

FOTO: MICHAL PARZUCHOWSKI, UNSPLASH.COM

## Børns læselyst

Af Henriette Romme Lund og Anna Karlskov Skyggebjerg



FOTO: MIKAL SCHLOSSER

## Tema: Børns læselyst

### Pædagogisk indblik

Nr. 13  
November 2021

**Børns læselyst**  
© forfatterne, DPU,  
NCS og Aarhus  
Universitetsforlag

**Design:**  
Toke Bjørneboe

**Layout:**  
Ib Jensen

**ISBN**  
978 87 72196 084

**ISSN**  
2596-9528

[dpu.au.dk/paedagogiskindblik](http://dpu.au.dk/paedagogiskindblik)

03	Om denne forskningsoversigt
04	Hvorfor udgive en forskningsoversigt om børns læselyst?
06	Overordnede kommentarer til studierne i forskningsoversigten
08	Forskning i læselyst kort fortalt
10	Hvilken forskning danner grundlag for studier af børns læselyst?

13	Hvilke tendenser og tematikker ser vi i studierne af børns læselyst?
29	Hvad tilbyder forskningsoversigten praksis?
30	Om forfatterne
30	Tak til
31	Referencer





## Om denne forskningsoversigt

03 - 34

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde børns læselyst.

Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe erfarne praktikere. I dette tilfælde har Anne-Mette Bork, børnebibliotekar, Pernille Sørensen, læsekonsulent, Naja Lundgreen, lærer og læsevejleder samt Ida Kongsø, PLC-koordinator, bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige lærere og læsevejledere, PLC-medarbejdere, bibliotekarer, studerende, lærings- og fagkonsulenter, kommunale læsekonsulenter samt andre med interesse for læsning og børns læselyst) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse bag en specifik undersøgelse øver indflydelse på

forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det om at give indsigt i de forståelser, der ligger til grund for læselystforskningen samt indblik i tendenser, der både går på tværs af studier af børns læselyst og optager offentlighedens diskussioner.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også et eller flere produkter: en PowerPoint-præsentation, en podcast eller en grafisk illustration, som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne i referencelisten.

Forskningsoversigten om læselyst er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 74 studier blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på [dpu.au.dk/pædagogiskindblik](http://dpu.au.dk/pædagogiskindblik). Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, det vil sige et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.

*Redaktørerne*



## Hvorfor udgive en forskningsoversigt om børns læselyst?

04 - 34

**B**ørns læselyst eller mangel på samme har over de seneste årtier nydt stor politisk bevågenhed i Danmark. Fra kulturpolitisk og undervisningspolitisk hold er der iværksat læselystkampanjer og lanceret puljer, som har ført til nye læselystinitiativer på mange skoler og biblioteker.<sup>1</sup> I skolens danskfag har læselyst en mere officiel berettigelse, i og med at der i styredokumentet *Dansk – Fælles Mål* står, at eleverne skal ”udvikle deres udtryks- og læseglæde” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 3). Det politiske fokus ledsages af inspirationsmaterialer,<sup>2</sup> men ikke af præciseringer eller diskussioner af, hvad der egentlig kendetegner denne oplevelse af læsning, hvilket kan efterlade mange med spørgsmålet: Hvad er læselyst, og hvilke betydninger og muligheder rummer dette begreb?

Den hurtige forklaring på ordets betydning virker selvindlysende: Læselyst er, når man har lyst til at læse! Kigger man i forskningslitteraturen, står det dog lige så hurtigt klart, at læselyst er en del mere end det. Det er både lyst til at læse for fornøjelsens skyld, og det, der driver en, når man ønsker at forstå en tekst (Roe 2010). Det er både at få lyst til at læse her og nu og en vane eller en forståelse af, at man generelt godt kan lide at læse (Schiefele et al. 2012). At kunne læse, altså afkode og forstå tekst og være en kompetent læser, har også betydning for læselyst. Det samme har det at kunne vurdere, om egne læseevner matcher tekstens niveau (Guthrie & Wigfield 2000). Det at have adgang til og være god til at vælge tekster har ligeledes stor betydning (Merga 2015; Pilgreen 2000), og derudover har tilgangen til det at læse betydning for læselysten. Tilgangen kan bero på den en-

keltes valg og prioritering af læsning, ligesom den kan formes og inspireres af aktører som lærere, forældre og venner. Endelig har de mål, man har for sin læsning, indflydelse på læselysten (Guthrie & Wigfield 2000; McKenna & Kear 1990).

Læselyst kan altså forstås ud fra såvel et individuelt som et kollektivt perspektiv. Det må ses som noget, der kræver læsekompetence, og det inkluderer, at man mestrer forskellige læsestrategier. Læselyst rummer et udviklingsperspektiv, hvor forudsætninger, miljø og mennesker spiller en rolle. Det gør læselyst til et ganske omfattende, endda multifacetteret begreb, som kan være komplekst at forholde sig til, samtidig med at det er spændende at dykke ned i og blive klogere på. Det er det, vi gør i denne forskningsoversigt. Vores særlige fokus er skolebørns læselyst, hvilket har ligget i opdraget til forskningsoversigten. I afsnittet ”Overordnede kommentarer til studierne i forskningsoversigten” forklarer vi yderligere, hvilke prioriteringer og afgrænsninger vi har foretaget.

Læselyst er ikke kun et aktuelt begreb. Faktisk fremhævede læreren Sarah Louise Arnold helt tilbage i 1899 i sin bog *Learning to read: suggestions to teachers of young children*, at læselyst burde være en lærers fremmeste mål (Conradi, Jang & McKenna 2014). I 1988 udgav psykologen Victor Nell, der anses som en af pionererne inden for læselystforskningen, bogen *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure* (Nell, 1988), hvori han sammenfattede sine seks års forskning i læselyst. Læselystforskningen blev dog først for alvor udbredt i 1990’erne efter etableringen af National Reading Research Center i USA, hvor forskning i læsemotivation var i fokus (Conradi et al. 2014).

1 I 2019 afsatte Børne- og Undervisningsministeriet 9,5 mio. kr. til en treårig læselystindsats. Kulturministeriet uddelte hhv. 6,9 mio. kr. i 2019 og 13,6 mio. kr. i 2020 til læselyststimulerende aktiviteter. I 2003 lancerede Kulturministeriet en landsdækkende læselystkampagne, der senere blev tværministeriel ved at inddrage også Undervisnings- og Socialministeriet.

2 Eksempelvis: Læselyst i folkeskolen – inspirationsmaterialer, der understøtter elevers lystlæsning.



Det skal siges, at læselyst er en dansk betegnelse. I den skandinaviske forskning anvendes de relativt ensklingende: leselyst, leseglede og läslyst, men den internationale forskning anvender andre termer, eksempelvis: affective aspects of reading, reading engagement, reading motivation samt pleasure eller joy of reading. En rig terminologi og begrebsbrug, der faktisk er et kendetegn ved læselystforskningen. På trods af at de mange termer kan oversættes til dansk, søger vi i oversigten konsekvent at anvende begrebet læselyst. Det sker dels for at mindske antallet af begreber, dels fordi det

er den term, der anvendes i offentligheden i Danmark.

På de næste sider udpeger vi først den forskning, der typisk danner grundlag for de seneste årtiers studier af børns læselyst. Dernæst trækker vi tendenser og tematikker frem, der går på tværs af studierne, og som også kan genkendes i offentlighedens diskussioner af børns læselyst. Endelig ser vi på, hvad en række studier peger på kan stimulere børns læselyst. Vi tager afsæt i den internationale forskningslitteratur, men trækker også tråde til en dansk kontekst, ligesom vi fremlægger danske forskningsfund.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



## Overordnede kommentarer til studierne i forskningsoversigten

06 - 34

Oversigten baserer sig overvejende på studier, der er udgivet mellem 2005 og 2020, og dermed på nyere forskning.

Det er et resultat af søgeprocessen og altså ikke ensbetydende med, at interessen for børns læselyst er ny. Vores første litteratursøgning resulterede i 4.786 studier, hvilket indikerer, at interessen er stor. Efter en sortering af studierne samt inddragelse af andre studier, der også viste sig relevante, endte vi på de 74 udgivelser, der danner grundlag for oversigten.<sup>3</sup>

I oversigten fokuserer vi på skolebørns læselyst, hvorfor andre institutions- og aldersgrupper er frasorteret. Vi har også frasorteret studier af læselystens pendant: Læse-ulyst, hvor fokus er på såkaldte 'non-engaged readers' og 'reluctant readers', altså studier, der fokuserer på indsats for elever, der enten oplever læseudfordringer, eller som kan læse, men ikke søger eller værdsætter læsning som aktivitet (Cremin et al. 2009; Solheim 2014). Endvidere har vi frasorteret studier med fokus på læsetekniske vanskeligheder eller andre vanskeligheder (døve børn, børn med autisme eller adfærdsforstyrrelser), studier med fokus på elever med dansk eller andre sprog som andetsprog samt studier med fokus på forældres betydning for børns læselyst. Frasorteringen skaber et fælles fokus i de inkluderede studier på det institutionelle niveau og på normalområdet, men det er, skal det understreges, ikke ensbetydende med, at de andre tilgange til og undersøgelser af børns læselyst ikke findes vigtige eller har betydning.

Søgeprocessen viste os, at læselystforskningen i høj grad er præget af handling og virkekrang i form af et stort ønske om at bidrage til at fremme børns læselyst. Vores

sortering betyder dog, at de eksempler på læseprogrammer og interventioner, som vi trækker frem i oversigten, blot udgør en lille del af den samlede mængde. Særligt fokuserer vi på stillelæsning og højtlesning, da det er læseformer, der i høj grad praktiseres på danske skoler som læselyststimulerende initiativer. Stillelæsning og højtlesning er altså tiltag blandt mange, og det er derfor ikke muligt at konkludere noget generelt eller endeligt vedrørende stimulering af børns læselyst alene på basis af studier af disse læseformer. Bud på, hvad der har særlig effekt, ville kræve en søge-, sorterings- og analyseproces med fokus på studier af, hvad der specifikt virker stimulerende på læselysten. Vi opfordrer til, at dette studie tages selvstændigt op i en anden sammenhæng.

Oversigten fokuserer på studier, der tager afsæt i psykologisk forskning i bred forstand, hvilket har indflydelse på de tendenser og tematikker, vi fremdrager. Når vi har valgt at lægge snittet der, skyldes det, at en overvejende del af de inkluderede studier har basis i den amerikanske læsemotivationsforskning, som baserer sig på psykologiske teorier. Selvom andre tilgange også er relevante, det være sig pædagogiske, sociokulturelle, litteraturvidenskabelige eller didaktiske, eksempelvis undersøgelse af læselyst i skolens fag, herunder i litteraturundervisningen, berøres disse kun i mindre grad. Oversigtens fund understøttes af tre systematiske reviews (Conradi et al. 2014; Davis et al. 2018; Schiefele et al. 2012). De tre reviews, altså undersøgelser, der er gennemført som studier af læselyststudier, er helt centrale. Ikke kun i denne oversigt, men for indsigt i læselystforskningen generelt set. Vi anbefaler, at man læser dem, i

<sup>3</sup> Se protokollen for en fuld beskrivelse af søgeprocessen samt af in- og eksklusionskriterier.



07 - 34

fald man ønsker at fordybe sig yderligere i læselystforskningen.

