



Flygtig og foranderlig

Identifikation af en elevs læsemotivationsformer i skolens stillelæsning

HENRIETTE ROMME LUND, PH.D.-STUDERENDE, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG AARHUS UNIVERSITET, DPU

Artiklen er fagfællebedømt.

Artiklen beskriver læsemotivation som foranderlig og dynamisk og argumenterer derigennem for en nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. I fokus er identifikation af forskellige læsemotivationsformer i en enkelt elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning, et læselyststimulerende initiativ i skolen.

I politiske tiltag vedrørende børns læselyst er der en tendens til at tegne et generaliserende, polariserende billede af læseren. Ikke-læseren stilles i opposition til lystlæseren, hvor førstnævnte udgør den triste aktualitet, sidstnævnte det efterstræbelsesværdige alternativ (Kann-Rasmussen & Balling, 2015).

Polariseringen henter sin begrundelse i de seneste kvantitative læsevaneundersøgelser, *PISA 2018*, *PIRLS 2016* og *Børns læsning 2017* (Bremholm & Bundsgaard, 2019; Hansen et al., 2018; Mejding et al., 2017), der viser en lav grad af læselyst hos danske elever i form af en overvejende negativ holdning til læsning og et fald i læsehypighed. Da undersøgelserne også viser sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence, er den politiske følgeslutning, at læselysten skal styrkes. Det er vej til dannelse og uddannelse, som er vigtig på både individ- og samfundsniveau.

Polariseringen gør det let at definere såvel argument som mål for læselystinitiativer, interventioner samt for efterfølgende evalueringer og studier af samme. Dog kan den risikere at skabe en stivhed i forståelsen af barnet som empirisk læser. For findes der ikke også læsere, der bevæger sig ”i midterfeltet”? Elever, der nogle gange forholder sig positivt til læsning og bruger tid på at læse, andre gange ikke?

” Denne artikel beskriver læsemotivation som noget, der er i forandring hos den enkelte, og argumenterer derigennem for en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser.

Denne artikel beskriver læsemotivation som noget, der er i forandring hos den enkelte, og argumenterer derigennem for en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. Det sker ved først at præsentere et kontinuum af forskellige læsemotivationsformer hentet i den amerikanske Self-Determination Theory, dernæst ved at anvende dette til at identificere læsemotivationsformer i en enkelt elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning – et læselyststimulerende initiativ i skolens læsebånd. Data, der gøres til genstand for analyse, er fem semistrukturerede enkeltinterviews gennemført som del af mit igangværende ph.d.-projekt, Læselyst i skolen.

Amotivation, indre læsemotivation og fire reguleringer af ydre læsemotivation

Self-Determination Theory er en behovsorienteret teori inden for motivationspsykologien, der er udviklet af de to psykologer Richard M. Ryan og Edward L. Deci (Ravn, 2021; Ryan & Deci, 2000). Teorien er internationalt udbredt, afprøvet, diskuteret og anerkendt inden for forskellige forskningsfelter. I Danmark er den anvendt til at undersøge motivation i skole og uddannelse (se f.eks. Klinge, 2016; Ågård, 2021), dele af den anvendes i internationale studier af børns læselyst (Guthrie et al., 2012).

I teoriens centrum står en forståelse af, at motivation hverken er statisk eller udgør et bestemt personlighedstræk. Motivation er derimod dynamisk. Derfor findes der forskellige motivationsformer, som igen afhænger af, hvorvidt tre basale psykologiske behov understøttes:

Kompetence – at individet oplever at kunne det, som en given aktivitet kræver.

Autonomi – at individet oplever ejerskab til aktiviteten samt en overensstemmelse mellem aktiviteten og egne værdier og præferencer.

Tilhørsforhold – at individet oplever samhørighed i form af nære relationer og et socialt fællesskab.

” De forskellige motivationsformer samles og formidles i et kontinuum, hvor amotivation og indre motivation udgør de to yderpunkter.

De forskellige motivationsformer samles og formidles i et kontinuum, hvor amotivation og indre motivation udgør de to yderpunkter. Mellem dem er placeret fire reguleringer af ydre motivation, der betegner, hvordan individet gradvist internaliserer ydre forventninger og krav.

