånn nye spennende ting som det sikkert er kult å fortelle at “herregud jeg har lest det liksom, herregud, det må du lese”. Så det har jeg hørt.» (Lærer 8).

Når det gjaldt relasjonen til læreren, ble samtaler om bøker og høytlesing spesielt vektlagt. «Lese for dem.» svarte Lærer 4 på spørsmålet om hva som var det viktigste hun kunne gjøre for å få elevene sine til å lese mer. Tilgangen til andre medier kunne imidlertid skape konkurransen for høytlesingen: «Ja, jeg prøver, men det er ikke alltid (det passer så godt), det har blitt dette her Supernytt (nyheter på skjerm) hos oss også, altså.» (Lærer 7).

Lærerne snakket med elevene om verdien av å lese skjønnlitteratur, men pekte samtidig på litteraturens overføringsverdi når det gjelder skolerresultater: «vi sier det sikkert annenhver dag [...] at lesing er viktig fordi de får bedre bilder i hodet, lesing gjør at de klarer seg bedre på ungdomsskolen i forhold til nye fag og alt mulig sånt.» (Lærer 5). Likevel ville de helst bidra til at elevene blir «bitt av lesebasillen», det vil si av en *indre motivasjon* forankret i den litterære opplevelsen, ikke i nyttetenkning og ambisjoner om å gjøre det godt på skolen:

det er jo klart at det er den indre motivasjonen og driven man leter etter da. Det handler nok mye om bokprat, bokfokus, kanskje man burde ha visualisert i større grad enn vi har gjort i år, for det har vi gjort ofte før, med å henge opp både titler og vise hva vi leser. (Lærer 6)

Samtidig ble *indre lesemotivasjon* av en lærer forklart som et produkt av personlighetstrekk og hjemmemiljøet eleven hadde vokst opp i: «Jeg tror det bare er typen altså, eller hjemmet kanskje da. Ja, ja, jeg tror på en måte at det har vært fra de har vært små.» (Lærer 1). Lærerne pekte på støtte fra hjemmet som avgjørende ikke bare for indre motivasjon, men enhver form for autonom lesemotivasjon: «Jeg kan hjelpe

dem med å finne bøker og sånt, men jeg ville sagt at hjemmet og den tradisjonen og kulturen som kommer derfra er det viktigste.» (Lærer 1). Lærerne opplevde også at de var avhengige av hjemmets støtte for å lykkes med sine egne lesefremmende tiltak:

det har jo med hvordan de (elevene) blir fulgt opp hjemme der og, det henger veldig sammen. De som følges opp med at de skal lese en halvtime hver dag, de blir flinkere lesere, og de leser mer og mer, men ikke de som ikke greier å følge opp. Selv om jeg sender med bok hjem, så blir det ikke gjort. (Lærer 5)

Derfor ble kontakten med hjemmet og foreldrene så viktig:

du må få med hjemmet, foreldrene da ... [...] ..., det pleier jeg å si på foreldremøter og, det er mange som velger å legge bort bøker, det ser man jo sånn 11–12, det er sånn ganske typisk og at man må være litt obs der at man fortsetter å lese, at man bruker den motivasjonen der og kanskje, ikke skremme, men ... (Lærer 6)

Generelt sett opplevde lærerne at elever som fikk støtte til å lese hjemme, fikk mye større utbytte av lesing på skolen. Derimot beskriver de ikke en like sterk sammenheng motsatt vei. Lesevanene fra hjemmet ble med andre ord i mye større grad overført til skolen, enn lesevanene på skolen ble overført til fritidslesingen hjemme.