Langt de fleste af oversigtens studier er foretaget i enten Europa eller USA, fordi der her er en tradition for forskning i feltet og desuden tradition for forskningsformidling i internationale tidsskrifter på engelsk. Vi kan ikke konkludere, at der ikke findes læselystforskningsinteresse og relevant forskning i andre dele af verden publiceret eksempelvis på spansk, russisk eller kinesisk, men vores sproglige formåen rækker desværre ikke til at undersøge det.

Der findes relativt få skandinaviske studier blandt de inkluderede. Heraf udgør de

danske bidrag i hovedtræk spørgeskemabaserede læsevaneundersøgelser, primært foretaget i regi af de internationale undersøgelser PISA og PIRLS. Det indikerer, at læselystforskningen i Danmark både er lille og afgrænset i sin undersøgelsestilgang. Det er bemærkelsesværdigt og står i kontrast til den store bevågenhed, læselyst samtidig nyder politisk. Det skal dog bemærkes, at nye projekter og forskning med nye vinkler er i sin vorden på både universiteter og professionshøjskoler, og at kendte studier suppleres og fortsættes (Hansen 2014; Hansen et al. 2017; Hansen et al. 2018).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



## Forskning i læselyst kort fortalt

08 - 34

Oversigtens studier har ophav i USA og europæiske lande, hvilket betyder, at de rammesættes af forskellige kulturelle, økonomiske, sociale og skolepolitiske forhold. Alligevel henter de primært deres begrundelse for, forståelse af og metode til at afdække læselyst i to forskningstilgange.

Den ene er læsemotivationsforskningen, som har rod i det amerikanske National Reading Research Center, der blev etableret i 1992. Læsemotivationsforskningen er internationalt kendt og anerkendt og funderet i didaktisk teori og motivationsteorier fra psykologien, og den arbejder med et særligt begrebsapparat. Det drejer sig om indre og ydre læsemotivation, mål for læsning og tiltro til egne færdigheder som læser. Den anden tilgang er de internationale læseundersøgelser PISA og PIRLS, som gennemføres henholdsvis hvert tredje og hvert femte år. PISA fokuserer på de 15-årige, mens PIRLS overordnet fokuserer på elever i 4. klasse (senest er der også inkluderet en særlig undersøgelse i udvalgte 3. klasser). Selvom PISA og PIRLS nok er mest kendt for at undersøge elevers læsekompetence, undersøger de altså også læsevaner og læselyst.

### Tendenser og tematikker i læselystforskningen

I det følgende opsummerer vi oversigtens otte centrale fund. Alle fund udfoldes og underbygges med referencer i oversigtens efterfølgende afsnit.

#### Lav grad af læselyst

PISA og PIRLS viser, at de fleste danske elever har lav grad af læselyst. Det er ikke kun et

dansk fænomen, men en generel nordisk tendens. Fundet udfordres diskret af, at mange elever, 72%, tilkendegiver, at de nyder at læse, og at de 15-årige bruger meget tid på digitale medier, hvor de også læser.

#### Kønsmæssige forskelle i læselyst

Piger ser ud til at læse mere og være mere positivt indstillet over for læsning end drenge. Fundet refererer til de binære kategorier 'piger' og 'drenge', som anvendes i fordelingen og formidlingen af data fra PISA, PIRLS og øvrige spørgeskemabaserede læseundersøgelser. I forskningslitteraturen spores der dog også en modtrend i form af et ønske om at åbne for alternative tilgange, diskussion og undersøgelse af årsagerne til de forskellige kønsmæssige oplevelser af læsning og læsevaner.

#### Læselyst som et multifacetteret begreb

Læselyst betegnes som et multifacetteret begreb, og læselystforskningen kendetegnes af en rig terminologi. En forklaring kan være, at læselyst undersøges på tværs af videnskaber, hvorfor forskellige perspektiver inviteres ind. De mange begreber udfoldes og defineres dog sjældent, hvilket medfører en upræcis begrebsanvendelse. Forskere opfordrer derfor til, at man diskuterer og præciserer, hvilken forståelse af læselyst man arbejder med.

#### Fokus på skøn- og faglitteratur samt på papirbogen som læsemedie

Selvom der findes mange teksttyper og læsemedier, analoge som digitale, spores der en særlig interesse for at undersøge børns læselyst i forhold til skøn- og faglitteratur og i forhold til læsning specifikt af fysiske bøger (på papir). Det hænger måske sammen med



børns egne læsepræferencer, og det ser da også ud til, at børn foretrækker papirbogen, når de læser længere tekster.

### **Sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence**

Der er en sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence. Det er dog ikke læselyst generelt set, der fører til høj læsekompetence, men særlige aspekter af denne. Sammenhængen kan altså præciseres. Særligt er det kombinationen af høj læsekompetence og tilvalg af fritidslæsning, der har betydning for den videre udvikling af læsekompetence. Endvidere er det elevens indre læsemotivation, altså en egen interesse for læsning, der ser ud til at have betydning og ikke ydre læsemotiverende faktorer.

### **Læselyst er noget, man måler**

Det er en markant tendens i læselystforskningen at måle børns læselyst. Målingerne gennemføres via spørgeskemaundersøgelser, som er tilpasset det felt og den aldersgruppe, der ønskes viden om. Et eksempel er det amerikanske Motivations for Reading Questionnaire, der dog ikke er anvendt i danske undersøgelser.

### **Kvalitative studier giver indsigter i børns læselyst og læsekultur**

Nogle forskere supplerer spørgeskemaet med andre undersøgelser eller arbejder med kvalitative undersøgelsesformer såsom enkelt- og gruppeinterview og børnetegninger. Det giver andre indsigter i børns læselyst og læsekultur samt deres erfaringer med og perspektiver på læsning.

### **Et felt præget af handling og virkestrang**

Læselystforskningen fremstår som et felt, der er præget af handling. Forskerne sidder ikke med hænderne i skødet, men udvikler, afprøver, undersøger og diskuterer interventioner og læseprogrammer med det formål at stimulere børns læselyst. Tiltagene italesættes ud fra en nødvendigheds- og bekymringsretorik, hvor der henvises til børnenes lave grad af læselyst og et ønske om at stimulere samme for derved at styrke udviklingen af læsekompetence.

### **Stillelæsning og højtlesning som eksempler på læselyststimulerende initiativer**

På nogle skoler er der afsat tid til, at eleverne læser udvalgte eller selvvalgte tekster indenad. Nogle forskere kritiserer denne type stillelæsning for ikke at styrke læsekompetencen, mens andre advokerer for den, eksempelvis ved at formidle retningslinjer for en succesfuld stillelæsningsordning. Højtlesning i skolen foretages enten efter særlige metoder eller foretages, når læreren vurderer, at der er tid til og stemning for det. I skolen læser eleverne også selv højt for læreren, for klassekammerater og/eller for andre, eksempelvis læsehunde.



# Hvilken forskning danner grundlag for studier af børns læselyst?

10 - 34

## Læsemotivationsforskningen

**N**ational Reading Research Center blev oprettet i 1992 (Conradi et al. 2014). Centeret var føderalt finansieret for en femårig periode og havde et specifikt opdrag om at forske i læselyst. Opdraget kom fra centerets lærerpanel, og forskningen var da også især rettet mod læselyst i skolen (Alvermann & Guthrie 1993: 8). Det amerikanske center fik afgørende betydning for læselystforskningen, idet forskerne udviklede læsemotiverende koncepter til undervisning og værktøjer til måling af elevers læselyst, ligesom de forholdt sig afsøgende til begrebet. Det er forskning, som stadigvæk danner grundlag for viden om og studier af børns læselyst. Særlig markante både er og var forskerne John T. Guthrie og Allan Wigfield. Ønsker man at fordybe sig i læsemotivationsforskningen, er det derfor relevant at orientere sig i deres retning. De har skrevet utallige artikler, udviklet modellen *Engagement model of reading development* (Guthrie & Wigfield 2000) og spørgeskemaet *Motivations for Reading Questionnaire*, forkortet MRQ (Wigfield & Guthrie 1997; 2010), som præsenteres senere i oversigten.

## Fire centrale begreber i læsemotivationsforskningen

Læsemotivationsforskningen arbejder med et særligt begrebsapparat (Conradi et al. 2014), der er funderet i didaktisk forskning (Schiefele et al. 2012) samt i motivationsteorier, der har ophav i psykologien (Bandura 1997; Ryan & Deci 2000; Solheim 2014). Centralt er den indre og ydre læsemotivation ('intrinsic' og

'extrinsic reading motivation'), at have tiltro til egne færdigheder som læser ('self-efficacy') og det at sætte mål for læsning ('goals') (Guthrie & Wigfield 2000).

### Refleksionsspørgsmål

Læsemotivationsforskningen arbejder med fire aspekter af læselyst: Indre læselyst, ydre læselyst, tiltro til egne færdigheder og mål for læsningen.

- ✓ Har I fokus på et eller flere af disse aspekter i jeres læselysttiltag? Hvilke? Og hvordan?
- ✓ Kan I genkende tegnene på henholdsvis indre og ydre læselyst hos jeres elever? Hvordan kommer de til udtryk?

Indre læsemotivation er, når eleven læser af lyst og godt kan lide det. Guthrie og Wigfield peger på tre forskellige aspekter af denne motivationsform: 1) Nysgerrighed, der driver eleven i ønsket om at forstå eller lære noget, 2) Involvement, der kendetegner elevens fordybelse i det læste og 3) Udfordring, der handler om elevens ønske om at forstå kompliceret litteratur eller komplekse idéer i en tekst og således blive udfordret i sin læsning. (Guthrie & Wigfield 2000: 407).

Ydre læsemotivation handler om at læse for at opnå noget. Det kan være en god karakter at leve op til krav eller et ønske om at opnå anerkendelse. Den ydre læsemotivation må ikke ses som mindre udbytterig eller i modsætning til



den indre motivation. I stedet er de to motivationsformer tæt knyttet sammen. En elev kan godt være både indre og ydre læsemotiveret på samme tid.

Tiltro til egne færdigheder udgør elevens vurdering af egen læsekompetence og formåen i forhold til at læse og forstå en given tekst. Endelig er mål for læsning det, som eleven forventer at få ud af sin læsning. Mål kan være et ønske om at lære noget eller at få en god oplevelse, hvilket relaterer til den indre motivation. Mål kan også handle om at opnå noget bestemt såsom en anerkendelse eller en præmie, hvilket relaterer til den ydre motivation (Guthrie & Wigfield 2000; Solheim 2014).

For læselystforskningen, såvel som for praksis, betyder begrebsfastsættelsen og specificeringen af de forskellige aspekter af læsemotivation en hel del, fordi det gør det muligt både at tænke i og differentiere mellem tiltag.

## De internationale læseundersøgelser: PISA og PIRLS

Selvom de to internationale læseundersøgelser PISA og PIRLS nok mest er kendt i offentligheden for en test, der måler elevens læsekompetence, rummer de også et spørgeskema, der undersøger elevernes holdninger til, interesse for, oplevelser af og erfaringer med læsning. Det gør dem til centrale kilder i læselystforskningen. De to undersøgelser tilbyder indsigt i udviklingen i børns læsevaner og læselyst over tid og på tværs af grænser. Det er data, som flere af de inkluderede studier refererer til (Brozo et al. 2007; Brozo et al. 2014; Chema Jehanzeb 2018). Spørgeskemaerne fra PISA og PIRLS om læselyst anvendes ligeledes i en række andre studier (Lim Hyo et al. 2015; McGeown et al. 2015). Det kan skyldes, at skemaerne er udviklet, testet og anvendt af



FOTO: Patricia Prudente, Unsplash.com



forskere i regi af et internationalt samarbejde, og at de er oversat til samtlige deltagende landes nationalsprog. Det markerer dem som gennemtænkte og velafprøvede.