Det er kun to af disse motivationsformer og -reguleringer, der anvendes i internationale studier af børns læselyst, nemlig indre motivation og en enkelt regulering (ekstern regulering), der betegnes 'ydre motivation' (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 10-11). På trods af at de udvalgte to former kan hjælpe med til at simplificere en analyse, vurderer jeg, at samtlige former og reguleringer er relevante. De giver et mere fintmasket værktøj til at identificere motivation og forandringer i samme. Nedenfor omsætter jeg derfor hele kontinuummet, så det kan anvendes til analyse af motivation på læsefeltet.

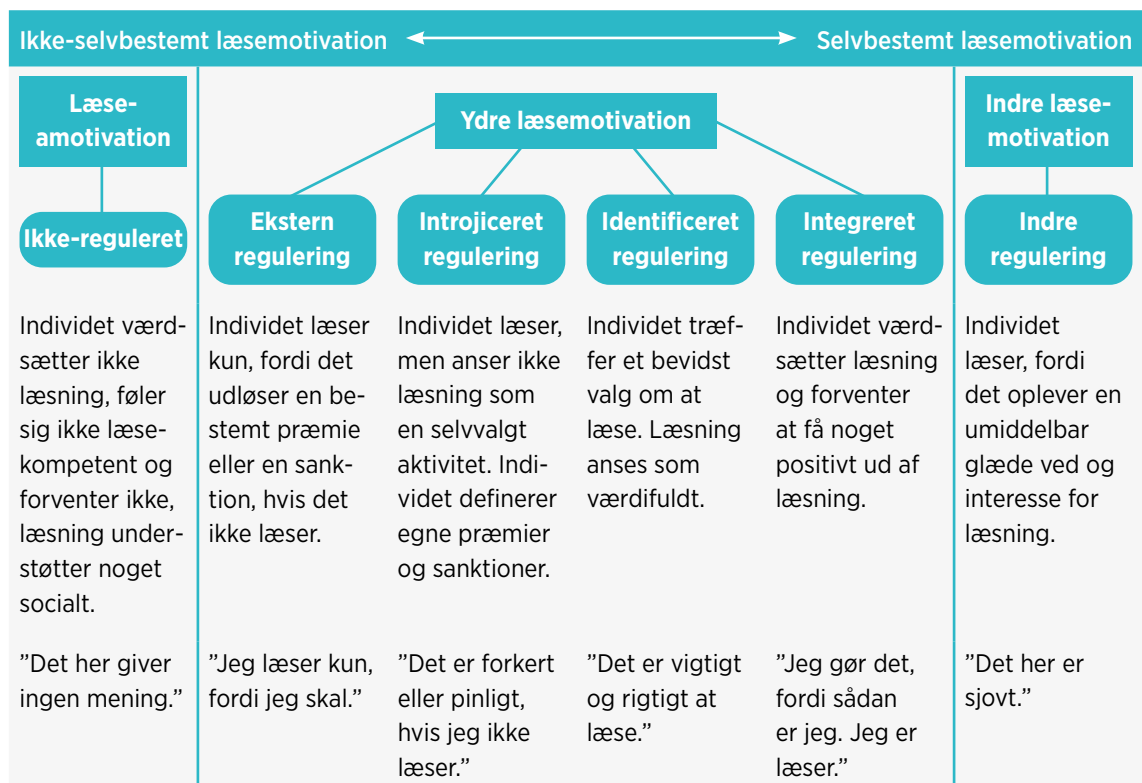
Ryan og Deci beskriver *amotivation* som en tilstand, hvor der enten slet ikke handles, eller hvor der handles, uden at det sker ud fra et eget ønske eller på eget initiativ. Det er et resultat af, at individet ikke føler sig kompetent til at udføre den givne opgave eller aktivitet, ikke oplever overensstemmelse mellem den og egne værdier og ikke forventer, at den nærer nogen deltagelse i et socialt fællesskab. Altså et fravær af understøttelse af de basale psykologiske behov, som er beskrevet ovenfor. Det betyder, hvis vi omsætter amotivation til læsning, at eleven enten læser eller ikke læser af netop de årsager.

