



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Thomas Nordby

Masteroppgave

Ungdomsperspektiver på lesing

- en kasusstudie om ungdoms forhold til lesing på tiende trinn

Perspectives of youth and reading

- a case-study of youth beliefs regarding reading at 10th grade

Kultur- og språkfagenes didaktikk

2014

Forord

Lesing har alltid vært viktig for meg og vil alltid være en betydelig del av livet mitt, både på det personlige planet og faglig, i yrkessammenheng og i sosiale og kulturelle begivenheter. Derfor har arbeidet med masteroppgaven vært en begivenhetsrik og sterk opplevelse. Denne prosessen har gitt meg muligheten til å fordype meg i et stort og omfattende fagfelt. Lesing, og da spesielt rettet mot ungdoms forhold til fenomenet, er noe jeg gjerne skulle ha arbeidet videre med. Denne oppgaven som har preget livet mitt i nærmere to år, har til tider vært svært krevende, gitt meg mange grå hår og flere situasjoner jeg helst vil glemme. Likevel har denne tiden på mange måter vært fantastisk. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap, noe som er den største gaven et menneske kan få.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt til å få dette prosjektet i havn. Tusen takk til min faglig dyktige og stødige veileder Marte Monsen ved Høgskolen i Hedmark, for alle gode råd og mange fruktbare diskusjoner. Jeg vil takke Karianne på Høgskolebiblioteket for god hjelp til oppgavestruktur og takk til Mona på ØF for kritisk og kreativ tenkning. Takk til alle nære venner, kolleger og alle andre fantastiske mennesker der ute. Og til slutt en stor og evig takk til min flotte familie for all moralsk støtte. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Oppgaven dedikeres derfor til Inger, Alex og Sebastian!

Hamar, våren 2014

Thomas Nordby

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG TEMA.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING.....	7
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	8
1.4 AVGRENSNING.....	8
1.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	9
2. LESETEORI	11
2.1 LESETENDENSER OG LESEVANER.....	11
2.2 VERDI OG BETYDNING AV LESING	13
2.3 LESEUTVIKLING	14
2.4 LESING I HJEMMET.....	15
2.5 MOTIVASJON OG PÅVIRKNING.....	17
2.6 GUTTER OG JENTER.....	20
2.7 LESEFORSTÅELSE.....	21
2.8 INTERAKSJON MELLOM LESER OG TEKST.....	24
2.9 LITTERASITETSBEGRPET.....	26
2.10 OPPSUMMERING.....	28
3. METODE	29
3.1 METODEVALG	29
3.2 VALG AV KASUSSTUDIE OG DESIGN.....	30
3.2.1 <i>Det kvalitative intervjuet</i>	32
3.2.2 <i>Forberedelser</i>	33
3.3 UTVALG.....	34

3.3.1	<i>Observasjon</i>	35
3.3.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	37
3.3.3	<i>Pilotintervjuet</i>	38
3.4	BEHANDLING AV INNSAMLET DATA.....	39
3.4.1	<i>Kategorisering av observasjonene</i>	39
3.4.2	<i>Gjennomføringen av intervjuene</i>	40
3.4.3	<i>Transkribering av intervjuene</i>	42
3.4.4	<i>Validitet</i>	43
3.5	ETISKE BETRAKTNINGER.....	45
3.6	OPPSUMMERING.....	47
4	PRESENTASJON AV RESULTATER	48
4.1	TIENDE TRINNS LITTERATURPROSJEKT.....	48
4.1.1	<i>Et Dukkehjem</i>	49
4.2	OBSERVASJONENE.....	50
4.2.1	<i>Tabell 4.0: Framstilling av observasjonsresultater</i>	52
4.3	INTERVJUENE – RESULTATER.....	53
4.3.1	<i>Presentasjon av respondentene</i>	53
4.3.1.1	<i>Line</i>	53
4.3.1.2	<i>Mona</i>	56
4.3.1.3	<i>Ida</i>	58
4.3.1.4	<i>Gry</i>	61
4.3.1.5	<i>Ola</i>	64
4.3.1.6	<i>Per</i>	66
4.3.1.7	<i>Jon</i>	70
4.3.1.8	<i>Lars</i>	73
4.4	TENDENSER OG PERSPEKTIVER.....	77

5	DISKUSJON.....	86
6	KONKLUSJON.	97
7	LITTERATURLISTE.....	103
8	SAMMENDRAG.....	109
9	ABSTRACT.....	110
	VEDLEGG 1: TABELL 5.0.....	111
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	114
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV.....	117
	VEDLEGG 4: SAMTYKKESKJEMA.....	119

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og tema

Lesing har i moderne tid vært en viktig del av menneskets hverdag. Vi lever i et komplisert informasjonssamfunn som gjør at vi hver eneste dag er avhengig av vår lesekompetanse. Det er ikke nok å kunne lese bøker. Vi må kunne fungere i arbeids - og yrkeslivet, i sosiale og familiære kontekster og i det offentlige livet (Kjærnsli, Lie & Olsen, 2007; Roe, 2011). Utdanningssystemet setter i dag høye krav til vår lesekompetanse. For oss som er studenter, handler en stor del av arbeidsdagen om lesing av faglitteratur, artikler, nettbaserte tekster med faglig innhold og et og annet skjønnlitterært verk. Tema for denne masteroppgaven handler om ungdommers forhold til egen lesing.