### Kort præsentation af PISA og PIRLS

PISA står for Programme for International Student Assessment og er en international undersøgelse af de 15-åriges kompetence i læsning, matematik og naturfag, som den politiske organisation OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) står bag. PISA gennemføres hvert tredje år, hver tredje gang med særligt fokus på læsning. Danmark har deltaget i PISA-undersøgelsen siden 2000, hvor den blev gennemført første gang, og hvor der var fokus på læsning. I 2018, hvor den seneste danske PISA-undersøgelse blev gennemført, deltog 7.657 danske 15-årige, og fokus var på læsning (Christensen et al. 2019).

PIRLS står for Progress in International Reading Literacy Study og er en international undersøgelse af 4. klasse-elevs læsekompetence, som den internationale sammenlutning af forskningsinstitutioner IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) står bag. Undersøgelsen udføres hvert femte år og blev gennemført første gang i 2001. Danmark har deltaget siden 2006 og således medvirket i tre PIRLS-undersøgelser. I 2016, som er den seneste gang, PIRLS blev gennemført i Danmark, blev også 3. klassetrin inddraget, og her deltog der fra Danmark i alt 7.100 elever fra 186 skoler (Mejding et al. 2017).

De seneste to danske PISA- og PIRLS-rapporter anvender ikke samme begreber for læselyst. I PISA 2018 bruges termerne læselyst

og læsemotivation, mens PIRLS 2016 anvender termerne læselyst og læseglæde. I grundlagspapiret for begge undersøgelser (Mullis & Martin 2015: 38-39; OECD 2019: 51-52) står der dog "motivation to read", og John T. Guthrie og Allan Wigfield er blandt de forskere, der refereres til. Det sender en tydelig hilsen til læsemotivationsforskningen og markerer den som del af undersøgelsesernes teoretiske grundlag.



# Hvilke tendenser og tematikker ser vi i studierne af børns læselyst?

13 - 34

## Lav grad af læselyst

I den danske fagdebat og i beskrivelsen af ministerielle indsatser kan man ofte læse, at eleverne har ringe grad af læselyst. Det refererer til fund gjort i PISA- og PIRLS-undersøgelserne.

### Refleksionsspørgsmål

De seneste to danske PISA og PIRLS-undersøgelser peger på, at læselysten er lav hos de adspurgte 15-årige og hos eleverne i 4. klasse.

- ✓ Genkender I tendensen hos jeres elever?
- ✓ Hvis ja, hvordan kommer den til udtryk? Kan den vigende læselyst aflæses i en dalende læsefrekvens, i bestemte holdninger til læsning eller på andre måder?

Den seneste danske PISA-undersøgelse, PISA 2018 (Bremholm & Bundsgaard 2019; Christensen et al. 2019), viser, at færre end 20 % af de 15-årige mener, at læsning er en af deres foretrukne fritidsinteresser, og at kun 10 % læser skønlitteratur en eller flere gange om ugen. Det fremhæves dog også, at langt de fleste elever er flittige læsere på digitale medier, samt at mange, 71 %, ikke opfatter læsning som lig med spild af tid. På trods af den lave grad af læselyst læser eleverne altså og oplever mening knyttet til det at læse.

I PIRLS 2016 (Mejding et al. 2017) ses samme tendenser. Læseglæde er her den samlede betegnelse for i alt 10 spørgsmål, hvor eleverne skal angive, hvor enige de er i forskellige udsagn om læsning, samt hvor ofte de læser for sjov og for at finde ud ting, de gerne vil lære mere om (Mejding et al. 2017: 143). Det konkluderes, at læseglæden er lav. Kun 20 % af eleverne i 4. klasse kan rigtig godt lide at læse, mens 43 % er det internationale gennemsnit.<sup>4</sup>

PIRLS 2016 viser desuden, at eleverne læser færre romaner, tegneserier og informerende tekster i fritiden end tidligere. En stor gruppe bruger dog meget tid på at læse tekster i computerspil eller på sociale medier i fritiden samtidig med, at det fremhæves, at flertallet af de danske elever nyder at læse. Direkte adspurgte svarer 72% af eleverne, at de er enige eller meget enige i dette (Mejding et al. 2017: 145).<sup>5</sup>

Den lave grad af læselyst er ikke kun et dansk fænomen, men en bredere nordisk tendens, hvilket fremhæves i begge undersøgelser. I PISA 2018 giver elever fra de nordiske lande "udtryk for mindst læselyst blandt alle de deltagende lande" (Bremholm & Bundsgaard 2019: 75), og i PIRLS 2016 ligger Danmark, sammen med Norge og Sverige, helt i bund, når det handler om elevernes læseglæde.

Også internationalt italesættes elevernes lave grad af læselyst. Kigger vi mod USA, blev National Reading Research Center netop etableret for at forske i læselyst i skolen, og i en række engelske studier omtales den lave grad af læselyst hos britiske elever (Clark & Rumbold 2006; Cremin 2014). Her fremhæves det endvidere, at læselysten ser ud til at falde, i takt med at eleverne bliver ældre. En tendens, der også kan genkendes i danske læsevaneundersøgelser (Hansen 2014; Hansen et al. 2018).

4 Det land, hvor læseglæden er størst, er Portugal, hvor 72 % af eleverne rigtig godt kan lide at læse. Dernæst følger landene Karzakhstan og Iran med henholdsvis 71 % og 70 %.

5 Eleverne bedes forholde sig til, hvor enige de er i udsagnet: Jeg nyder at læse (Mejding et al. 2017: 144)



I de danske PISA- og PIRLS-undersøgelser må den lave grad af læselyst ikke forveksles med en lav læsekompetence. I PISA 2018 ligger de danske elever, gennemsnitligt set, fortsat pænt i den internationale sammenligning; det vil sige signifikant over OECD-gennemsnittet (Christensen et al. 2019: 69). I PIRLS 2016 er de danske elever gået lidt tilbage, således at de er på det samme niveau som i 2006-undersøgelsen (Mejding et al. 2017: 38). Samlet indikerer det, at danske elever overordnet set er læsekompetente, omend de ikke er meget læselystne. Her skal man dog have i erindring, at unge læser meget på digitale medier, og at mange børn i 4. klasse nyder at læse. Det er resultater, som diskret udfordrer de ofte fremhævede og omtalte konklusioner om børns lave grad af læselyst.

På trods af dette noget komplicerede billede har de inkluderede studier i forsknings-

oversigten hovedsageligt fokus på den lave grad af læselyst. En gentagen formodning her er, at det er en konsekvens af nye digitale teknologier, der tilbyder auditive og visuelle stimuli, aktiviteter og oplevelser, som appellerer, men også kan trække elevernes opmærksomhed væk fra læsningen (Fredriksson 2012). En anden gentagen formodning er, at den lave grad af læselyst er en konsekvens af skolens undervisning, hvor børnene oftere møder korte uddrag af tekster end tekster, som læses i deres helhed, og hvor fokus, ud over på erhvervelse af læsekompetence, er på at få indsigt i sprogbrug, i genre eller i bestemte tematikker. Fokus er ikke på at stimulere elevernes læselyst. Med andre ord kan man sige, at eleverne møder litteratur, og de lærer at læse i skolen, men de udvikler ikke en læsekultur, der rækker ind i fritid og fremtid (Clark & Rumbold 2006; Cremin 2014; Cremin et al. 2009).



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Den danske PISA-undersøgelse fra 2018 tilbyder et modsvar til dette ved at vise, at danske unge mener, at danskundervisningen fremmer deres læseengagement. I undersøgelsen skal de svare på, hvor ofte deres dansklærer benytter forskellige undervisningsaktiviteter anbefalet af læseeksperter til at fremme læseengagement. Eksempelvis om læreren opmuntrer dem til at sige, hvad de mener om en tekst, og om læreren hjælper dem med at relatere de historier, de læser, til deres eget liv. For alle aktiviteter gælder, at over 80 % af eleverne svarer, at læreren benytter dem i alle timer, i de fleste timer eller i nogle timer. Faktisk ligger de danske elever over OECD-gennemsnittet, når det handler om deres oplevelse af danskundervisningen som et støttende og befordrende læringsmiljø. Selvom læsekompetencen måske er i højsædet i skolen, ser det altså ud til, at dansklærernes måde at undervise på appellerer til elevernes læselyst (Bremholm & Bundsgaard 2019).

### Kønsmæssige forskelle i læselyst

Mange studier viser, at der er forskelle i drenge og pigers læselyst: Piger har en tendens til at læse mere og være mere positivt indstillet over for læsning end drenge.<sup>6</sup> Fundet refererer til de binære kategorier piger og drenge, som anvendes i fordelingen og formidlingen af læsevaneundersøgelsernes data. Det være sig såvel data i PISA 2018 og PIRLS 2016 som i mange andre målinger af børns læselyst (Atkinson 2006; Barry 2013; Brozo et al. 2014; Logan & Medford 2011; Smith et al. 2012). Opdelingen viser gang på gang, at der er tydelige forskelle mellem piger og drenge, ikke kun i læselyst, men også i læsekompetence.

Der spores også kønsmæssige forskelle, når det kommer til børns bogvalg. En dansk ph.d.-afhandling viser, at piger ofte vælger bøger om kærlighed, eventyr og realistiske bøger om børn og unges problemer samt digte, mens drenge finder bøger om sport, krimier og detektivbøger samt krigs- og spionbøger tiltalende (Hansen 2014).

Et engelsk studie (McGeown, 2015) kommer til samme konklusion, men er dog fundet i en anden tilgang til køn. Forskeren beskriver her, hvordan de forskellige litterære genrer er bestemmende for, hvilken kønsmæssig appel en given bog har. Børnenes bogvalg beskrives som et resultat af deres selvopfattede kønsidentitet, det vil sige, i hvilket omfang de identificerer sig med maskuline og feminine træk. Forskeren konkluderer endvidere, at læsning fortrinsvis anses som en feminin aktivitet, og opfordrer til, at læsetiltag, der er målrettet børn med selvidentificerede maskuline træk, må søge at invitere denne maskulinitet ind, eksempelvis ved at give dem adgang til genrer med maskulin appel.

Med dette studie introduceres en anden måde at tale om køn og anskue kønnets betydning for læselyst på. Det er en tendens, vi også ser i PISA 2018, hvor forskerne påpeger, at de viste kønsforskelle måske ikke kun skal ses som udtryk for et biologisk fænomen, men også for en social konstruktion: "Man kan fx have en hypotese om, at forskelle i læselyst kan skyldes, at omgivelsernes forventninger til drengenes og pigernes lyst til at læse er forskellige, og at drenge og piger derfor gives forskellige udfordringer og lejlighed til at læse" (Bremholm & Bundsgaard 2019: 83).

Samlet set kan man sige, at de fleste af de inkluderede studier baserer sig på og cemen-

<sup>6</sup> Dette fund har afstedkommet flere tiltag i praksis. I 2011 stiftede Kultur- og Undervisningsministeriet eksempelvis Drengelitteraturprisen, der havde til formål at styrke drenges læselyst.



terer kønsmæssige forskelle i læsning og læse-lyst. Samtidig viser de ovenfor nævnte studier dog, at der også åbnes op for andre tilgange, diskussion og videre undersøgelse af årsagerne og af de måder, hvorpå køn italesættes. Spørgsmålet er, hvilke konsekvenser det har, når læsning ses som noget, der 'mest er for piger', og når drenge forstås og fremstilles som ikke-læselystne. Risikerer man at skabe og reproducere stereotyper og/eller selvopfyldende profetier?