De fire reguleringer af ydre motivation kalder Ryan og Deci for *ekstern, introjiceret, identificeret og integreret* (oversat i Ravn, 2021, s. 103). *Ekstern regulering* er udelukkende ydrestyret og kan

omsættes til, at individet kun læser, fordi dette skal, og fordi det udløser en bestemt præmie eller omvendt en sanktion, hvis individet ikke læser. *Introjiceret regulering* er, når individet udfører den givne aktivitet for at undgå at føle skyld eller skam. Individet oplever en vis medbestemmelse, men anser ikke aktiviteten som selvvalgt og definerer selv præmier for udførelsen og sanktioner, hvis den ikke udføres. Omsat til læsning kan man sige, at individet driver sig selv til at læse, fordi det ville være forkert eller pinligt ikke at gøre det. *Identificeret regulering* er, når individet er bevidst om sin prioritering, træffer et bevidst valg og tillægger den givne aktivitet værdi og mening. Omsat til læsning betyder det, at individet finder det både vigtigt og rigtigt at læse. *Integreret regulering* er, når individet har taget ydre krav og aktiviteter til sig i en sådan grad, at de opleves som egne. Omsat til læsning kan man sige, at individet læser, fordi det både skal og selv gerne vil.

Integreret regulering udgør en stærk internalisering af ydre forventninger og krav og adskiller sig derfor fra *indre motivation*, som udgør individets selvvalgte udforskning af og umiddelbare interesse for eller glæde ved en aktivitet, eksempelvis læsning. Motivationsformen er tæt knyttet til de tre psykologiske behov, som teorien definerer som centrale. Individet oplever høj overensstemmelse mellem aktiviteten, egen kompetence, egne værdier og social samhørighed, hvoraf sidstnævnte, fremhæver Ryan og Deci, dog ikke er afgørende, da indre motivation afhænger af det enkelte individs præferencer. Motivationsformen kan ikke fremtvinges, eksempelvis via belønninger, og så er den grundlæggende for det lille barns udvikling og læring. I takt med at man bliver ældre og præsenteres for flere opgaver og krav, vil der dog mere være tale om forskellige reguleringer af ydre motivation.

Kontinuummet, omsat til læsning, ser ud som nedenfor. Fra oven og ned er angivet: motivationsform, regulering, kendetegn og subjektiv oplevelse i form af et udsagn.



Figur 1: Kontinuum af læsemotivationsformer baseret på Ryan og Deci (2000) og Ravn (2021). Omsat, så de kan anvendes til analyse af motivation på læsefeltet, af Henriette Romme Lund

Ryan og Deci betoner, at kontinuummet ikke tegner en udviklingskurve fra venstre mod højre. De seks motivationsformer og -reguleringer er teoretiske former, der empirisk vil fremstå mere komplekst og overlappende. Desuden kan et individ ikke defineres med én motivationsform, derimod vil det opleve flere former, nogle gange samtidigt, og alle former set over tid. Alt efter erfaringer og interesser, tid og sted.

Empirisk undersøgelsesdesign og præsentation af udvalgt elev til analyse

Fra det teoretiske luftlag bevæger vi os til to skoler i Danmark, hvor eleverne stillelæser i læsebåndet med det formål, at deres læselyst skal stimuleres. Læsebånd er, kort sagt, tid afsat til læsning på skoleskemaet. Stillelæsning er, når elever læser selvvalgte bøger, skøn- eller faglitteratur, indenad (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 25-26).

” Fra det teoretiske luftlag bevæger vi os til to skoler i Danmark, hvor eleverne stillelæser i læsebåndet med det formål, at deres læselyst skal stimuleres.

I mit igangværende ph.d.-projekt har jeg besøgt en 6.-klasse på hver skole. Jeg har gjort det flere gange i løbet af et år for at få indblik i elevernes læselyst, og hvilken betydning stillelæsning har for dem. Konkret har jeg observeret og videofilmset stillelæsning i klassen samt interviewet udvalgte elever. Indledningsvis udfyldte alle eleverne et spørgeskema, hvor de vurderede egen læsekompetence og læselyst og beskrev deres holdning til stillelæsning¹. Besvarelserne anvendte jeg til at udvælge 20 elever, ti drenge og ti piger, til semistrukturerede enkeltinterviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Eleverne repræsenterede forskellige grader af læsekompetence, læselyst og holdninger til stillelæsning. Der lå således et ønske om diversitet bag udvælgelsen.

I interviewene samtalte vi om elevernes opfattelse af stillelæsning i læsebånd og stillelæsning set i forhold til læsning mere generelt. Jeg vendte senere tilbage til nogle af de udvalgte elever, fire i hver klasse, for at foretage nye interviews. Denne gang fire dage i træk og lige efter læsebåndet, så deres oplevelse af stillelæsning var i frisk erindring.