Mye av vår fritid er også basert på lesing. Det går aldri en morgen uten at vi leser aviser i papirutgave eller på nettbrett og vi sjekker gjerne vår egen og andres status på sosiale medier rundt lunsjtider. På ettermiddagen bruker vi mye av hjemreisen på lesing av bussruter, reklameplakater og trafikkskilt og vi leser undertekster på engelske filmer når tiden er inne for å slappe av. Det går da heller ikke en eneste kveld uten at mange av oss plukker fram en bok fra nattbordet og avslutter dagen slik vi begynte den. Vi bruker en vesentlig del av døgnet på å lese, bevisst eller ubevisst.

Hvordan er det så med ungdom og lesing i dag? Det har jeg har valgt å rette fokus mot i denne masteroppgaven. Bakgrunnen for dette valget er enkelt. Min oppvekst var nok ikke veldig annerledes enn hos andre barn og unge, men jeg fikk fra tidlig alder en solid innføring i bøkens fantastiske univers. Mine foreldre var nok ikke det man i dag ville kalt akademikere, men begge hadde god utdanning og leste alltid mye. Derfor var veien til å velge en god bok i stedet for lek, helt naturlig for meg. Jeg visste mer om Henrik Ibsen enn om fotballikonet Diego Maradona i en alder av 10-11 år. Jeg leste alt jeg kom over og varierte ofte i valg av sjangere. Fra F. Scott Fitzgeralds *The Great Gatsby* og nordiske drama-klassikere i *Gjengangere* og *Faderen* til prosalyriske epos i *Peder Paars* og *Jeppe Paa Bjerget*. Lesing har alltid hatt en spesiell plass i hjemmet mitt og det var derfor ingen stor tvil om oppgavens tema: Hvilket forhold har ungdom i dag på egen lesing? Jeg gjorde tidligere et prosjekt på sjette trinn som omhandlet leselyst og leseforståelse. Dette ga mersmak, men jeg ville utvide mitt område og finne resultater som ville gi meg en utvidet

forståelse av ungdommers perspektiver på egen lesing. Dessuten var interessen for å se nærmere på forskjellene mellom jenter og gutters forhold til lesing også tilstedeværende. Jeg valgte derfor å ta steget opp til ungdomskolen og tiende trinn. Valget av både skole og klassetrinn viste seg å være gunstig for meg. Som forsker fikk jeg delta i et litteraturprosjekt på tiende trinn, høsten 2013. Utvalget viste raskt interesse for min oppgave, både når det gjaldt innhold, tema og bruk av metode.

1.2 Problemstilling

Min problemstilling er todelt og lyder som følger:

Hvilke perspektiver har elevene på egen lesing - og hvilke forskjeller finnes mellom gutter og jenters forhold til lesing på tiende trinn?

Denne todelte problemstillingen fungerer som utgangspunkt for min intervjuguide. Flere spørsmål må besvares for å kunne bestemme leseperspektivene. Hvor og når leser man? Hvor mye tid bruker elevene på lesing og på hvilke måter bruker de lesing sosialt? Hva med lesing i hjemme og hva slags forhold har elevene til egen lesing - og leseutvikling? Jeg skal også kartlegge elevers holdninger til lesing og klassifisere hvilke aktiviteter og situasjoner som påvirker lesingen. Hva som motiverer til økt lesing er også noe jeg vil se nærmere på.

PISA 2000 konkluderte med at norske femtenåringer (ungdom på tiende trinn) hadde et dårligere gjennomsnitt enn mange andre sammenlignbare land som Finland, Sverige og Danmark (Kverndokken, 2013; Roe 2011). Resultatene fra PISA 2009 fortalte også om store kjønnsmessige forskjeller og viste en tydelig tendens til at guttene presenterte gjennomgående svakere enn jentene når det gjaldt lesing. En annen tendens viste at guttene minsket differansen til jentene i digital lesing (Kverndokken, 2013, s. 21). Tre nasjonale tiltak ble satt i gang for å heve de norske elevenes lesekompetanse: *Gi rom for lesing!* i 2003, innføringen av nasjonale leseprøver i 2004 og ved en ny skolereform; Kunnskapsløftet i 2006. Her ble fokuset på lesing løftet frem blant de viktigste elementene (Bjorvand & Tønnesen, 2012, s. 104-105). PISA 2009 forteller oss at de norske elevene hadde en kjønnsforskjell på 35 poeng i jentenes favør (Kverndokken, 2013, s. 20). Dette har holdt seg på et stabilt siden PISA 2000. PISA 2012 viser at kjønnsforskjellene er like store som de var i 2009 (Roe, 2013, s. 191-192). Denne differansen ønsker jeg derfor å se nærmere på og samtidig se på om forskjellene blant kjønnene på tiende trinn har forandret seg.