## Diskusjon

### Lærere og elevers syn på motivasjon

Da lærerne beskrev lesemotivasjonen til elevene sine, dekket de hele spekteret fra *amotivasjon* til *indre motivasjon* (se Tabell 1). De brukte ulike strategier for å fremme elevenes lesing innenfor de ulike kategoriene, men uavhengig av hvilken type motivasjon elevene hadde, la lærerne stor vekt på elevenes *egne valg* og preferanser. De arbeidet også aktivt for at lesingen skulle ivareta elevenes behov for *kompetanse* og for *positive relasjoner* til lærere og medelever. Lærerne fremholdt at tilgangen til engasjerende litteratur, bruken av digitale medier og tilgangen til språklige og kulturelle ressurser i hjemmemiljøet, var avgjørende for hvilken type motivasjon den enkelte elev hadde. De beskrev ytterpunktene, amotivasjon og indre motivasjon, men ble først og fremst liggende å vippe på midten av Ryan og Decis motivasjonsspektrum (se Tabell 1), altså mellom introjeksjons- og identifikasjonsregulering, når de forklarte hva som motiverte elevenes lesing. Det var en tydelig sammenheng mellom lærernes syn på hvilken type motivasjon elevene hadde, og de tiltakene de som lærere satset på for å motivere dem til å lese i klasserommet. Lærerne pekte på viktigheten av å gi elevene anledning til selv å velge bøker, mest typisk på skolebiblioteket, og dessuten sette av tid til å lese dem. Slik bygget de oppunder en *identifisert regulering* som støtter elevenes behov for *autonomi*. Samtidig beskrev lærerne elevenes tilbøyelighet til å trække over terskelen til *indre lesemotivasjon* som svekket over tid, både i og utenfor

klasserommet. Selv om de mente at noen leste mye på fritiden, ble lesingen av både skjønnlitteratur og sakprosa i stor grad beskrevet som skolebasert.

Lærerne ønsket altså primært å fremme *autonome* former for lesemotivasjon. Tiltak som fremmet *kontrollerte* former for motivasjon ble også beskrevet, men de ble opplevd som mindre viktige. Lærernes syn på motivasjon var med andre ord i samsvar med Ryan og Decis selvbestemmelsesteori. Dette gjaldt også elevene deres. I spørreundersøkelsen som 329 av sjetteklassingene på de åtte skolene besvarte, beskrev et stort flertall lesemotivasjonen sin som *autonom*. Samtidig rapporterte mange av elevene om lite lesing (Stavem og Skaar, 2023). Dette kan være et uttrykk for at *autonom* motivasjon i dag har sterkere ideologisk støtte både blant elever og lærere enn *kontrollert* motivasjon. Under enhver omstendighet medførte ikke *autonom motivasjon* spesielt stor lesemengde. Da vi intervjuet de elevene som leste mest i klassene til disse lærerne, kunne vi også skille mellom ulike former for *autonom* motivasjon. Det viste seg at det bare var elevene med den sterkeste formen for *autonom* motivasjon, det vil si *indre motivasjon*, som leste betydelig mer enn de andre i klassen (Skaar og Stavem, i prosess).

Lærernes inntrykk var at de fleste av elevene deres leste ganske lite på fritiden, og at det ikke først og fremst var *indre motivasjon*, men heller en tett oppfølging fra foreldrene som fikk dem til å gjøre det. Elevene som var motiverte til å lese, fikk med andre ord regulert motivasjonen sin hjemmefra, først og fremst gjennom *identifikasjon*, men også til en viss grad gjennom *introjeksjon* og noen ganger *ytre regulering*. Det samsvarer med det vi fikk vite i intervjuene med elevene som leste mest i klassene deres. Bare 3 av 17 var primært drevet av *indre motivasjon*. De øvrige leste i et ganske begrenset omfang. De beskrev noen ganger *indre motivasjon*, men gav først og fremst uttrykk for andre former for *autonom* og noen ganger *kontrollert*, motivasjonsregulering (Skaar og Stavem, i prosess).

### Tre utviklingstrekk

I forbindelse med sine egne muligheter til å styrke elevenes lesemotivasjon pekte lærerne på en utvikling der det var blitt en svakere forbindelse mellom (1) lesing og litteratur, (2) lesing og tilgangen til fortellinger/underholdning, og (3) lesing i og utenfor skolen.

#### 1. Svakere forbindelse: lesing og litteratur

Barnelitteraturen hadde ikke en så selvskreven plass i leseopplæringen som lærerne opplevde at den hadde hatt før. Mangel på motivasjon knyttet lærerne tett sammen med svake leseferdigheter. For denne kategorien elever var alternativene noen ganger nettbaserte tekster som ikke var litterære. Også for elevene med gode leseferdigheter ble det beskrevet som vanskelig å finne frem til litterære forslag som kunne fange interessen. Noen elever foretrakk for eksempel sakprosaetekster fordi de var kortere enn de skjønnlitterære.