### Refleksionsspørgsmål

Forskningen peger på, at piger læser mere og er mere interesserede i at læse end drenge.

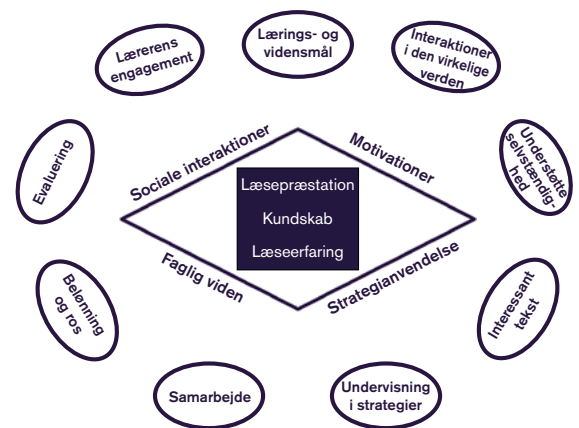
- ✓ Er det en tendens, I kan genkende hos jeres elever?
- ✓ Prøv at diskutere, om forskellen i piger og drenges læsning handler om biologi, eller om den beror på, at vi møder drenge og piger forskelligt, når det handler om læsning?

### Læselyst som et multifacetteret begreb

I læselystforskningen betegnes læselyst gentagne gange som et multifacetteret begreb (Clark & Rumbold 2006; Guthrie et al. 2007; Guthrie & Wigfield 2000; Li & Wu 2017; Majid 2018; Wigfield & Guthrie 1997).

En mulig forklaring er, at læselyst kan defineres og undersøges fra flere synsvink-

ler og på tværs af discipliner (Conradi et al. 2014). Det ses eksempelvis i modellen Engagement model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000: 410), som illustrerer de forskellige faktorer i en læsemotiverende undervisning. I modellens kerne er placeret det, som eleven opnår via undervisningen: læsepræstation, kundskab og læseerfaring. Rundt om kernen ses de processer, der karakteriserer engageret læsning, og endelig, i de ni ovaler, ses de forskellige kendetegn ved undervisning og aktiviteter i klasserummet, der understøtter elevernes læseengagement.



Figur 1: Engagement model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000: 410) (oversat: Engagementsmodel for læseudvikling). Gengivet med tilladelse fra John T. Guthrie og Allan Wigfield. Oversat af Simon Rolls.

De mange faktorer bevirker, at modellen både præsenterer og understreger læselyst som et tværdisciplinært begreb. Eksempelvis peger en 'Interessant tekst' mod litteraturvidenskaben og receptionsteori, mens 'Strategianvendelse' peger mod læseforskning. 'Lærers engagement', 'Lærings- og vidensmål',





'Evaluerings' og 'Samarbejde' peger mod det didaktiske felt, og endelig peger 'Interaktioner i den virkelige verden' og 'Social interaktioner' mod sociologien og antropologien.

To overbliksskabende reviews påpeger og undersøger et andet kendetegn ved læselystforskningen, der måske er lige så multifacetteret: nemlig begrebsanvendelsen i studier af børns læselyst (Conradi et al. 2014; Schiefele et al. 2012). Det konkluderes her, at begreberne er mange, og at de sjældent uddybes, hvorfor studierne fremstår unuancerede og upræcise. Det gør det svært at sammenligne studier og bygge videre på fund.

Modellen og de to reviews betoner, at læselyst populært sagt er et ret 'uldent' begreb, og at læselyst er et prædikat, som kan sættes på mange studier. Det mere end antyder, at man bør være meget opmærksom på begrebsafklaring og -anvendelse, så man ikke risikerer at tale om noget forskelligt, når

man tror, man taler om det samme.

En konkret løsning kan være at orientere sig mod læsemotivationsforskningen og dens begrebsapparat, altså den indre og ydre læsemotivation, mål og tiltro til egne læsefærdigheder, som er beskrevet tidligere i oversigten. En anden løsning kan være indledende at forholde sig afgrænsende til begrebet og afklare, om man forstår og arbejder med børns læselyst ud fra en didaktisk, en litteraturvidenskabelig eller en sociokulturel vinkel.

### **Fokus på skøn- og faglitteratur samt på papirbogen som læsemedie**

I sorteringsprocessen og i de inkluderede studier sporer vi en tydelig orientering mod kategorierne skøn- og faglitteratur samt mod papirbogen som læsemedie. Der er mindre opmærksomhed omkring aviser, blade, tegnerseriealbum eller forskellige former for digital



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



litteratur. Disse valg og fravalg kan ses som et udtryk for, at skøn- og faglitteratur samt papirbogen indtager særlige positioner i studier af børns læselyst. De kan også ses som et udtryk for børns egne læsepræferencer, altså at det faktisk er disse kategorier, børn definerer som forbundet med læselyst. Både et dansk og et svensk studie peger eksempelvis på, at børn associerer det at læse som værende lig med at læse papirbøger, oftest skønlitteratur, og ikke med læsning af digitale tekster (Hansen et al. 2018: 39; Hedemark 2012: 117).

I det følgende dykker vi videre ned i en række studier, der fokuserer på litteraturen og læsemediet.

I den ovenfor beskrevne model Engagement model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000) indgår en 'Interessant tekst'. En sådan, skriver forskerne, skal matche læserens interesser og læsekompetence og desuden helst være personligt appellerende og let at forstå. Det pointeres videre, at børn bruger mere tid på at læse sådanne tekster, og at de lærer mere af dem. Derfor er det skolens rolle både at give eleverne adgang til den slags tekster og afsætte tid til at læse dem enten i klassen eller på et skolebibliotek (Guthrie & Wigfield 2000: 412).

Med denne beskrivelse fremhæver forskerne både børns egne læsepræferencer og vigtigheden af, at børn har adgang til litteratur. Det første er i fokus i en dansk ph.d.-afhandling (Hansen 2014), der viser, at nogle litterære genrer taler til elever helt generelt, mens andre tiltaler enten drenge eller piger. Helt konkret vil de fleste elever i 3.-6. klasse gerne læse seriebøger, gys og fantasy samt bøger med humor. Bud på, hvordan børnene udvikler disse præferencer, er, at de inspire-

res af forlagenes markedsføring, eksempelvis via plakater, film og merchandise, at de får tips fra fagpersoner og nære relationer, og at de følger egne interesser. Samme afhandling rummer også et nærstudie af seriebogen – en gren af skønlitteraturen, som ikke møder videre anseelse blandt litteraturdidaktikere og anmeldere. Når Hansen gør seriebogen til sin analysegenstand, er det for at undersøge børns egne læsepræferencer. Seriens kvalitet, understreges det i studiet, ligger i dens genkendelige univers og genkendelige aktører, der tilbyder en let adgang til litteraturen.

En central pointe i afhandlingen er, at en større anerkendelse og inddragelse af børns egne læsepræferencer i skolen sandsynligvis kan gavne interessen for at læse hos alle børn (Hansen 2014: 243). Læsning af selvvalgte bøger i skoleregi kan dog også være en udfordring for læreren. Et svensk studie påpeger, at der er væsentlige forskelle mellem at læse i fritiden og at læse i skolen, da teksterne her ofte har et bestemt formål, og det ofte er den samme tekst, der læses i hele klassen, fordi den skal analyseres efterfølgende. Det gør, at det kan blive svært at finde anledninger til at invitere den individuelle læsning og det individuelle tekstvalg ind (Hedemark 2012).

Papirbogen som læsemedie undersøges i flere af de inkluderede studier. Eksempelvis peger et amerikansk og et finsk studie på, at det primært er fysiske bøger, børn læser i deres fritid, og at papirbogen har positiv betydning for udvikling af læsekompetence (Mol & Bus 2011; Torppa et al. 2019).

Den øgede forekomst af digitale medier har dog betydet, at børns læsning efterhån-



den også retter sig mod andet end papirbogen alene. Det viser PISA 2018 (Bremholm & Bundsgaard 2019) og PIRLS 2016 (Mejding et al. 2017) eksempelvis. Et engelsk studie adresserer en tendens til at fremhæve, måske endda forherlige, papirbogens kvaliteter i studier af børns læsning og reflekterer dernæst over, hvordan digitale tekster appellerer til læselyst. Det påpeges blandt andet, at den digitale bog (her digitale fiktionstekster eller 'story apps') inviterer til interaktivitet og tilbyder en personaliseret læsning, altså læserens mulighed for selv at skabe og påvirke sin læseoplevelse. Det er potentialer, som den traditionelle papirbog ikke rummer (Kucirkova et al. 2017). På trods af dette viser et andet, denne gang dansk studie, som er gennemført via gruppeinterview (Balling 2017), at papirbogen stadigvæk er de unges foretrukne læsemedie. De adspurgte elever er 13-14 år gamle, og de foretrækker især bogmediet, når de læser skønlitteratur. Selvom man kunne formode, at nutidens unge, som er opvokset med digitale medier, ville være tilbøjelige til at tage de nye digitale tekstformater til sig, viser undersøgelsen altså, at de er ret traditionelle, når det kommer til læsning af skønlitteratur. En mulig forklaring, som Ballings studie selv peger på, er, at bogen ikke rummer samme muligheder for adspredelse og forstyrrelser, som en opkobling til internettet tilbyder. Den fysiske bog vælges derfor til, når eleverne ønsker at få fred og ro til at slappe af med skønlitterær læsning. Det er ingen hemmelighed, at udviklingen inden for de digitale læsemedier går stærkt, og det bliver ganske spændende at følge med i studier af læsevaner og læselyst i relation hertil i de kommende år.

## Sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence

Som allerede nævnt er der en signifikant sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence. Det er et velkendt fund, som vi ser blive refereret til, undersøgt og/eller konkluderet i mange af de inkluderede studier (Christensen et al. 2019; Kirby et al. 2011; Leppanen et al. 2005; Mejding et al. 2017; Mol & Bus 2011; Schiefele et al. 2012; Torppa et al. 2019).

Der er forskellige perspektiver involveret: Ét af studierne undersøger relationen mellem lyst og kompetence og konkluderer, at der er positiv sammenhæng mellem elevens indre læsemotivation og udvikling af læsekompetence. Samme stærke forbindelse kan dog ikke spores, når afsættet er den ydre læsemotivation (Schiefele et al. 2012). Et stort finsk studie (Torppa et al. 2019) undersøger også denne sammenhæng. Her ligger fokus på sammenhængen mellem fritidslæsning og læsekompetence, og i studiet følges og testes 2.525 elever, fra de går i 1. til 9. klasse. Det konkluderes, måske ikke overraskende, at der findes en sammenhæng, men at det ser ud til at være god læsekompetence, i form af afkodning og forståelse, der fører til fritidslæsning i elevens første skoleår. Det omvendte, at fritidslæsning skulle føre til god læsekompetence, synes altså ikke at være tilfældet. Studiet antyder dermed, at det primært er de tidlige og dygtige læsere, der også vil læse i fritiden. Senere, når eleven når 6. klasse og videre i udskolingen, viser studiet, at fritidslæsning og læsekompetencer, her i form af læseforståelse, antager et mere gensidigt forhold: Læseforståelse øger graden af fritidslæsning, som igen styrker læseforståelsen. En cyklisk udviklings-



kurve, der dog har omvendt fortegn for de elever, der døjer med læseforståelsen og formentlig vil komme til at sakke bagud (Torppa et al. 2019). Stærke læsere vil, med andre ord, blive stærkere og også læse mere, mens svage læsere vil blive svagere og læse mindre.