1.3 Oppgavens oppbygging

Min masteroppgave består av seks kapitler. Denne innledningen skal gi et leseren et innblikk i mine forskningsvalg og samtidig introdusere min primære og sekundære problemstilling. Deretter følger mitt teorikapittel om lesing. Kapitlet tar utgangspunkt i utarbeidelsen av min intervjuguide som har faglig bakgrunn i teorien som igjen er delt opp i diverse temaer. Disse temaene skal belyses i teorikapitlet. I mitt tredje kapittel følger en redegjørelse av metoden min studie baserer seg på. Jeg vil her gå nærmere inn på valg av kasestudie og design, etterfulgt av en gjennomgang av min metodiske tilnærming. Mitt fjerde kapittel vil bestå av en presentasjon av mine åtte respondenter i tiende trinn og en redegjørelse av resultater fra mine intervjuer og observasjoner. I mitt diskusjonskapittel vil jeg gjøre oppsummeringer og diskusjoner, samt redegjøre for de viktigste funnene i denne masteroppgaven. Avslutningsvis vil jeg konkludere ved å se på forskningsspørsmål og problemstilling i forhold til mine funn.

1.4 Avgrensning

Jeg ser på det som meget viktig allerede nå å sette noen avgrensinger. En masteroppgave er et begrenset arbeid. Det er mange interessante vinklinger og flere åpenbare tegn på hva man bør se etter i en oppgave som dreier seg om et relativt stort felt som lesing. Jeg har primært valgt å konsentrere meg om elevenes egne perspektiver på lesing. Sekundært vil jeg også se nærmere på hvordan forholdet til lesing varierer mellom kjønnene. Dette vil jeg gjerne forsøke å finne noen svar på, men her må jeg foreta visse begrensninger. Når det gjelder leseferdigheter og teksttolkning på generell basis, som inneholder mange spennende problemstillinger og flere interessante forskningsspørsmål, ligger dessverre disse aspektene utenfor mine rammer. Flere masteroppgaver er sentrert rundt problematikken ”gutter og lesing”. Dette er også uten tvil et meget interessant forskningsfelt som antageligvis vil kreve mye ressurser i årene som kommer. Jeg har valgt å konsentrere meg om både jenter og gutters forhold til lesing. Derfor kan jeg ikke gå dypere inn på ”gutteproblemet” enn å sammenlikne gutter og jenter i min undersøkelse og gjøre rede for enkelte forskjeller ved deres forhold til lesing. Denne begrensningen er avgjørende for oppgavens tema og vitalitet.

I metoden har intervjuene vært mine primærdata, mens observasjonene av elevene i klassen, er mine sekundærdata. Dette resulterer i at jeg også i arbeidet med observasjonene er nødt til å foreta noen betydelige innskrenkninger. Jeg vil prioritere litterasitetshendelsene i observasjonene slik at de kan bidra til å heve betydningen og forståelsen av mine problemstillinger.

1.5 Tidligere forskning

Lesing fikk en utvidet posisjon med opprettelsen av Lesesenteret ved Høgskolen i Stavanger, der leseforskning og leseutvikling står i fokus. Godt samarbeid mellom flere av høyskolene og universitetene rundt om i landet, har resultert i et betydelig antall fullførte og mange planlagte, fremtidige forskningsstudier på emnet lesing (Molvær, 2011). Dersom jeg nå skal se på hva som er blitt gjort tidligere av forskning på ungdommers lesing i Norge, har som sagt et betydelig antall forskningsprosjekter blitt gjennomført. Ser vi nærmere på forskningen innenfor temaet *ungdom og lesing*, finner vi et vesentlig mengde, men det kan virke som om det er noe begrenset dersom man ser på lesing og kjønn.

Jeg har tidligere nevnt flere masteroppgaver som inneholder et forskningstema som ligger nært opptil mitt eget. Noen av disse tar for seg ungdommens lesevaner og holdning til lesing (Viken, 2005), andre har valgt å se nærmere på litterasitetsbegrepet (Molvær, 2011) mens enkelte også ser nærmere på lesestrategier og lesemotivasjon. Alle disse masteroppgavene er relevante for min egen undersøkelse. Videre vil jeg også kommentere tidligere forskning innenfor mitt felt, gjennomført i utlandet.

Kristin Sander Viken (2005) valgte å fokusere på lesevanene til 280 elever på tiende trinn. Denne kvantitative studien var bygget opp rundt en spørreundersøkelse, som igjen hadde forankringer i spørsmålene fra PISA undersøkelsen fra 2001. Sissel Molvær (2011) gjorde en studie av sju ungdomsskoleelevers lesing. Fokuset i denne masteroppgaven var ungdommenes egne meninger om lesing og hva de legger i det å lese. Forskningsspørsmålet tok for seg hva slags leseerfaringer ungdom gjør seg i dag. Øyvind Berkald Aas (2009) har gjennomført en undersøkelse primært om kjønnsforskjeller. Hovedsakelig har han konsentrert seg om de gjeldende lesevaner og holdninger til lesning.