## 2. Svakere forbindelse: litteratur – fortellinger/underholdning

Lærerne satset i sine lesefremmende tiltak på å styrke *autonom lesemotivasjon*, men opplevde det som vanskelig å skape *indre lesemotivasjon* hos elevene sine, og mengdelesing på fritiden forutsetter *indre motivasjon*. Den *indre lesemotivasjonen* opplevde de som svekket av konkurranse fra andre medier, og den drev derfor ikke frem mengdelesing på samme måten som før. Lærerne kunne gi eksempler på elever som «slukte bøker» og dermed styrket sin leseferdighet med lyst og glede. For de fleste elever ble imidlertid terskelen de måtte over for å oppleve *indre motivasjon* for høy. Andre medier kunne stille de samme behovene for spenning og opplevelser uten en slik innsats. Også i skolen hadde skjermbaserte tilbud tatt plass fra lesingen. En lærer gav uttrykk for problemer med å tro på egen høytlesing i klassen fordi andre medier formidlet noe elevene heller vil se og høre.

## 3. Svakere forbindelse: lesing på skolen og fritiden

Læreplanen fastslår at lærere skal engasjere elevene ut fra deres eget ståsted og deres egne interesser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fritidslesingen, som er basert på nettopp dette (se for eksempel Locher et al., 2019), er likevel i langt mindre grad enn før en aktivitet som elever selv velger å bruke tid på. I elevenes fritid er det rommet lesingen før fylte (skapt av kjedsomhet, nysgjerrighet eller spesifikke interesser) allerede fylt opp av andre medier. Hvis leseferdighetene tillater det, kan elever sette stor pris på lesing på skolen, men i en situasjon der alternativene er flere, noe som er typisk på fritiden, velger de i mindre grad å lese. Fritidslesingen er derfor ikke en aktivitet man uten videre kan trekke inn i skolen for å mobilisere en *indre* eller *autonom* motivasjon.

## Hvordan lærerne kan skape lesemotivasjon

Ifølge læreplanen skal norskfaget ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst, mens lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innenfor et forpliktende felleskap i klasserommet kan arbeid med ulike tekster gi rom for diskusjon og meningsbryting, og gi viktig erfaring med å sette seg inn i andre menneskers perspektiv (Grøver, 2021). Lesing av skjønnlitteratur er avhengig både av leseferdighet og en kulturell forankring som forteller elevene at bøkene er verdt innsatsen. Det er vanskeligere for elever å finne ut det på egen hånd når medietilbudet er så stort som det er i dag. Lærerne vi intervjuet, opplevde at bruk av digitale medier bidro til å svekke motivasjonen for å lese på fritiden, mens støtte hjemmefra bidro til å styrke den. *Amotivasjon*, som setter en bom for lesing både på skolen og på fritiden, knyttet lærerne i utpreget grad til elevenes språklige og sosioøkonomiske bakgrunn.

Elever som fikk støtte til å lese hjemme, hadde også større utbytte av lesing på skolen. Lesemotivasjonen som foreldrene hadde etablert sammen med sine barn fra tidlig alder, ble med andre ord i stor grad overført til skolen. Derimot var lese­motiva­sjonen som lærerne skapte i klasserommet, ofte ikke sterk nok til å følge med elevene inn i fritiden deres. I en stor klasse kan det fort bli tungt å motivere elevene som blir sittende å klikke seg igjennom titler, eller å bla igjennom korte faktatekster, til å bevege seg over terskelen til selve leseopplevelsen. Samtidig opplevde lærerne også elever som uavhengig av sosial bakgrunn var engasjert i en individuell fritidslesing som de satte pris på. Det betyr at det er flere innganger til å skape lese­motiva­sjon. Lærere kan på ulike måter bidra til å styrke elevenes lese­motiva­sjon gjennom å stimulere deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er viktig at elever ikke bare leser «for kosen» (Ottesen & Tysvær, 2017), men opplever at både egen lesing og lærerens høytlesing blir fulgt opp, og byr på muligheter for utforskning og problemløsning som styrker deres kompetanse (Guthrie & Wigfield, 2016). Elever på mellomtrinnet beveger seg fra den utviklingsfasen som Appleyard kaller “leseren som helt eller heltinne” til den utviklingsfasen han har gitt betegnelsen “den tenkende leseren”. I overgangen mellom disse fasene trenger elevene all den støtten læreren kan gi til en opplevelse av at lesing fremdeles er viktig og meningsfullt for dem (Appleyard, 1991; Roe, 2016). For å styrke elevenes autonomi bør de få anledning til å velge mellom meningsfulle og interessante aktiviteter, oppgaver og tekster (Anmarkrud & Brandmo, 2021). Flere av lærerne i vår undersøkelse fortalte også at de arbeidet med å få elevene til å knytte lesing sammen med utviklingen av kunnskaper og innsikt. Det er heller ikke bare seg selv læreren kan trekke på som en relasjonell ressurs. Medelever kan gi fritidslesingen en helt avgjørende sosial støtte (Guthrie & Humenick, 2004). Lærere som klarer å legge grunnlaget for at elevenes skaper sine egne lesende fellesskap, fremmer derfor en svært viktig form for lese­motiva­sjon (Hennig, 2012; Roe, 2020).