De to studier både påviser og præciserer den ofte refererede sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence. Den ene præcisering er, at det er elevens grad af læsekompetence og tilvalg af fritidslæsning, der har betydning for en videreudvikling af læsekompetence. Den anden er, at det er graden af indre læsemotivation, ikke en ydre læsemotivation, der har positiv betydning for udvikling af læsekompetence. Det er således ikke læselyst generelt set, der fører til læsekompetence, men særlige aspekter af og forhold omkring denne. Denne facetterede og altså ikke helt automatiske sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence er en viden, der kan være væsentlig at have for øje i udviklingen af nye læselyststudier og praksisrettede læselystinitiativer.

### Refleksionsspørgsmål

Forskning peger på, at det primært er høj læsekompetence og tilvalg af fritidslæsning samt indre læsemotivation og ikke de ydre læsemotiverende faktorer, der har betydning for videreudviklingen af læsekompetencer.

- ✓ Er det et billede, I kan genkende hos jeres elever? Og hvordan kommer det til udtryk?

## Læselyst er noget, man måler

At måle børns læselyst er som allerede nævnt en udpræget tendens i læselystforskningen (Davis et al. 2018). Typisk anvender forskerne eksisterende spørgeskemaer, der så tilpasses det felt, der ønskes viden om, samt den aldersgruppe, undersøgelsen er møntet på. Andre forskere udvikler helt nye spørgeskemaer (McTigue et al. 2019). Resultatet af undersøgelserne anvendes til at give en status på elevernes læselyst, som afsæt for at designe læselyststimulerende tiltag eller for at give en indikation af læselystens status henholdsvis før og efter gennemførelsen af et tiltag.

Et review (Davis et al. 2018) gransker de mange spørgeskemaer kritisk og identificerer ikke mindre end 16 af slagsen, som vurderes til at være af særligt høj kvalitet. Blandt disse finder man det amerikanske Motivations for Reading Questionnaire, MRQ, der undersøger læselyst hos elever i 4. og 5. klasse (Wigfield & Guthrie 2010). Det bygger på psykologisk motivationsteori og empiriske undersøgelser (Davis et al. 2018) og er et af de mest velfunderede og bredt anvendte redskaber i den internationale læselystforskning (Schiefele et al. 2012). Det går da også igen, såvel i sin originale som i en videreudviklet form, i mange af de inkluderede studier (Biyik Merve et al. 2017; De Naeghel et al. 2012; Huang 2013).

MRQ kan også anvendes af lærere til at få et indblik i egne elevers læselyst og kan hentes i engelske udgave på internettet.<sup>7</sup> Skemaet baserer sig på 11 aspekter af læselyst, eksempelvis: Tiltro til egne læseevner og Indre læsemotivation, altså en egen interesse for det at læse. I spørgeskemaet konkretiseres aspekterne til 53 udsagn, som eleven skal forholde

<sup>7</sup> Motivations for Reading Questionnaire kan downloades gratis fra siden [www.corilearning.com/measures](http://www.corilearning.com/measures), som læseforskeren John T. Guthrie og University of Maryland står bag.



sig til ud fra en såkaldt Likert-skala, der er en række svarmuligheder, som man kan vælge imellem. Eksempelvis skal de forholde sig til, om de kan lide at læse om nye ting, og om de vil tage initiativ til at læse mere om et emne, som deres lærer har introduceret for dem. Læreren kan vælge at anvende alle spørgsmål eller blot et uddrag, i fald denne ønsker at få indblik i et særligt aspekt af elevernes læselyst (Wigfield & Guthrie 2010: 15).

Også den danske læselystforskning er præget af spørgeskemaer (Bremholm & Bundsgaard 2019; Hansen 2014; Hansen et al. 2017; Hansen et al. 2018; Mejding et al. 2017).<sup>8</sup> De mange spørgeskemaer har, oplever vi, den konsekvens, at børns læselyst ofte italesættes ud fra disses fund. I politiske dokumenter, i formidlingsartikler og muligvis også i praksis tales der typisk om børns læselyst som noget, der er i fald, og som noget, der er lig med den tid, de bruger på at læse.

Vi ser ikke, at MRQ anvendes i den danske læselystforskning. En mulig forklaring er det allerede nævnte forhold, at man i Danmark har en egen spørgsmålstradition i undersøgelser af børns læselyst. Det betyder, at MRQ ikke er relevant eller ikke passer ind. Traditionen blev grundlagt af professor Torben Weinreich, da han gennemførte en læsevaneundersøgelse blandt elever i 3.-6. klasse i 1996 (Weinreich 1996).<sup>9</sup> Spørgsmålene er siden blevet gentaget i andre danske undersøgelser, og det har gjort, at et historisk sammenligningsgrundlag blev muligt. Eksempelvis var opdraget for en dansk læsevaneundersøgelse, gennemført i 2010 og formidlet via en ph.d.-afhandling (Hansen 2014), at følge op på den dengang seneste danske læsevaneundersøgelse af elever i 3.-6. klasse (Weinreich & Steffen-

sen 2000). På trods af at ph.d.-afhandlingen inddrog spørgsmål fra internationale læseundersøgelser, nemlig PIRLS 2006 og undersøgelser foretaget af den engelske læseorganisation National Literacy Trust, blev det prioriteret højt at genanvende spørgsmål, som tidligere var blevet stillet. Studiet kunne derved vise, at eleverne læste oftere på ugebasis i 2010, end de havde gjort i 2000, samtidig med at der var sket et fald i antallet af elever, der læste dagligt. Hansens ph.d.-studie kunne også vise, at elektroniske medier i stigende grad var et konkurrerende alternativ til elevernes boglæsning, men at antallet af elever, som sjældent eller aldrig læste, ikke havde ændret sig mellem 2000 og 2010 (Hansen 2014: 95-96).

Den viden om læsevaner og børns læsefrekvens, som spørgeskemaerne giver, er vigtige elementer i belysningen af læselyst, ligesom det er vigtigt at kende til eventuelle forandringer over tid. Når vi fremhæver internationale spørgeskemaer og diskussioner heraf, er det for at få et mere fintmasket forståelsesværktøj for både forskning og praksis.

8 Hansen et al. (2017) og Hansen et al. (2018) udgør ikke peer reviewede studier. De er medtaget i oversigten, da de udgør de seneste danske undersøgelser af børns læsevaner og læselyst. De er således væsentlige for indsigt i den danske læselystforskning.

9 Weinreich (1996) gentog i sin undersøgelse spørgsmål fra den tidligere undersøgelse Kulturens børn: en kultursociologisk rapport om ligheder, uligheder og muligheder i de 9-12-åriges dagligdag, som er skrevet af Jette Forchhammer og Jan Helmer-Petersen og udgivet i 1980. Weinreichs undersøgelse udgør ikke et peer reviewet studie, men er den læsevaneundersøgelse, hvorfra spørgsmålene siden er blevet genanvendt, hvilket gør studiet væsentligt.

### Refleksionsspørgsmål

Oftest anvendes målinger, i sjældnere grad kvalitative tilgange som interviews, når læselystens status bliver identificeret henholdsvis før og efter gennemførelsen af læselyststimulerende tiltag.

- ✓ Prøv at diskutere, hvordan I undersøger jeres læseinitiativs effekt og/eller betydning for deltagere?



## Kvalitative studier giver indblik i børns læselyst og læsekultur

Et kendetegn ved de mange målinger er, at de udgøres af elevens selvrapportering. I både PISA og PIRLS skal eleverne eksempelvis retrospektivt gøre rede for læsevaner og læseprioriteter (Roe & Taube 2012). Selvrapportering gør det relativt let og hurtigt at gennemføre målinger, men knytter bias til undersøgelsens fund, som man bør være opmærksom på (Davis et al. 2018).

Det kan være årsagen til, at nogle af de inkluderede studier supplerer spørgeskemaet med andre undersøgelser. PIRLS indeholder eksempelvis også et spørgeskema til forældre og lærere, der både tilføjer nye perspektiver på og rammesætter elevernes svar, og i den ovenfor nævnte danske ph.d.-afhandling (Hansen 2014) kobles spørgeskemaundersøgelsen med analyser af den litteratur, som børn selv vælger at læse (populære seriebøger). Endvidere kombinerer den seneste danske undersøgelse af børns læsevaner spørgeskemaet med en række enkelt- og fokusgruppeinterview med elever i 6. klasse (Hansen et al. 2018).

### Refleksionsspørgsmål

Nære relationer som familie, lærere og venner har betydning for børns læselyst.

- ✓ Prøv at diskutere, hvordan disse aktuelt inddrages eller kan inddrages i læselystinitiativer.

Interviewene betyder, at forskerne kan lade eleverne udfolde nogle af de fund, spørgeskemaundersøgelsen peger på, samtidig med at de tilføjer nye indsigter i elevernes læsevaner. Ovennævnte spørgeskemaundersøgelse viser eksempelvis, at nære relationer som mor (og i mindre grad far), lærere og venner er store inspiratorer for læsning. I interviewene fortæller eleverne om, hvordan de læser med deres mor i sofaen, hvordan deres mor har læst højt for dem og taget dem med på biblioteket, da de var yngre, om, hvordan de får bogtips af deres venner, og om, hvordan læseinteresserede lærere har betydet, at de har fundet en ny yndlingsbog eller -forfatter (Hansen et al. 2018). På den måde åbner den kvalitative tilgang for både uddybning og et andet indblik i børns læsekultur og oplevelser med læsning.

Andre, dog relativt få, studier udgør rene kvalitative undersøgelser. Det ses eksempelvis i et svensk studie (Hedemark 2012) og i et tyrkisk studie (Batur & Özcan Halil 2020), der begge søger at afdække børns perspektiver på boglæsning. I det svenske studie interviewes 100 10-årige elever. Deres udsagn samles og formidles i tre læserprofiler, hvor boglæsning ansues som 1) en lystfyldt aktivitet, som man nyder og selv opsøger, 2) en kedelig aktivitet, man søger at undgå og ellers kun udfører af nødvendighed, og 3) en nødvendig kunnen i forhold til læring og udvikling, eksempelvis fordi man udvikler sit ordforråd og opnår faglig viden og indsigt.

I det tyrkiske studie deltager 10 5. klasse-elever. De er blevet bedt om at tegne deres oplevelse af at læse bøger, hvorefter de interviewes om deres tegninger. Studiet viser, at alle børnene ser positivt på læsning. I deres tegninger, hvoraf de



fleste udgør et selvportræt, skildrer de sig selv med et smil på læben, placeret i lyse, farverige omgivelser. Forskerne tolker det som visuelle markører for den positive holdning. I interviewene bekræfter eleverne dette og uddyber, at læsning stimulerer deres fantasi og gør, at de lærer og bliver klogere. En enkelt elev tegner en rose med stikkende torne, som skal udtrykke en bevidsthed om, at nogle børn finder det kedeligt at læse.

De opfattelser af læsning, som børnene udtrykker i det tyrkiske studie, kan altså genkendes i Hedemarks tre læserprofiler. Det understreger, at der er diversitet i børns opfattelser af læsning, at børn er bevidste om diversiteten og kan sætte ord på den. Noget, der fremhæver dem som aktører med egne holdninger til, vurderinger af og viden om læsning og læselyst.