Min egen undersøkelse omhandler altså 8 ungdommers forhold til lesing. Oppgaven har mange likhetstrekk med flere av studiene som jeg har nevnt ovenfor. Min flerkasusstudie tar

for seg ungdommene og deres leseperspektivenr. Det er dette jeg skal forsøke å kartlegge. Mitt bidrag til leseforskningen er derfor benyttelsen av flerkasusstudiet. Jeg involverer hvert enkelt individ for å oppnå en dypere forståelse av min problemstilling.

2. LESETEORI

I våre dager er samfunnet så mettet med skriftlig kommunikasjon at vi knapt kan klare oss uten leseferdighet. Dermed er det blitt en grunnleggende ferdighet som alle må lære, og som vi aldri blir ferdige med å utvikle (Maagerø & Tønnesen, 2006, s. 13).

Med disse kloke ordene vil jeg markere utgangspunktet for min teoridel om lesing som skal belyse følgende spørsmål: Hva er lesing og hvilke forhold har unge mennesker til lesing? Ungdom har forskjellige livsverdier og for mange unge mennesker betyr lesing mer enn å utvikle ordforråd og kommunikasjonsevne. Hva ligger i betydningen av digital lesing og bruk av sosiale medier? Hva med lesing i hjemmet? Hvilke kriterier motiverer til lesing, leseutvikling og leseforståelse og hvordan disponerer vi tiden vi bruker på lesing? Jeg vil avslutte teorikapitlet med en oversikt over begrepet *literacy* eller *litterasitet*, som er betegnelsen jeg har valgt å bruke.

2.1 Lesetendenser og lesevaner

Lesing regnes som en selvfølge i Norge og er i følge læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06) en av våre fem grunnleggende ferdigheter. For å kunne bidra og delta som en aktiv samfunnsborger, kreves det som en forutsetning å ha gode lesekunnskaper. OECDs prosjekt DeSeCo presenterte ”core competencies” eller *kjernekompetanse* på norsk. Dette er utgangspunktet for formuleringen av de grunnleggende lese- og skriveferdighetene. De kan anvendes i mange situasjoner og innenfor flere forskjellige yrkesområder. Et mål som det ofte blir satt større fokus på innenfor undervisning i skolen, er nettopp det å kunne beherske kjernekompetanser (Knain, 2005). Tradisjonelt sett ble lesing forbundet med skjønnlitteratur og fiksjon, altså frivillig lesing (Torpe, 2000, s. 12) I dag lever vi i et tekstbasert og teknologisk samfunn og våre lesevaner har gjennomgått en betydelig forandring de siste årene. Vi leser ikke lenger bare bøker, aviser, magasiner, bruksanvisninger, tekst-tv og filmtekster.

Hvilke tendenser kjennetegner ungdoms lesing? Her er det markante forskjeller på gutter og jenter. Appleyard (1991) sier at jentene foretrekker å lese om livsverdier og skaper gjerne et identitetsforhold til personene i bøkene de leser (Appleyard, 1991, s. 99-107). Det er mange referanser til at gutter oppfatter bøker som kjedelige og de eksisterer i flere sammenhenger (Molloy, 2007; Ross, McKenchie & Rothbauer, 2006, Sullivan, 2004). Newkirk (2002) refererer til en tendens som kan være aktuell. Han kaller fenomenet *feminized* (Newkirk,

2002) Er det slik at guttene ofte må forholde seg til litteratur som i mange tilfeller kan beskrives som *jentete*? Gary McPhail forklarer termen *feminized* ved å referere til situasjoner der guttene føler at deres interesser ikke blir tatt på alvor i klasserommet. Dette resulterer i at guttene ser på lesing som en aktivitet som legges mer til rette for jentene og at litterasitet dermed blir en *jenteaktivitet* (McPhail, 2009). Guttene identifiserer seg sjelden med karakterene i bøker og ser på lesing som en aktivitet ikke en identitet (Hoel & Helgevold, 2005). Weigh (2008) spekulerer i om skolen har en sterkere og tydeligere appell til et kvinnelig publikum og gjør seg noen tanker rundt bøker som guttene egentlig foretrekker. Blir de nedprioritert og møter ikke skolen guttenes ønsker om litteratur? (Weigh, 2008, s. 19-25). Kan dette også resultere i dårligere leseflyt hos guttene og dermed gå utover mulige lesevaner? Mange unge mennesker har gode lesevaner og flere faste rutiner i sin lesing. Hvor mye tid bruker egentlig ungdommer på sin daglige lesing? Flere tendenser viser at ungdom i dag bruker mellom 1-2 timer daglig på lesing. Når det gjelder elevers tidsbruk, presenterte Kristin Sander Viken (2005) noen interessante funn i sin masteroppgave. Hun så blant annet på gutter og jenters lesevaner på fritiden og hvor mye tid de brukte på lekselesing. Hun foretok målinger hos 280 ungdomsskoleelever. Hun fant ut at 70% av guttene og 56% av jentene leste mindre enn en halv time hver dag. Kun ca. 10% av alle elevene brukte mellom 1-2 timer på å lese bøker på fritiden (Viken, 2005, s. 40-41). Videre viste resultatene at 40 % av guttene brukte mer enn en time på lekser hver dag, mens det samme gjaldt for 60 % av jentene. Av de som ikke gjorde lekser i det hele tatt, viste det seg å være tre ganger så mange gutter som jenter (Viken, 2005, s. 46-47). Min intervjuguide inneholder spørsmål om tidsbruk på lesing. Det skal bli interessant å sette mine resultater opp mot disse tallene fra 2005. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonskapittlet.