Det er mine fem interviews indhentet fra én elev, der er genstand for analyse i det følgende. Eleven repræsenterer det ”midterfelt”, som artiklen beskriver, ved at signalere både ikke-læser og lystlæser, og eleven anses derfor som et godt eksempel på, hvordan forskellige læsemotivationsformer og -reguleringer forenes i ét individ. Udvælgelsen begrundes i, at eleven anser sig selv som en dygtig læser, samtidig med at denne beretter om lav læselyst i form af en negativ holdning til og lav hyppighed af læsning. I spørgeskemaet erklærer eleven sig enig i ”Jeg klarer mig som regel godt i læsning” og ”Det er nemt for mig at læse”. Samtidig er eleven meget uenig i ”At læse er en af mine største fritidsinteresser” og vælger svarmuligheden ”Et par gange om året” i spørgsmålet ”Jeg læser for sjov”. Desuden finder eleven stillelæsning både kedeligt og interessant. I sit svar på spørgeskemaets åbne spørgsmål ”Hvis du skulle fortælle en ven, hvordan det er at stillelæse i læsebånd, hvad ville du så sige?” skriver eleven: ”jeg synes det er kedeligt men jeg ved ik hvad du synes. (kan lide at læse når det er en bog der intreserre mig)”.

1 Spørgeskemaet inddrog spørgsmål om læsekompetence og læselyst anvendt i de danske *PISA 2018-* og *PIRLS 2016-*undersøgelser. Jeg udviklede selv spørgsmål om stillelæsning.

” Eleven repræsenterer det ”midterfelt”, som artiklen beskriver, ved at signalere både ikke-læser og lystlæser.

Eleven udtaler naturligvis ikke, at denne følte amotivation, indre læsemotivation eller forskellige reguleringer af den ydre ditto. I analysen er der tale om min fortolkning af elevens handlinger og udsagn og dermed min identifikation af markører for de gennemgåede læsemotivationsformer og -reguleringer.

Identifikation af læsemotivationsformer

På elevens skole er stillelæsningen skemasat hver morgen i ca. 30 minutter, og den kan derfor tolkes som en ydre initieret aktivitet, der kalder på de fire reguleringer af ydre læsemotivation. Hos eleven virker det til, at særligt en ekstern og introjiceret regulering er på spil. Førstnævnte fremgår af dennes beskrivelse af stillelæsning som pålagt tid til læsning, hvor man skal sidde stille, læse stille og være stille:

Elev: Altså, man skal jo ikke sidde og tegne og sådan noget, det må man ikke, og ... så skal man jo også sådan være meget stille, når man sidder og læser, for ellers så kan man jo ikke helt koncentrere sig i bogen, eller det kan jeg i hvert fald ikke, øhm ... men jeg kan også godt selv være en af dem, der snakker lidt, måske lidt meget [griner] ... så det skal jeg selvfølgelig prøve at lave om på.

Interviewer: Så man skal læse i sin bog, så skal man prøve på at være stille, og så skal man sidde stille?

Elev: Ja, man skal heller ikke fare rundt og sådan noget.

” Altså, man skal jo ikke sidde og tegne og sådan noget, det må man ikke, og ... så skal man jo også sådan være meget stille, når man sidder og læser, for ellers så kan man jo ikke helt koncentrere sig i bogen, ...

Eleven læser, fordi eleven skal gøre det. Eleven læser også, fordi denne kan gøre det: I spørgeskemaet anså eleven sig selv som en dygtig læser. Ydermere er denne bevidst om de regler, man skal leve op til for at deltage i stillelæsning, koncentrere sig under stillelæsning og undgå irettesættelse af læreren samt være i stand til at udøve selvdisciplin, så reglerne overholdes. Eleven ved også, at denne overtræder disse og hvornår.

Alle elever tilbydes at medbringe deres egen bog til stillelæsning. Denne elev fortæller om en bog derhjemme, som er spændende og købt for egne lomme penge, hvilket viser, at eleven tillægger bogen positiv værdi. Dog glemmer eleven konsekvent at tage bogen med. Eleven virker ikke videre tyngt af sin glemsomhed, da problemet let løses ved at læse en af de bøger til stillelæsning, som læreren har stillet frem i vindueskarmen:

Interviewer: Du havde også glemt den i går?

Elev: Ja. Jeg har ikke haft den med i meget lang tid.