### Refleksionsspørgsmål

Studier viser, at børn anser og beskriver læsning som: 1) en lystfyldt aktivitet, 2) en kedelig aktivitet, 3) en nødvendig kunnen.

- ✓ Prøv at inddrage jeres elever i en samtale om, hvad læsning er for dem. Hvilke ord sætter de på læsning? Er ovenstående tre læserprofiler et billede de kan genkende?





## Læselystforskning som et felt præget af handling og virkestrang

En stor del af de internationale studier præsenterer læselystforskningen som et felt, der er præget af handling og et stort ønske om at bidrage til at fremme børns læselyst. Det præsenteres i sjældnere grad som et felt, hvor forskeren sætter sig ned og funderer over, hvad læselyst er og indbefatter. Netop den eftertænkning kendetegner dog, skal det understreges, de reviews der refereres til i oversigten samt den amerikanske læsemotivationsforskning.

Typisk udgør studierne en udvikling, afprøvning, undersøgelse og/eller diskussion af interventioner og læseprogrammer. Ofte er tiltagene igangsat på baggrund af det fald i børns læselyst, som PISA- og PIRLS-undersøgelserne viser, og/eller ud fra argumentet om, at der er sammenhæng mellem læselyst og læsekompetence. Tiltagene italesættes derved ud fra en bekymrings- og nødvendighedsretorik.

Eksempler på to læseprogrammer er det amerikanske RVP, The Reading Volume Program, og det engelske Reading Teachers. I det amerikanske RVP (Fisher & Frey 2018) understøtter lærerne eleveres frilæsning, såvel i skolen som derhjemme, ved at give dem let adgang til litteratur og stor valgmulighed samt ved at anbefale og understøtte samtaler om litteratur. Programmet blev gennemført på seks skoler, hvor forskerne og 44 lærere sammen etablerede minibiblioteker i klasserummene ud fra rettesnoren: mindst syv titler pr. elev. Bøgerne blev leveret fra folkebiblioteket og/eller fra skolens eget bibliotek og formidlet fra elev til elev eller fra lærer til elever via booktalks, som ifølge litteraturdidaktikeren

Aidan Chambers er en mundtlig præsentation, anbefaling og samtale om bestemte titler (Eriksson 2002). Eleverne fik tid til at udvælge og læse bøgerne i skolen og lov til at tage dem med hjem, så de kunne læse videre der.

### Refleksionsspørgsmål

Læseprogrammet The Reading Volume Program og Reading teacher viser, at adgang til bøger (skønlitteratur og faglitteratur), en interesse for elevernes læsepræferencer samt stor valgmulighed er central, når man ønsker at stimulere læselyst.

- ✓ Prøv at gå på opdagelse sammen i klasserummet eller på skolen. Hvor og hvordan har eleverne adgang til bøger? Hvor mange valgmuligheder har de?

I det engelske læseprogram (Cremin et al. 2009) uddanner og følger forskerne 43 såkaldte 'reading teachers' på 27 skoler. En 'reading teacher' underviser i læsning og har indgående kendskab til børnelitterære udgivelser. I parentes bemærket kan funktionen siges at have visse paralleller til den danske læsevejleder og PLC-medarbejder. Kendskabet til børnelitteratur er, kan man læse i studiet, ofte ikke stort hos engelske lærere, da de ikke præsenteres for denne i læreruddannelsen. Projektet betød derfor, at de deltagende lærere nu kunne give eleverne individuelle læsetips, når de stod og manglede en ny bog





til fritidslæsning eller til stillelæsning. Det havde betydning for deres læselyst. Ligeledes havde det betydning, at lærerne signalerede en interesse for elevernes egne læsepræferencer. Ved at uddanne 'reading teachers', konkluderer studiet, blev kimen lagt til en læsekultur på skolerne, og nye lærerinitierede tiltag, som tid afsat til højtlesning, facilitering af samtaler om de læste bøger, samarbejder med folkebiblioteket og indretning af læsemiljøer med sofaer, læsehjørner og -cafeer, spirede efterfølgende frem.

Begge programmer er, fremgår det, blevet gennemført med stor succes. Det er dog både omkostningsfuldt og ressourcekrævende at anskaffe så mange børnebøger og efteruddannede lærere, hvilket også påpeges (Cremin et al. 2009; Fisher & Frey 2018). I det amerikanske læseprogram kunne det endvidere være svært for læreren at facilitere samtaler om de mange bøger, hvis de ikke var læst af alle. Man løste det ved at arbejde med åbne spørgsmål, der kalder på mange perspektiver, frem for lukkede, der kun kalder på ét. Eksempler på åbne spørgsmål var: Var der noget, du syntes var sjovt, rart eller uhyggeligt i bogen? Fortæl? Eller: Er der en sætning, som du særligt kan huske? Hvilken? Hvorfor kan du huske den? En anden strategi var simpelthen at afvente og tie stille og dermed give plads til, at eleven kunne komme med supplement og nye perspektiver på det læste (Fisher & Frey 2018).

På dansk grund er der også gennemført mange læselystinitiativer, typisk på foranledning af de kampagner og puljer, som Kultur- eller Børne- og Undervisningsministeriet har stået bag. Initiativerne findes formidlet i rapporter og i kortere artikler, hvoraf vi selv har bidraget til eller stået bag nogle.<sup>10</sup> Da der

ikke er tale om peer reviewede studier, er de dog ikke inkluderet i denne forskningsoversigt. De mange praksisinitiativer og publikationer understreger dog, at læselyst, også i Danmark, er et felt, der er kendetegnet af handling og virketrang.

I det følgende fremhæves og diskuteres to eksempler på læselyststimulerende tiltag: stillelæsning og højtlesning. Forskningen i netop disse læseformer trækkes frem, da de ofte praktiseres i danske skoler, studierne viser desuden, at de har en generel udbredelse internationalt og har været brugt over en længere periode.

### Stillelæsning som eksempel på et læselyststimulerende initiativ

Nogle af de inkluderede studier undersøger betydningen af, at der afsættes tid i skolen, hvor eleverne stillelæser udvalgte eller selvvalgte tekster, enten skøn- eller faglitteratur (Alexander & Jarman 2018; Chen & Wu 2010; Merga 2014; 2015; 2017; Pak & Weseley 2012; Svanes 2016).<sup>11</sup>

Studierne af stillelæsning sætter elevens uafbrudte, individuelle læsning og bogen som læsemedie i centrum. Endvidere gennemføres stillelæsningen primært i regi af skolen, hvilket giver lærere en central rolle i aktiviteten. Vi skal i parentes tilføje, at andre studier påpeger, at forældre, især mor, og andre nære relationer varetager en lige så vigtig rolle (Hamston & Love 2005; Hansen et al. 2018; Klauda & Wigfield 2012).

Stillelæsningens læselyststimulerende effekt og potentiale i forhold til at udvikle elevernes læsekompetence er noget, der er blevet diskuteret. I 2000 blev læseformen undersøgt af forskere fra det amerikanske

10 Eksempelvis håndbogen *Lystlæsning i læsebånd*. En håndbog til skoler og folkebibliotekers samarbejde om læsebånd (2020).

11 Dr. Lyman C. Hunt refereres til som den, der først satte stillelæsning på formel. Det skete i 1967, hvor han introducerede konceptet: Uninterrupted Sustained Silent Reading (USSR) (Pilgreen 2000).



National Reading Panel (NRP 2000). De foretog et review baseret på 14 udvalgte forskningsstudier og fandt ikke, at stillelæsning så ud til at understøtte udvikling af flydende læsning, forstået som elevens evne til at læse en tekst hurtigt, præcist, med forståelse og indlevelse (NRP 2000: 5). Panelets konklusion blev genstand for stor kritik. Særligt af læseforskeren Stephen Krashen (Krashen 2001; 2005), der selv var en varm fortaler for stillelæsning, og som mente, at de 14 studier var alt for lidt at konkludere på baggrund af. Omtrent samtidig foretog en anden forsker og tidligere lærer, Janice Pilgreen, et studie af 32 succesfulde stillelæsningsordninger og formidlede sine fund via otte didaktiske retningslinjer (Brok & Geer 2018; Pilgreen 2000). Retningslinjerne pointerede blandt andet, at succesfuld stillelæsning afhænger af, at eleverne har let adgang til læsestof, samt at det appellerer til dem. De samme aspekter fremhæves i øvrigt i John T. Guthrie og Allan Wigfields definition af en 'Interessant tekst' i deres læsemodel (Guthrie & Wigfield 2000) samt i de to tidligere beskrevne læseprogrammer: RVP og Reading Teachers (Cremin et al. 2009; Fisher & Frey 2018). Endvidere blev betydningen af læsende rollemodeller og et motiverende læsemiljø fremhævet. Læreren må gerne opmuntre til læsning, vise sig som et godt eksempel ved at stillelæse selv sammen med eleverne og etablere et socialt miljø omkring læsningen, hvor eleverne kan samtale om det læste og anbefale bøger til hinanden. Endvidere skal det fysiske rum invitere til, at stillelæsningen kan gennemføres uafbrudt, og være indrettet, så det understøtter en rar læsesituation. Det kan være, at læreren sætter stille musik på, og at eleverne har adgang til tæpper og puder.

### Forskeren Janice Pilgreen påpeger otte didaktiske retningslinjer for succesfuld stillelæsning

- ✓ Tilgængelighed: Eleven skal have rig adgang til læsematerialer
- ✓ Appel: Læsematerialet skal være målrettet elevens interesser.
- ✓ Omgivelser: Miljøet skal være roligt og behageligt og give mulighed for stillelæsning.
- ✓ Opmuntring: De voksne skal bakke op, være rollemodeller og hjælpe eleven med at vælge læsematerialer.
- ✓ Efteruddannelse: Lærere og pædagoger skal kende og opfylde skolens læsepolitik og deltage i relevante kurser og efteruddannelse.
- ✓ Frilæsning: Elever læser mere og har en mere positiv tilgang til læsning, når der ikke knyttes arbejdsopgaver til læsning.
- ✓ Opfølgende aktiviteter: Boganmeldelser og andre typer formidling kan opmuntre andre elever til at læse bøgerne.
- ✓ Planlagt læsetid: Succesfuld stillelæsning er en periode, hvor eleverne læser mellem 15 og 20 minutter dagligt.

*Oversat til dansk i Brok & Geer (2018).*



### Refleksionsspørgsmål

- ✓ Genkender I nogle af disse retningslinjer i jeres måde at praktisere stillelæsning på?
- ✓ Hvad finder I vigtigst, når I praktiserer stillelæsning hos jer?

Endelig bliver det fremhævet i retningslinjerne, at eleverne vil blive særligt involveret i stillelæsningen, når de inddrages i indretningen af læseomgivelserne og i valget af læsestof. Med Pilgreens otte retningslinjer blev grunden lagt for en særlig stilladseret stillelæsning, som stadig anvendes (Brok & Geer 2018).<sup>12</sup>

### Højtlesning som eksempel på et læselyststimulerende initiativ

De fleste danske elever i 9-12-års alderen har fået læst højt derhjemme, inden de kom i skole. Det viser en læsevaneundersøgelse, der også påviser en sammenhæng mellem højtlesning og fritidslæsning. De elever, som læser mest i deres fritid, har i højere grad fået læst højt derhjemme, end de elever, som læser mindst (Weinreich & Steffensen 2000: 24-25). En anden dansk læsevaneundersøgelse undersøger, hvilke faktorer elever på 3., 4., 5. og 6. klassetrin mener ville give dem mere lyst til at læse mere i fritiden, og konkluderer, at det særligt er elever på de mindste klassetrin, der ser højtlesning som en motivationsfaktor. Noget, der kan skyldes, fremgår det, at de udgør de mindst sikre og selvstændige

læsere, hvorfor de i højere grad har brug for hjælp og vejledning (Hansen 2014: 39-40).