Mye av ungdoms lesing består av databasert lesing og lesing på mobiltelefonen. Her tar de i bruk sosiale nettverk som mulige læringskanaler. Elevene benytter seg av sosiale medier hver dag og her er forskjellene minimale mellom gutter og jenters tidsbruk (Krokan, 2011).

Hva mer vet vi om ungdoms lesevaner? Karin Taube (2005) skrev sin masteroppgave om ungdom og lesevaner. Hun mener at jenter som gruppe både leser bedre, mer, involverer seg innenfor flere områder og at de først og fremst leser bøker. Videre sier hun at jenter ikke finner det forstyrrende når teksten de leser inneholder mannlige hovedpersoner. De kan også ha flere lesende forbilder i skolen. Hun mener at guttene på ungdomsskolen leser helt andre tekster. Dette dreier seg gjerne om aviser, magasiner og serier. Gutter leser lite skjønnlitterære bøker. De foretrekker heller andre emner som naturvitenskap og teknikk. Det

er heller ikke overraskende at de favoriserer de mannlige hovedpersonene framfor de kvinnelige (Taube, 2005; Aas, 2009). Hvilke lesevaner mine respondenter har, ønsker jeg å se nærmere på i kapittel 4.

2.2 Verdi og betydning av lesing

Det er ingen overdrivelse at lesing er av stor betydning for oss mennesker. Samfunnet vi lever i stiller høye krav til våre lesekunnskaper både når det gjelder nettbaserte – og papirbaserte tekster. For å kunne fungere optimalt i yrkeslivet, i sosiale sammenhenger, på hjemmebane og i det offentlige lyset, kreves en høyere forståelse av vår egen lesekompetanse (Kjærnsli et al., 2007; Roe, 2011). Vi er en del av en tekstbasert verden, noe som tvinger frem kunnskaper om lesing og våre erfaringer og leseferdigheter (Kristiansen, 2009). Videre er det heller ingen overraskelse at unge mennesker leser mest digitalt. Lesing på datamaskinen på skolen og i hjemmet og bruk av nettbrett og mobiltelefon har stor verdi for ungdommen. PISA gjennomførte for første gang en digital leseprøve i 2009. Norge lå helt likt med OECD-gjennomsnittet i digital lesing, men som i alle andre land viser resultatene at jentene er bedre enn guttene på den digitale leseprøven. Likevel ser vi at differansen mellom gutter og jenter er mindre på den digitale leseprøven enn på den papirbaserte (PISA, 2009; Frønes, Narvhus & Jetne, 2011). Dette er interessant lesing. Hva sier dette om betydningen av lesing og hvorfor er differansen mellom gutter og jenter mindre ved digital lesing? Svaret kan ligge i den økende bruken av sosiale medier (Hoel, 2010). ”Konnektivismen og det sosiale aspektet ved læring står mye mer sentralt. Ved å utnytte elevenes vaner og bruk rundt sosiale medier, kan man sørge for økt læring” (Bjørnstad, 2013, hentet fra Krokan, 2011, s. 72). Konnektivismen er en læringsprosess som gir oss mulighetene til å forstå viktigheten ved å jobbe og lære sammen med andre mennesker (Krokan, 2011). Dette fremhever læring i nettverk, altså benyttelse av sosialt nettverk som en mulig læringskanal. Elevene samhandler med hverandre hver dag gjennom sosiale medier og det er ingen indikasjoner på at det eksisterer noen differanse mellom gutter og jenter (Krokan, 2011). Forskjellen er mer tilstede når det gjelder *blogging*. Undersøkelsen *Barn og Medier*, som ble gjennomført av Medietilsynet i 2012, oppga at 53 prosent av jenter i alderen 13-16 år hadde egen blogg. Dette var hele 71 prosent flere enn i 2010 (Medietilsynet, 2012). Dette viser en tydelig økning og dette kan være en tendens til at den digitale lesingen er blitt viktigere for begge kjønn.

Verdien av lesing er sterkt knyttet til flere elementer. Opplevelsene som oppstår ved lesing, både gjennom bøker og digitalt, er av stor betydning for leseinteressen. Viken (2005) har målt holdninger til ulike typer leseaktiviteter. Ut i fra elevenes svar, er det interessant at de liker å snakke om bøker og at setter pris på å få bøker i gave. Målingen favoriserer jentene, noe som viser at jentene tilsynelatende har et mer positivt syn på lesing enn guttene, noe som ikke er uvanlig (Viken, 2005, s. 43.) Videre spiller betydningen og verdien av lesing en betraktelig rolle for elevenes jobb med bedring av karakterer i skolen. De skal tilegne seg kunnskaper som krever høy kompetanse og personlig utvikling og som igjen skal gi et bedre utgangspunkt for voksenlivet (Lyster, 2011, s. 12; Klinkenberg 2005).