Interviewer: Hvad har du så gjort?

Elev: Der har jeg set, om der var en bog derovre i vindueskarmen.

Interviewer: Har du så læst en ny bog hver dag?

Elev: Ja [griner lidt].

Det at glemme sin bog og i stedet læse en bog fra vindueskarmen kan tolkes som et udtryk for en introjiceret regulering: Eleven udviser og oplever en vis medbestemmelse i forbindelse med stillelæsningen. Den selvdefinerede sanktion, som eleven accepterer, er, at bogen fra vindueskarmen kan være kedelig, eller at en bog, som tidligere er vurderet som god, må genlæses, hvilket eleven også vurderer kan være kedeligt:

Interviewer: Hvad gør du så egentlig, hvis du har glemt den [elevens egen bog] igen i morgen? Hvad tror du, du kunne finde på at gøre?

Elev: Enten kunne jeg finde på at læse den der [bog, der er læst to gange] igen, eller så kunne jeg se, om der var en bog, som jeg har læst, som jeg læser igen.

Interviewer: Altså, som du godt kunne lide?

Elev: Ja.

Det er vigtigt for eleven at foretage stillelæsningen, da den selvdefinerede præmie er, at denne så mener sig fri for at læse de pålagte 20 minutter derhjemme. Stillelæsning anvendes altså til at forhandle den mængde tid, skolen pålægger eleven at læse hver dag, hvilket igen signalerer en vis medbestemmelse:

Elev: Ja men, jeg tænker bare. De siger, at man skal læse 20 minutter hver dag, men heroppe i skolen, der læser vi jo en halv time til 25 minutter hver dag, så vi læser vel egentlig de 20 minutter hver dag.

Interviewer: Du mener, så er det vinget af ... sat flueben ved det, så er det fikset?

Elev: Ja.

De ovenfor identificerede eksterne og introjicerede reguleringer viser, at elevens læsemotivation er stærkt ydrestyret. Det står i kontrast til skolens formål med stillelæsningen. Tilbuddet om at medbringe en egen bog kan tolkes som et ønske om, at eleverne ved at læse noget, der formentlig interesserer dem, kommer til at værdsætte læsning, altså integreret regulering af ydre motivation, eller oplever en umiddelbar glæde ved at læse: indre læsemotivation.

Man kan dog ikke konkludere, at elevens læsemotivation kun er ydrestyret. Der spores også momenter af indre motivation i interviewene. Den ene gang i forbindelse med elevens genlæsning af *Naturskolens giftige planter – billedbog for de yngste* (Døssing et al., 2014). Det er en faglitterær og billedrig opslagsbog fra vindueskarmen, som eleven fortæller, at flere i klassen har læst med stor fornøjelse. Eleven kan også selv lide bogen og har allerede læst den flere gange. Selvom bogen den pågældende

dag i udgangspunktet vurderes som kedelig, sker der en markant ændring, da jeg spørger, hvorfor eleven valgte bogen første gang. Det udløser en engageret fremvisning af bogens planter samt en beretning om elevens egne erfaringer med nogle af disse: at have givet sin mor en buket giftige blomster.

Interviewer: Hvordan var det at læse den?

Elev: Det var ok, men lidt kedeligt, fordi jeg havde læst den én gang.

Interviewer: Hvordan med første gang, hvorfor valgte du den første gang?

Elev: Fordi den lød spændende, og det er også sådan ... jeg ved ikke, jeg synes, det er vildt spændende at læse om nogle blomster, der er giftige, fordi at, nu skal jeg lige prøve at finde det.

...

Elev: Der er en af planterne heri, man kan bare ... få det dårligt af at dufte til den.

Interviewer: Hvad er det for en?

Elev: Den kan jeg prøve at finde [bladrer]

...

Elev: Jeg fandt også ud af, at jeg lige havde plukket en buket blomster til min mor [bladrer], og så havde jeg plukket en meget giftig blomst.

Interviewer: [griner lidt] Værsgo mor.

Elev: [bladrer] Jeg kan bare ikke finde den [slår op i indholdsfortegnelsen] ... Jo, jo, jo. Side 54 og 55 [bladrer]. Den her [viser]. Den er meget giftig.