Højtlesning i skolen kan foretages efter bestemte metoder eller foregå mere uformelt. Et eksempel på førstnævnte er dialogisk højtlesning, der er udviklet af psykologen og didaktikeren G.J. Whitehurst. Her læser læreren den samme bog højt flere gange og involverer gradvist eleverne i en samtale om den. Formålet er at udvikle deres sprog og ordkendskab. Sidstnævnte uformelle højtlesning undersøges i et belgisk studie (De Naeghel et al. 2014), hvor forskerne følger tre mellemtrinlæreres læsepraksis: To lærere læser højt, når de vurderer, at der er tid til og stemning for det. En lærer læser højt hver fredag eftermiddag, altid udtrykfuldt og med indlevelse og altid af en bog, som eleverne har været med til at vælge. Lærerne anser højtlesning som en del af klassens og skolens læsekultur og melder om, at den gør eleverne fortrolige med bogmediet og det at læse og betyder, at de viser både bøger og læsning større interesse. Forskerne anbefaler derfor, at skoler, der ønsker at stimulere elevernes læselyst, vier højtlesningen interesse og afsætter ressourcer til den, eksempelvis i form af tid på skoleskemaet (De Naeghel et al. 2014: 95).

### Refleksionsspørgsmål

Højtlesning og en højtlæsningskultur har betydning for børns læselyst.

- ✓ Prøv at diskutere, hvornår og hvordan I praktiserer højtlesning?
- ✓ Hvilke bøger vælges, hvem vælger dem, hvem læser højt, og hvornår ligger højtlesningen?

12 Brok & Geer (2018) og Pilgreen (2000) er betydningsfulde studier for en forståelse af stillelæsning. Førstnævnte udgør et review af international forskning i stillelæsning, mens sidstnævnte udgør en undersøgelse af 32 studier af succesfulde stillelæsningsordninger. Selvom de to udgivelser ikke er peer reviewede, er de altså grundige studier, hvorfor vi har valgt at medtage dem i oversigten.



Elevens egen højtlesning, enten i makkerpar eller for hele klassen, praktiseres ofte i hele skolesystemet. Højtlesning giver læreren indsigt i elevens afkodningskompetence og læsehastighed samt mulighed for løbende at rette og støtte eleven. Et amerikansk studie (Schwanenflugel et al. 2010) kritiserer denne højtlesningsform for ikke at understøtte elevens flydende læsning og læseforståelse og foreslår en særlig stilladseret højtlesning i form af konceptet Wide FORI (Wide Fluency-Oriented Reading Instruction).<sup>13</sup> Her højtleser læreren den samme tekst to dage i træk. Den første dag stillelæser elever samtidig, den anden dag læser læreren teksten højt i små bidder, som eleverne gentager i kor. Eleverne får endvidere teksten med hjem for at læse den højt der. Efter højtlesningerne introduceres aktiviteter, der understøtter læseforståelsen, såsom skriveaktiviteter eller nye tekster, der relaterer sig til den først læste tekst. Med Wide FORI kan læreren introducere sværere tekster, og eleverne oplever sig selv som stærke læsere. Noget, der igen kan øge deres læselyst, lyder ræsonnementet, da stærke læsere ofte vil vælge at læse (Schwanenflugel et al., 2010: 184-185).

Elevens højtlesning for andre – og pelsede – ører er også genstand for opmærksomhed. I sorteringsprocessen stødte vi på studier af læseprogrammer, hvor elever læste højt for dyr. Ud over et par enkelte læsemarsvin og ditto kaniner var det især højtlesning for specialtrænede hunde, der var i fokus (Kirnan et al. 2016; Nestlog & Ehriander 2019). Trods det, at denne læseform måske kan forekomme en smule eksotisk, er læsehunde en del af miljøet på flere danske PLC'er og folkebiblioteker. Vi afslutter derfor oversigten med at fremlæg-

ge forskning i den form for højtlesning. Det at have en tålmodigt lyttende, pelsede læseven har vist sig at have en positiv indvirkning på elevens udvikling af læsekompetence og indstilling til læsning (Nestlog & Ehriander 2019). Et amerikansk studie viser, at det særligt gælder de yngste begynderlæsere og elever, der oplever udfordringer med læsning (Kirnan et al. 2016). Et andet, og svensk, studie (Nestlog & Ehriander 2019) nærstuderer, hvad der mere præcist sker i læsesituationen og interaktionen barn-hund (her kaldt en boghund). Studiet fremhæver blandt andet, at boghunden tilføjer læsesituationen et fysisk, socialt og relationelt aspekt. Det sker eksempelvis, når barnet laver pauser i sin læsning for at klappe hunden og tale med den, når barnet vælger historier, som hunden forventes at kunne lide, og når barnet ser hunden reagere på det læste ved at gø eller logre. Tilstedeværelsen af en lytter betyder også, at barnet forklarer passager for hunden, som måske kan være svære at forstå, eller relaterer det læste til det, som barnet mener må være kendte hændelser i hundens verden. Disse tekstrefleksioner betyder igen, at barnet optræder som en ekspert i det at læse samt, ganske uopfordret, både sætter ord på og bearbejder sin forståelse af det læste. Boghunden betyder således, konkluderes det, at barnet oplever læsningen som en meningsfuld aktivitet i en meningsfuld kontekst.

13 Wide FORI-metoden er inspireret af FORI, en metode til højtlesning, der er særligt udviklet til læseudfordrede elever, og hvor fokus er på gentagen højtlesning af en enkel tekst. I Wide FORI arbejdes der med flere læseformer, både højt- og stillelæsning, og med flere forskellige tekster (Schwanenflugel et al. 2010: 182).



## Hvad tilbyder forskningsoversigten praksis?

29 - 34

**D**et er vores håb, at denne forskningsoversigt kan inspirere lærere, læsevejledere, PLC-medarbejdere, læsekonsulenter, bibliotekarer og andre med interesse for læsning og børns læselyst, når de skal udvikle læselystprojekter og -koncepter. Håbet er også, at oversigten kan kvalificere studerendes refleksioner, når de tilrettelægger og gennemfører undersøgelser af børns læselyst i forbindelse med bachelorprojekter eller andre former for studieopgaver.

Inspirationen kan man dels finde i de studier, der danner grundlag for læselystforskningen, dels i de mange initiativer, fund og diskussioner, som vi trækker frem i oversigten. Med dem giver vi en række bud på, hvordan man på forskningsinformeret grundlag kan arbejde med at undersøge og stimulere børns læselyst. Et eksempel er det nævnte måleredskab Motivations for Reading Questionnaire, MRQ, et internationalt anvendt og anerkendt værktøj, der netop er udviklet med det formål at give indsigt i elevers læselyst. Dog ser det ikke ud til at være blevet brugt på dansk grund endnu. Vi opfordrer til, at feltets interessenter og aktører udforsker og afprøver dette værktøj.

En væsentlig pointe i oversigten er, at læselyst omtales og defineres som et multifacetteret begreb i sig selv, samtidig med at de begreber for læselyst, der anvendes i studier af børns læselyst, sjældent uddybes eller forklares. Det har den konsekvens, at studierne bliver upræcise og derfor svære at sammenligne og bygge videre på. Vi opfordrer derfor til, at feltets interessenter og aktører inviterer nysgerrighed, diskussion og eftertænksomhed ind, inden de igangsætter nye studier og initiativer: Hvad er det egentlig, vi taler om, når vi her taler om børns læselyst? Hvilket aspekt

af børns læselyst vil vi sætte fokus på i denne indsats? På et felt, hvor det politiske fokus er stort, men begrebsafklaringen lille, synes denne dialog relevant. Inspiration til dette kan især hentes i den amerikanske læsemotivationsforskning, der netop har gransket læselyst som begreb og udviklet et begrebsapparat til at beskrive børns læselyst i form af indre og ydre læsemotivation, mål for læsning og tiltro til egne færdigheder som læser.

En anden væsentlig pointe er, at den danske læselystforskning fokuserer på spørgeskemabaserede læsevaneundersøgelser. Det har den konsekvens, at sproget om børns læselyst ofte er tonet af kvantitative forskningsfund. I politiske dokumenter, i formidlingsartikler og muligvis også i praksis tales der typisk om læselyst som noget, der er i fald, og som noget, der er lig med tid og hyppighed, altså hvor længe ad gangen og hvor ofte børn læser. Det kan medvirke til en opfattelse af, at læselyst er et fænomen, der udelukkende kan vurderes ud fra kvantitet, og at læselysten blot skal stimuleres, så den vokser sig større i omfang. Det er naturligvis rimeligt at lade talmateriale og frekvenser fylde (hvilket det også gør i denne forskningsoversigt), men det kvantitative vidensgrundlag og fagsprog kan suppleres. Såvel de store kvantitative målinger som de mindre kvalitative studier har deres berettigelse som bidrag til både teori- og praksisudvikling. Når vi i oversigten peger på den amerikanske læsemotivationsforskning og dens begreber til at beskrive børns læselyst, og når vi fremdrager en række kvalitative studier, herunder også interventionsstudier og børns egne perspektiver på læsning, ønsker vi at inspirere til mere nuancerede måder at tale om børns læselyst, arbejde med børns læselyst og studere børns læselyst på.



## Om forfatterne

30 - 34

**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 elevers oplevelse af og perspektiver på

stillelæsning i skolens læsebånd. Siden 2009 har hun været ansat som faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning, som er professionshøjskolernes fælles videncenter. Her har hun blandt andet været med til at gennemføre den seneste danske læsevaneundersøgelse, *Børns Læsevaner 2017: Overblik og Indblik*. Hun er forfatter af *Lystlæsning i læsebånd*. En håndbog til skoler og folkebibliotekers samarbejde om læsebånd (2020), flere formidlingsartikler om børns læselyst og har endvidere varetaget evaluering og formidling af læselystinitiativer i skole- og biblioteksregi i hele landet.

Læs mere: [au.dk/hrlu@edu.au.dk](mailto:au.dk/hrlu@edu.au.dk)

**Anna Karlskov Skyggebjerg**

er ph.d. og lektor i danskfagets didaktik på DPU, Aarhus Universitet, hvor hun forsker, underviser og vejleder kandidat- og ph.d.-studerende.

Siden 1999 har hun beskæftiget sig med børne- og ungdomslitteratur, læremidler og litteraturdidaktik ud fra forskellige teoretiske og historiske perspektiver. Hendes seneste forskningsudgivelser handler om sammenhængen mellem skole- og fritidslæsning, faglitteratur for børn og økokritiske perspektiver i litteraturundervisningen. Ud over forskningspublikationer på dansk og engelsk har hun udgivet læremidler til grundskolen og adskillige formidlingsartikler målrettet den brede offentlighed.

Læs mere: [au.dk/aks@edu.au.dk](mailto:au.dk/aks@edu.au.dk)

## Tak til

Tak til redaktør Helle Plauborg, til kommunikationskonsulent Carsten Henriksen, til advisory boardet og til de to anonyme fagfællebedømmere, som har bidraget med kritiske og konstruktive læsninger af teksten. Også tak til forskningsbibliotekar Anne-Marie Klint Jørgensen og studentermedhjælp Markus Noach Brauner for at finde studierne og for faglig og teknisk støtte undervejs.