2.3 Leseutvikling

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese – og skrivevane og gode lese – og skrivevaner (LK06, hentet fra Wicklund, 2009, s. 272).

Kunnskapsløftet indikerer at skolen har et større ansvar enn det å hjelpe barn til å lære lese - og skrivekunsten. I dag gjelder det også i høyeste grad leseutvikling. I del 2.5 skriver jeg om *dagliglivets domene*. Hjemmet bør kunne fungere som en viktig plattform for leseutvikling og leseinteresse (Maagerø & Tønnesen, 2006, s.19-20). Selvfølgelig finnes det arbeidsmetoder i skolen som skal bidra til lesestimuleringen. Leseaksjon i form av prosjekter og mer eller mindre faste timer for høyt- og stillelesing er definitivt et godt, didaktisk bidrag, men hva vet vi så om lesevaner og leseinteresse blant norske elever? Beret Wicklund (2009) bemerker at det å vise respekt for hver enkelt elev og deres egne valg, er helt avgjørende for at leseaktiviteten skal kunne kalles vellykket (Wicklund, 2009, s. 274). Skal vi gi elevene fritt valg av litteratur? Som kunnskapsløftet sier, så skal elevene mestre ulike sjangere, samt lese eldre tekster og tekster fra andre kulturer. Det er store individuelle forskjeller i blant elevene og hva de foretrekker å lese. Leseutviklingen er også avhengig av utviklingen av sjangerkompetansen. Sjangerer har med kultur å gjøre og de muliggjør samhandling i samfunnet. Enkelte sjangerer finnes i alle kulturer, men det er mer vanlig at de fleste kulturer

har sine egne og at andre forblir ukjente (Maagerø, 2012, s. 35-36). Vil det hjelpe elevene med tanke på egen leseutvikling dersom de oppnår en større kunnskap rundt sjangrer? Mye kan tyde på det og flere kilder er enige om at valg av riktig sjanger i skolen har en vesentlig betydning for utviklingen til elevene. Det blir poengtert at Ross et al. (2006) peker på vesentlige differanser mellom skolens valg av bøker og hvilke bøker elevene faktisk liker (Kristiansen, 2009, s. 28). Dette gjelder spesielt for guttene og at de skal kunne møte sjangre de foretrekker (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I overgangen fra barn til ungdom, utvikler man seg både intellektuelt og sosialt. Dette gjelder også for leseutviklingen. Denne overgangsfasen, som også inneholder prøving av forskjellige typer fritidsaktiviteter og idrett, bidrar til å forme personlighet og identitet. Kulbrandstad (2003) kaller dette for *overgangselesefasen*. *Innholdselesefasen* tar for seg den perioden der lesingen blir uavhengig, altså at lesekompetansen er god nok slik at den kan utnyttes aktivt i de forskjellige fagområdene. Dette er avhengig av at elevene leser mye og at de varierer på hvilke tekster de leser (Kulbrandstad, 2003, s. 165-167). Dette er relevant for min undersøkelse der jeg ønsker å se på om elevene har utviklet seg i forhold til året før og om de reflekterer mer over det de leser i dag. Videre er det også interessant å se på leseforståelsen, som jeg vil komme tilbake til i pkt 2.7.

Hvordan vurderer unge mennesker sin egen lesing? Det er en egen evne å være i stand til å kunne bedømme om man forstår en tekst. Kulbrandstad (2003) bemerker at dette er et avgjørende skritt på veien mot å bli en mer selvstendig leser. Dersom man besitter evnen til å evaluere sin egen forståelse, innehar vedkommende en metakognitiv innsikt. Denne egenvurderingen er essensiell for utvikling og forståelse av sin egen lesing. Svake lesere har ofte liten kognitiv innsikt. Undersøkelser viser (dette gjelder også voksne), at de svakeste leserne mangler forståelse om deres manglende leseferdigheter (Gabrielsen, 2003; Kulbrandstad, 2003, s. 203-204).

2.4 Lesing i hjemmet

I min intervjuguide finner jeg plass til noen sentrale spørsmål til mine respondenter angående lesing i hjemmet og hvordan familielivet kan være en betydelig påvirkning for elevenes forhold til sin egen lesing. Hva leser mor og far og hvor ofte leser de? Lesing i hjemmet skaper en stor del av interessen for lesing for barna. Elever som kommer fra et hjem der lesing er en naturlig del av hverdagen, vil ha et bedre utgangspunkt for å bli en

bedre leser enn elever som kommer fra et hjem der litteratur er fraværende og foreldrene ikke har et aktivt forhold til lesing (Roe, 2011).

Leseerfaringene de får i hjemmet, med hjemmet som inspirasjonskilde, lærer de primært gjennom muntlig kommunikasjon sammen med sin familie. Her møter de på tekster i alle slags situasjoner og former og mye av dette kommuniseres gjennom lesing og skriving. Dette kan være alt fra notater til huskelapper, men også tekstmeldinger, mailer og ulike beskjeder, bilder og tekst på sosiale medier (Maagerø og Tønnesen, 2006, s. 19-20). Det er store individuelle forskjeller blant elevene, som Beret Wicklund her beskriver:

Barn som er blitt lese høgt for frå dei var små har oftast eit positivt forhold til bøker når dei kommer på skulen...(…) Dei har leseleden med seg og finn sjølv fram til bøker uten at læraren motiverer og rettleier dem. (Wicklund, 2009, s. 274).