Den indre læsemotivation opstår altså uden for læsebåndet, i interviewsituationen og i dialog med interviewer. Den kan også spores dagen efter såvel i som uden for læsebåndet og i elevens individuelle læsning. Eleven læser her *Den sorte skarabæ* (Rødtne, 2015). En skønlitterær bog, denne aldrig har set i vindueskarmen før, hørt om fra sine klassekammerater eller synes ser særlig spændende ud. Bogen er valgt ved et tilfælde.

Interviewer: Hvad gjorde du så for at finde den?

Elev: Jeg gjorde bare, så tog jeg bare alle de der bøger, og så tog jeg bare og kiggede hen, og så kiggede jeg på den her, og så tog jeg den.

Interviewer: Og hvorfor tog ... så den spændende ud eller?

Elev: Nej, den så rigtig, rigtig kedelig ud.

Dog overrasker bogen eleven positivt. I interviewet udfolder eleven det persongalleri, som er introduceret på de første sider, gør opmærksom på, at kapitlerne på skift fortælles af en pige og en dreng og beretter om den mystiske og kraftfulde medaljon, som eleven glæder sig til at læse mere om. Eleven erindrer altså mange detaljer fra sin læsning og gengiver dem gerne. Ydermere har eleven været så koncentreret om sin læsning, at denne ikke har lagt mærke til forstyrrelser i form af klassekammeraters småsnak og nys:

Elev: Jeg hørte det ikke.

Interviewer: Du hørte det ikke. Var det fordi ... altså var du helt væk i din bog?

Elev: [griner] Ja.

Interviewer: Var du helt væk, altså nede i den?

Elev: [griner] Ja.

Interviewer: Hold da op. Ja. Jeg så nemlig X [klassekammerat, der nøs meget], der sad ved siden af, hele tiden ... hørte du, Y [anden klassekammerat] sagde: X er ved at dø? Om X?

Elev: Nej.

Interviewer: Det hørte du heller ikke [griner]. Du har været helt væk. Ej, hvor sjovt. Var du lige så væk i går, da du læste den der om havens giftige planter?

Elev: Nej.

Eleven vælger også selv at læse videre i bogen, efter læsebåndet er afsluttet, mens denne venter på, at det er dennes tur til at blive interviewet.

I begge ovennævnte tilfælde er det den valgte bog, der danner afsæt for indre læsemotivation. Noget, eleven tidligere selv har påpeget i sit svar i spørgeskemaet: "(kan lide at læse når det er en bog der interesserer mig)". Begejstringen for *Den sorte skarabæ* varer dog ikke ved. Eleven fortæller, at denne ikke ønsker at læse videre i bogen derhjemme samme dag, og i interviewet, der foretages den efterfølgende dag, beretter eleven om at have svært ved at koncentrere sig om at læse. Stillelæsningen foretages her udenfor på en græsplæne, og ifølge eleven er det lig med mange lyde, der distraherer. Desuden har eleven svært ved at huske handlingen:

Elev: Ja, jeg synes, at man bliver lidt mere forstyrret, end man gør inde i klassen.

Interviewer: Hvordan bliver man det?

Elev: Det ved jeg ikke, altså der var sådan ... der var hele tiden nogle, der snakkede ovre i det andet klasselokale. Og så var der nogle, der spillede bold der på et tidspunkt ... Basket eller sådan noget.

Interviewer: ... Kan du prøve at fortælle om, hvad du læste på de der ti sider?

Elev: ... Åh nej, hvad var det nu ... et eller andet øhm ... at jo, hende der Sofie skulle starte på ny skole, og Christian ringede til sin far, og Christian fik et job. Og så kan jeg ikke huske mere.

Interviewer: Så kan du ikke huske mere. Og det skete på de her ti sider?

Elev: Ja. Der er sikkert sket mere, men jeg kan ikke huske det [griner].

Interviewer: Er det bare ... seriøst bare væk?

Elev: Ja.

Dagen efter er læsningen af *Den sorte skarabæ* altså eksternt reguleret: Eleven læser, fordi eleven skal og kan læse. Det varierer således markant fra den ene dag til den anden, hvilke læsemotivationsformer der kan spores i elevens udsagn. Trods bogen ikke fanger eleven denne dag, forventer eleven dog ikke at lægge den fra sig for altid. I et kommende læsebånd vurderes den at have værdi:

Interviewer : Men når det nu har været lidt kedeligt i dag, lægger du den så ... tænker du så: Så skal jeg ikke læse mere i den?

Elev: Nej.

Interviewer: Ok, du læser også i den næste gang?