## Referencer

- Alexander, J. & Jarman, R. (2018): The Pleasures of Reading Non-Fiction. *Literacy* 52(2), 78-85. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/lit.12152>
- Alvermann, D.E. & Guthrie, J.T. (1993): Themes and Directions of the National Reading Research Center. *Perspectives in Reading Research*, No. 1. Hentet fra National Reading Research Center.
- Atkinson, C. (2006): Key Stage 3 Pupils' Views about Reading. *Educational Psychology in Practice* 22(4), 321-336.
- Balling, G. (2017): Unges læsning i en digital tidsalder. *Learning Tech* (3), 56-84. doi:[10.7146/lt.v2i2.107737](https://doi.org/10.7146/lt.v2i2.107737)
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barry, A.L. (2013): Reading Preferences and Perceptions of Urban Eight Graders. *Reading Horizons* 52(4), 353-374.
- Batur, Z. & Özcan Halil, Z. (2020): Students' Attitudes and Perceptions of Reading through Analysis of Their Paintings. *International Journal of Education and Literacy Studies* 8(1), 95-103.
- Biyik Merve, A., Erdogan, T. & Yildiz, M. (2017): The Examining Reading Motivation of Primary Students in the Terms of Some Variables. *International Journal of Progressive Education* 13(3), 31-49.
- Bremholm, J. & Bundsgaard, J. (2019): Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I: V.T. Christensen (red.): *PISA 2018 Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Brok, L.S. & Geer, S.L. (2018: 20. april 2020). Stillelæsning – Hvad viser international forskning?
- Brozo, W., Shiel, G. & Topping, K. (2007): Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(4), 304-315. doi:<http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.4.2>
- Brozo, W., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014): Reading, Gender, and Engagement: Lessons from Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(7), 584-593. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/jaal.291>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Dansk – Fælles Mål*.
- Cheema Jehanzeb, R. (2018): Adolescents' Enjoyment of Reading as a Predictor of Reading Achievement: New Evidence from a Cross-Country Survey. *Journal of Research in Reading* 41, 1-14. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.12257>
- Chen, P.-H. & Wu, J.-R. (2010): Rewards for Reading: Their Effects on Reading Motivation. *Journal of Instructional Pedagogies* 3, 1-8.
- Christensen, V.T., Beuchert, L., Bremholm, J., Bundsgaard, J., Liebst Laura, V., Lindenskov, L., Bach Cecilie, C., Jankvist, U.T., Sørensen, H. & Dohn N.B. (2019): *PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning*.
- Clark, C. & Rumbold, K. (2006): *Reading for Pleasure: A Research Overview*: National Literacy Trust.
- Conradi, K., Jang, B. & McKenna, M. (2014): Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review* 26(1), 127-164. doi:[10.1007/s10648-013-9245-z](https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z)
- Cremin, T. (2014): *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. Oxfordshire: Routledge.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009): Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy* 43(1), 11-19. doi:[10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x)
- 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. doi:[10.1080/02702711.2017.1400482](https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482)
- De Naeghel, J., Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2014): Strategies for Promoting Autonomous Reading Motivation: A Multiple Case Study Research in Primary Education. *Frontline Learning Research* 2(1), 83-101.
- 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. doi:[10.1037/a0027800](https://doi.org/10.1037/a0027800)
- Eriksson, K. (2002): Booktalk Dilemmas: Teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(4), 391-408. doi:[10.1080/0031383022000024570](https://doi.org/10.1080/0031383022000024570)
- Fisher, D. & Frey, N. (2018): Raise Reading Volume through Access, Choice, Discussion, and Book Talks. *Reading Teacher* 72(1), 89-97. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1691>
- Fredriksson, U. (2012): Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA undersökningarna. I: *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi* (s. 95-110). Stockholm: Fritzes.
- 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. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsy.2006.05.004>
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. I: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.): *Handbook of Reading Research* (vol. 3, s. 403-422).
- Hamston, J. & Love, K. (2005): Voicing Resistance: Adolescent Boys and the Cultural Practice of Leisure Reading. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26(2), 183-202.
- Hansen, S.R. (2014): Når børn vælger litteratur: læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU.
- Hansen, S.R., Gissel, S.T. & Puck, M.R. (2017): *Børns læsning 2017: en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. København: Tænk tanken Fremtidens Biblioteker.
- Hansen, S.R., Gissel, S.T., Puck, M.R., Lund, H.R., Kæthius, A. & Vestergaard, L. (2018): *Børns læsevane 2017 – overblik og indblik* (9788797039502).
- Hedemark, Å. (2012): A Study of Swedish Children's Attitudes to Reading and Public Library Activities. *New Review of Children's Literature and Librarianship* 18(2), 116-127. doi:[10.1080/13614541.2012.716693](https://doi.org/10.1080/13614541.2012.716693)



- Huang, S. (2013): Factors Affecting Middle School Students' Reading Motivation in Taiwan. *Reading Psychology* 34(2), 148-181. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2011.618799>
- Kirby, J.R., Ball, A., Geier, K.B., Parrila, R. & Wade-Woolley, L. (2011): The Development of Reading Interest and Its Relation to Reading Ability. *Journal of Research in Reading* 34(3), 263-280. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01439.x>
- Kirnan, J., Siminerio, S. & Wong, Z. (2016): The Impact of a Therapy Dog Program on Children's Reading Skills and Attitudes toward Reading. *Early Childhood Education Journal* 44(6), 637-651. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0747-9>
- Klauda, S. & Wigfield, A. (2012): Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading with Children's Reading Motivations. *Journal of Literacy Research* 44(1), 3-44. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1086296X11431158>
- Krashen, S. (2001): More Smoke and Mirrors: A Critique of the National Reading Panel Report on Fluency. *Phi Delta Kappan* 83(2), 119-123. doi:[10.1177/003172170108300208](http://dx.doi.org/10.1177/003172170108300208)
- Krashen, S. (2005): Is In-School Free Reading Good for Children? Why the National Reading Panel Report is (Still) Wrong. *Phi Delta Kappan Magazine* 86(6), 444-447. doi:[10.1177/003172170508600607](http://dx.doi.org/10.1177/003172170508600607)
- Kucirkova, N., Littleton, K. & Cremin, T. (2017): Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education* 47(1), 67-84. doi:[10.1080/0305764X.2015.1118441](http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1118441)
- Leppanen, U., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2005): Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits. *Journal of Research in Reading* 28(4), 383-399. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x>
- Li, W. & Wu, Y. (2017): Adolescents' social reading: motivation, behaviour, and their relationship. *The Electronic Library* 35(2), 246-262. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/EL-12-2015-0239>
- Lim Hyo, J., Bong, M. & Woo, Y.-K. (2015): Reading Attitude as a Mediator between Contextual Factors and Reading Behavior. *Teachers College Record* 117(1), 1-36.
- Logan, S. & Medford, E. (2011): Gender Differences in the Strength of Association between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill. *Educational Research* 53(1), 85-94.
- Majid, S. (2018): Leisure Reading Behaviour of Young Children in Singapore. *Reading Horizons* 57(2), 56-81.
- McGeown, S.P. (2015): Sex or Gender Identity? Understanding Children's Reading Choices and Motivation. *Journal of Research in Reading* 38(1), 35-46. doi:<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- 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* 57(4), 389-402. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>
- McKenna, M.C. & Kear, D.J. (1990): Measuring Attitude toward Reading: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher* 43(9), 626-639.
- McTigue, E.M., Solheim, O.J., Walgermo, B., Frijters, J. & Foldnes, N. (2019): How can we determine students' motivation for reading before formal instruction? Results from a self-beliefs and interest scale validation. *Early Childhood Research Quarterly* 48, 122-133. doi:[10.1016/j.ecresq.2018.12.013](http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.013)
- Mejdning, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2017): PIRLS 2016: en international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Merga, M.K. (2014): Peer Group and Friend Influences on the Social Acceptability of Adolescent Book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57(6), 472-482. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/jaal.273>
- Merga, M.K. (2015): "She knows what I like": Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Australian Journal of Education* 59(1), 35-50. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0004944114565115>
- Merga, M.K. (2017): What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education* 51(2), 207-223. doi:[10.1111/eie.12143](http://dx.doi.org/10.1111/eie.12143)
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011): To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin* 137(2), 267-296. doi:[10.1037/a0021890](http://dx.doi.org/10.1037/a0021890)
- Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2015): PIRLS 2016 Assessment Framework, 2nd edition.
- Nell, V. (1988): *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Nestlog, E.B. & Ehriander, H. (2019): The Book Dog and Semiotic Resources in Environment Building of a Text World. *Journal of Psycholinguistic Research* 48(2), 535-550. doi:[10.1007/s10936-018-9617-0](http://dx.doi.org/10.1007/s10936-018-9617-0)
- NRP (2000): *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Reports of the Subgroups.
- OECD (2019): *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Pak, S. & Weseley, A. (2012): The Effect of Mandatory Reading Logs on Children's Motivation to Read. *Journal of Research in Education* 22(1), 251-265.
- Pilgreen, J.L. (2000): *The SSR Handbook: How to Organize and Manage A Sustained Silent Reading Program*.
- Roe, A. (2010): Elevenes engasjement i lesing. I: A. Roe & M. Kjærnsli (red.): *På rett spor: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012): "To read or not to read — that is the question": Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I: N. Egelund (red.): *Northern Lights on PISA 2009 — focus on reading* (s. 1-221). Universitetet i Oslo: Nordic Council of Ministers.
- 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. doi:[10.1037/0003-066X.55.1.68](http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)





Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. & Baker, L. (2012): Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47(4), 427-463. doi:10.1002/RRQ.030

Schwanenflugel, P.J., Kuhn, M.R. & Ash, G.E. (2010): Sharing the Stage: Using Oral and Silent Wide Reading to Develop Proficient Reading in the Early Grades. I: E.H. Hiebert & D. Ray Reutzel (red.): *Revisiting Silent Reading. New Directions for Teachers and Researchers.*

Smith, J., Smith, L., Gilmore, A. & Jameson, M. (2012): Students' Self-Perception of Reading Ability, Enjoyment of Reading and Reading Achievement. *Learning and Individual Differences* 22(2), 202-206. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.010

Solheim, O.J. (2014): Engasjement som faktor i leseopplæringen I: A. Skaftun, P.H. Uppstad & O.J. Solheim (red.): *Leseboka: leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svanes, I.K. (2016): Stillelesing i norskfaget – fra pustepause for læreren til veiledningsøkt i lesing? *Acta Didactica Norge* 10(3).

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2019): Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development.* doi:10.1111/cdev.13241

Weinreich, T. (1996): *Bøger kan brænde: rapport om børn og bøger i skole og fritid.* København: Danmarks Lærerhøjskole.

Weinreich, T. & Steffensen, A. (2000): *Børn læser bøger: læsevaner, læsefærdighed, højtlesning* (1. udg.). København: Center for Børnelitteratur.

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. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420

Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2010: 2010). *Motivations for Reading Questionnaire (MRQ).*



## Kommende udgivelser

---

Inklusion

---

Historieundervisning

---

Teori og praksis i erhvervsuddannelser

---

Lærere, der bliver i professionen



[dpu.au.dk/paedagogiskindblik](https://dpu.au.dk/paedagogiskindblik)



DPU  
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag  
AARHUS UNIVERSITY PRESS



 NCS  
NATIONALT CENTER  
FOR SKOLEFORSKNING