Wicklunds avsnitt styrker sannsynligheten for at de sosiale aspektene i hjemmet og ellers i dagliglivet har stor betydning for leselysten. Wicklund gir også inntrykk for hvor viktig det er å engasjere barn og ungdom i lesestunder og høytlesing (Wicklund, 2009). PISA 2003 viser til en tendens som tilsier at dersom hyppigheten er høy blant elever som oppga at de ble lest for når de var små, desto bedre blir skåren på leseprøvene (Kjærnsli et al., 2004). En tilsvarende teori foreslår at regelmessigheten i høytlesing for barn er avgjørende for at de lærer seg språklige strukturer i tillegg til en uttrykksmåte som er på et høyere, nyansert nivå (Roe, 2011). Tidligere undersøkelser har også fastslått sammenhengen mellom foreldrenes bidrag gjennom høytlesing for barn og barns egen leseaktivitet. Det er likevel uenigheter rundt dette temaet. I følge undersøkelsen *"Jeg leser aldri – men jeg leser alltid"* (Hoel & Helgevold, 2005) er det ingen automatikk i at høytlesing for små barn genererer leselyst. Forskerne kunne heller ikke si noe entydig om denne effekten resulterer i at man blir bedre lesere, selv om det heller ikke kan utelukkes (Hoel & Helgevold, 2005).

Den australske språkforskeren Mary Macken-Horarik snakker om tre domener for læring og jeg vil se litt nærmere på den første som hun kaller *"dagliglivets domene"*, altså dagliglivet i hjemmet og de nære omgivelsene. Dette dreier seg om erobringen av dagliglivets kunnskaper og språk og dersom man skal knytte det opp mot lesing, må vi se det i sammenheng med hvilke tekster barn og unge møter i hjemmet og i dagliglivet. Dette visualiserer forskjellene mellom de elevene som opplever stor variasjon av tekster de får presentert gjennom det sosiokulturelle aspektet og de elevene som ikke opplever prioritering av lesing i hjemmet og ellers i det sosiale rommet (Roe, 2011).

Det er ikke overraskende at gutter identifiserer seg med sine fedre eller med andre menn som de ser opp til. Dette gjelder også for lesing og det har ofte stor betydning for utviklingen og den videre interessen for lesing (Sullivan, 2004). Jeg har ikke funnet noen tilsvarende tendenser for jentene, men det eksisterer en oppfatning som sier at moren i hjemmet er den store leseren. Det er hun som står for mesteparten av interessen rundt lesing av skjønnlitteratur og andre bøker. Far leser stort sett avisen. I de alle fleste tilfeller blir derfor mor sett på som den mest synlige leseren (Molloy, 2007; Ross et al., 2006).

Flere studier har påvist betydelige sammenhenger mellom lesing i hjemmet og prestasjoner på skolen. I PISA 2000 ble det samlet inn store mengder data som relaterte til elevenes bakgrunn og det ble påvist forbindelser mellom sosial bakgrunn og leseferdigheten. PISA 2000 presenterte et sentralt begrep når det gjaldt hjemmebakgrunn, nemlig *sosialøkonomisk status*. Denne statusen ble delt inn i a) økonomisk kapital, b) kulturell kapital og c) sosial kapital (Gabrielsen, 2003). I boka *Distinction: A social critique of the judgement of taste* beskriver Bourdieu sin redegjørelse av klassesystemet (Bourdieu, 1984, s. 128–129). Det aktuelle i denne sammenheng er begrepet, og benyttelse av *habitus*. *Habitus* beskriver de forskjellige klassementalitetene. Disse er igjen tilknyttet interesser, holdninger, smak og oppførsel. Det interessante i vår lesesammenheng, er begrepet han omtaler som *kulturell kapital*. Mennesker som besitter høy kulturell kapital har vanligvis yrker som krever høy lesekompetanse. Lesing står også vanligvis sentralt i slike hjem. Dette kan gjerne knyttes til Gabrielsen (2003) når det gjelder sosioøkonomisk status. Personer med høy kulturell kapital kommer ofte fra hjem der bøker stod sentralt og har selv gjerne en vesentlig mengde bøker i sitt eget hjem (Aas, 2009).