Elev: Ja.

Interviewer: Hvorfor egentlig?

Elev: Fordi den er spændende nok.

Opsummering og pointer

I artiklen vises der, hvilke læsemotivationsformer og -reguleringer der kan identificeres i en elevs udsagn om og handlinger i forbindelse med stillelæsning i læsebånd. Analysen viser, at stillelæsningen, som en ydre initieret og stimuleret aktivitet, især appellerer til ekstern og introjiceret regulering, men at der også spores momenter af indre læsemotivation. De optræder spontant og flygtigt. Det sker i dialogen med interviewer, det sker i elevens individuelle læsning, og det sker såvel i som uden for læsebåndet. Indre læsemotivation optræder dog *kun*, når eleven finder bogen interessant, og den spores *kun*, når der foretages dialog om bogen. Det udpeger et rigtigt bogvalg samt dialog som betydningsfulde faktorer i et læselyststimulerende initiativ som stillelæsning. Dog er de ikke garanter for elevens indre læsemotivation. Motivationsformen opstår ikke hver gang, der samtales om bøger i de fem interviews, og eleven kan hurtigt omdefinere en bog fra at fange interessen til det modsatte.

Analysen viser altså, at motivationsformerne er flere og forandres. De veksler mellem at være ydre- og indrestyrede, og én form kan hurtigt knytte an til en anden. Alt efter elevens interesse, erfaring, tid og sted. På den måde bekræfter analysen den anvendte teori.

” **Analysen viser, at stillelæsningen, som en ydre initieret og stimuleret aktivitet, især appellerer til ekstern og introjiceret regulering, men at der også spores momenter af indre læsemotivation. De optræder spontant og flygtigt.**

Fundet kan naturligvis kritiseres for at være et resultat af det kvalitative undersøgelsesdesign, der vægter individualitet og diversitet og strækker sig over en længere periode, hvor holdning til og hyppighed af læsning kan ændre sig. Det kan også kritiseres for at være et resultat af udvælgelsen af den konkrete elev som analyseeksempel. Det ændrer dog ikke på, at den anvendte teori er udbredt, afprøvet, diskuteret og anerkendt. Når analysen bekræfter teorien, giver det et solidt argument for at orientere sig mod en mere nuanceret forståelse af læselyst og af barnet som empirisk læser. Denne kan ikke reduceres til de rene kategorier: ikke-læser og lystlæser. Læsemotivation er dynamisk. Eller sagt på en anden måde: flygtig og foranderlig.

Referencer

- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I: Christensen, V. T. (red.), *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Døssing, B., Døssing, J., & Døssing, M. C. (2014). *Naturskolens giftige planter – billedbog for de yngste*. Naturskolen.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. I: *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 601-634). Springer.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2018). *Børns læsevaner 2017. Overblik og indblik* 9788797039502. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2401/boerns-laese-og-medievaner-samlet-undersogelse.pdf>
- Kann-Rasmussen, N., & Balling, G. (2015). Ikke-læsning som «problem» i dansk kulturpolitik: En analyse af læsekampagnen Danmark Læser. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(2), 250-266.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: en empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). Børns læselyst. Forskningsoversigt. *Pædagogisk indblik*. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf
- Mejding, J., Neubert, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien: motivation, psykologiske behov og sociale kontekster* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Rødtne, N. B. (2015). *Medaljonen 1: Den sorte skarabæ*. Forlaget Alvilda.
- Ågård, D. (2021). *Motivation* (1. udg.). Frydenlund.

Om forfatteren

Henriette Romme Lund er cand.mag. i litteraturvidenskab og børnekulturstudier og ph.d.-studerende på DPU, Aarhus Universitet. I sit ph.d.-projekt undersøger hun elevperspektiver på stillelæsning som læselyststimulerende initiativ i skolen. Siden 2009 har hun været ansat som faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning. Hun er, sammen med Anna Karlskov Skyggebjerg, ph.d. og viceinstituteder for uddannelse på DPU, Aarhus Universitet, forfatter til forskningsoversigten *Børns læselyst* (2021) og medforfatter på den seneste læsevaneundersøgelse *Børns læsevaneer 2017. Overblik og indblik* (2018). Desuden står hun bag en række formidlingsartikler om børns læselyst og har varetaget evaluering og formidling af læselystinitiativer i skole- og biblioteksregi i hele landet.