Den *indre lese­motiva­sjonen* er i dag under stort press fra andre medier. Det kan derfor være vanskelig å forestille seg at man som lærer kan bidra til indre motiva­sjon gjennom autonomifremmende tiltak. Lærerne stolte heller ikke alltid på muligheten til å skape *autonom motiva­sjon* gjennom sin didaktiske praksis. Derfor kunne de noen ganger ty til kontrollerende motiveringstiltak i stedet, for å prøve å overbevise elevene om lesingens egenverdi på den måten.

Lærerne bør få større anledning til å skape lese­motiva­sjon i sammenhenger der lesingen ikke samtidig må konkurrere med andre medieuttrykk. For å gjøre lesing av litteratur i størst mulig grad tilgjengelig som en ressurs for alle elever, bør man samtidig gi enda mer rom og tid for utviklingen av lese­motiva­sjon i skolen, gjerne i nært samarbeid med hjemmet. I denne prosessen bør man også forholde seg til elevenes utvikling av lese­motiva­sjon i et relativt langsiktig perspektiv. *Indre lese­motiva­sjon* kan oppstå i mange faser av livet. Lærere på mellomtrinnet er med på å legge grunnlaget for at det skal kunne skje.



## Forfatteromtale

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

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

## Referanser

- Anmarkrud, Ø. & Brandmo, C. (2021). Engasjerende leseundervisning. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen – utfordringer og muligheter* (s. 227–240). Cappelen Damm Akademisk.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a reader : the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 45–81). Cappelen Akademisk Forlag.
- Davis, M.H., Tonks, S.M., Hock, M., Wang, W. & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121–187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., 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. (1995). *Why we do what we do – Understanding self-motivation*. Penguin Books.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Collective qualitative analysis*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Gagen-Spriggs, K. (2021). An investigation into the reasons students read for pleasure. *School libraries worldwide*, 110–123. <https://doi.org/10.29173/slw8261>
- Grøver, V. (2021). Perspektivtaking og tekstforståelse. I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen – Utfordringer og muligheter* (s. 61–77). Cappelen Damm Akademisk.

- Guthrie, J.T., Hoa, A.L. W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282–313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J.T. & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. I P.M.V. Chhabra (Red.), *The voice of evidence in reading research* (s. 329–354). Paul H Brookes Publishing Co.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Bd.3). Taylor & Francis Group.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2016). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of reading research* (Bd. 3, s. 403–422). Taylor & Francis Group.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Hansen, S.R., Gissel, S.T., Lund, H.R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017 – overblik og indblik*. Tænketanken fremtidens biblioteker. <http://laeremiddel.dk/wpcontent/uploads/2018/02/B%C3%B8rns-l%C3%A6sevaner-2017.-Overblik-ogindblik.pdf>
- Hedemark, Å. (2012). A Study of swedish children's attitudes to reading and public library activities. *The New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18(2), 116–127. <https://doi.org/10.1080/13614541.2012.716693>
- Helsedirektoratet. (2015). *Well-being på norsk*. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/\\_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/well-being-pa-norsk/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf/_/attachment/inline/46a66c5f-e872-4e52-96b5-4ae1c95c5d23:488beb667da23e74e06e64a4e800417c2f205c90/Well-being%20p%C3%A5%20norsk.pdf)
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: innføring i litterære samtaler*. Gyldendal Akademisk.
- Ives, S.T., Parsons, S.A., Parsons, A.W., Robertson, D.A., Daoud, N., Young, C. & Polk, L. (2020). Elementary students' motivation to read and genre preferences. *Reading Psychology*, 41(7), 660–679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- Ivey, G. & Johnston, P.H. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Read Res Q*, 48(3), 255–275. <https://doi.org/10.1002/rrq.46>
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T.S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Locher, F.M., Becker, S. & Pfof, M. (2019). The relation between students' intrinsic reading motivation and book reading in recreational and school contexts. *AERA open*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2332858419852041>
- Louick, R., Leider, C.M., Daley, S.G., Proctor, C.P. & Gardner, G.L. (2016). Motivation for reading among struggling middle school readers: A mixed methods study. *Learning and individual differences*, 49, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.027>
- Lund, H.R. & Skyggebjerg, A.K. (2021). *Pædagogisk indblik 13: Børns læselyst*. [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk\\_Indblik/Boerns\\_laeselyst/13\\_-\\_Boerns\\_laeselyst\\_-\\_04-11-2021.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf)
- Lund, H.R. (2022). Flygtig og foranderlig : identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning. *Viden om literacy*, (31), 6–15. [https://www.videnomlaesning.dk/media/5174/31\\_henriette-romme-lund.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/5174/31_henriette-romme-lund.pdf)
- Morgan, P.L., Fuchs, D., Compton, D.L., Cordray, D.S. & Fuchs, L.S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *J Learn Disabil*, 41(5), 387–404. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Ottesen, S.H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. *Norsklæraren*, 41(4), 53–67. [http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2017/12/Norskl%C3%A6raren4.2017\\_OttesenTysv%C3%A6r.pdf](http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2017/12/Norskl%C3%A6raren4.2017_OttesenTysv%C3%A6r.pdf)
- Roe, A. (2016). Students' perspectives on reading instruction and reading engagement. I K. Klette, O.K. Bergem & A. Roe (Red.), *Professional learning and development in schools and higher education* (s. 85–97). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17302-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17302-3_6)
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T.S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse – 20 år med lesing i PISA* (s. 107–134). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A. & Jensen, R.E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Stavem, G.M., & Skaar, H. (2023). Hva får elever til å lese på fritiden? Om lesemotivasjon, sjangervalg og mediebruk på 6. trinn. In *Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur: Åttonde nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8): Uppsala universitet 24–25 november 2021* (pp. 273–296). Uppsala universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1789403/FULLTEXT01.pdf>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – a longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Dev*, 91(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide LÆRER

#### *Elevenes lesing*

1. Hvordan vil du beskrive elevenes bakgrunn i klassen og på skolen (sosioøkonomisk miljø, foreldrenes inntekt og utdanning, bøker i bokhylla hjemme)? Få frem om det er en typisk «østkant»- eller «vestkant»-skole.
2. Hvilket inntrykk har du av elevens lesing og leseinteresse på fritiden (motivasjon, sjanger og omfang)?
3. Hva gjør de ellers på fritiden sin, altså hva er typiske fritidsaktiviteter blant elevene?
4. Hvordan vil du beskrive den typiske leser og ikke-leser?
5. Hva tror du er den viktigste grunnen til at de leser?
6. Hva tror du er den viktige årsaken til at de ikke leser?
7. Har du konkrete eksempler på grunner de har gitt til deg for å lese/ikke lese?
8. Hvem er storleserne i klassen din?
  - 8a. Hva leser de?
  - 8b. Hvor mye tror du at de leser?
  - 8c. Hvor ofte tror du at de leser?
  - 8d. Hvordan skiller de seg ut fra de andre elevene?

#### *Kjønnforskjeller*

9. Jenter og gutters lesing. Forskjeller i motivasjon, sjanger, omfang
10. Jenter og gutters sosiale fellesskap i forbindelse med lesing
11. Jenter og gutters verdsetting av lesing

#### *Lesedidaktikk*

12. Leser elevene i timen (lesekvart e.l.)?
13. Leser eleven høyt i klassen, og / eller leser du høyt for elevene?
14. Lesing og andre formater: Blir lesing avhjulpet ved at lydbok blir et alternativ? Hva er forholdet mellom lesingen deres og andre formater som film, video osv.?
15. Har du gjort noen spesielle lesefremmende tiltak det siste året?
16. Har skolen gjort noen spesielle lesefremmende tiltak?
17. Hva er din egen erfaring som lærer med sammenhengen mellom elevers lesing i og utenfor klasserommet, og hva tror du er det mest effektive lesefremmende tiltaket rettet inn mot 6. klassinger?
18. Tror du at du leste mer som 6. klassing selv enn det elevene dine gjør i dag?
19. Hvilken utvikling i 6. klassingers lesing ser du for deg de neste 10 årene?