2.5 Motivasjon og påvirkning

Motivasjon og engasjement er helt avgjørende for at unge mennesker skal bli gode lesere. Alle trenger motivasjon for å lese og dersom vi mangler denne evnen, må vi finne nye måter for å overvinne dette, slik at vi kan glede oss over å finne tid til lesing hver dag, også på hverdager. Motivasjon og leselyst er nært beslektet og er helt essensielt å forstå begrepet som en form for indre, positiv drivkraft som får oss til å ville utføre våre pålagte oppgaver med iver og glede. Motivasjonsbegrepet har mange forskjellige og ulike definisjoner innenfor forskningen og det er flere forskere som er av den formening at det slett ikke er

mulig å definere motivasjon. Innsats og utholdenhet er gode synonymer for motivasjon og er også enklere å forholde seg til (Roe, 2011, s. 38-39). Astrid Roe (2011) spør: *Hvordan skape engasjement for lesing?* Dette alltid like aktuelle spørsmålet presenterer hun i forhold til John Guthries motivasjonsprogram. Motivasjonsforskeren Guthrie har i mange år vært opptatt av at motivasjon er nøkkelen til – og et viktig element i leseopplæringen. Han er legger vekt på at gode lesestrategier og engasjement påvirker hverandre gjensidig og at elevene til en hver tid må ha tilgang til forskjellige tekster og et variert utvalg av bøker på skolen. Guthrie oppfordrer på det sterkeste at læreren gir elevene tid til litt stillelesing hver eneste dag, i tillegg til høytlesning. Guthrie tilrettelegger for fem motivasjonsområder: *Mestringsmål* forteller egentlig at viktigheten med å gi elevene mestringsfølelse for å oppnå bedre motivasjon, er stor. Det gir elevene muligheten til å gjøre egne erfaringer og oppdagelser gjennom lesing som gir mening og som skaper engasjement. Dette bør kunne ha gode muligheter til å øke motivasjon både for mer lesing og for bedre leseforståelse. *Kontroll og valg* er meget aktuelt i den grad man lar elevene få ta sine egne valg slik at de oppnår et eierforhold til aktiviteten sin. Det er helt essensielt at elevene selv får velge sjangre de liker. Det er en betydelig forskjell på hvilke bøker som presenteres av skolen (også fra bibliotek) og hvilke elevene selv foretrekker (Ross et al., 2006). Det sosiale aspektet er viktig. Det å dele tekstens innhold med andre kan fremme god motivasjon og åpne for dialoger og diskusjon som skal virke engasjerende og inkluderende. Det er bred enighet om at jentene er flinkere til dette enn guttene. Gutter går ikke i dialog om sine leseopplevelser og de ser lesing som en aktivitet, ikke en identitet som de vil dele med andre (Hoel & Helgeland, 2005). Jentene diskuterer og drøfter sine leseropplevelser med venninner. Mange foretrekker også samtaler med sine mødre om tanker og tolkninger av litteraturen de leser (Roe, 2011, s. 18). Guttene leser altså individuelt, mens jentene er mer inkluderende og mottakelige for evalueringer av egen lesing. I *Mestringsforventning* ligger mye av selvtilliten som trengs for å lykkes med egen lesing. Alle elever og spesielt de svake skal kunne leve i troen på at de kan og vil lykkes med lesingen sin. Det å kunne bygge opp grunnleggende tillit rundt mestring er det essensielle. For mange elever er det viktig å måle sin egen lesing i resultater. Forbedring av karakterene i skolen vil være en god motivasjon for lesing og vil være noe jeg vil se nærmere på i min intervjuguide. Jeg forutsetter at flere av mine respondenter vil komme inn på at bedre prestasjoner på skolen påvirker motivasjonen.

Interessen for lesing bør man vektlegge gjennom det å skape opplevelser og spenning. Interesse bør kunne presisere at det man bringer fram følelser og tilknytning til litteraturen

eller den teksten som eleven leser. Innholdet må være tiltalende og skape engasjement. Her er det også rom for nysgjerrighet, refleksjon og innlevelse. Her ligger også viktigheten i å la barn og ungdom ta sine egne valg, også gjennom den digitale lesingen som er en stor del av livet til unge mennesker. Denne formen for lesing er ofte preget av hurtige skifter og behovet for å bli stimulert er hele tiden til stede. Det er kanskje nettopp behovet for stimulans som er mest motiverende for denne typen lesing (Hayles, 2007, s. 189). Mange av disse motivasjonsområdene er først og fremst tilrettelagt for de svakere elevene, men det hersker ingen tvil om at også de sterkeste elevene kan ha store fordeler ved å øke motivasjonen når det gjelder lesing. Større utfordringer kan skapes ved å styrke vanskelighetsgraden på lesestoffet og dermed gi større motivasjon og engasjement (Roe, 2011, s. 135-136).

I de fleste fag som involverer pedagogikk, står begrepene *indre* og *ytre motivasjon* sentralt. *Ytre motivasjon* kan forklares med å motta ros og belønning etter innsats eller gode resultater. *Indre motivasjon* er gjeldene når man selv tar initiativ grunnet interesse for et emne eller et fag. Pennac mener man bør unngå lesetvang. Man kan ikke tvinge elever til å elske bøker. Dette kan resultere i at de seinere vil få et anstrengt forhold til bøker, noe som i verste fall kan ende med at de blir bokhatere. Pennac ønsker heller at man skal bygge på elevenes *indre motivasjon*. Han setter sin lit til høytlesing (Imsen, 2001, s. 54). Dersom elevene bare får beskjed om å lytte til teksten, øker konsentrasjonen og motivasjonen (Aas, 2009; Roe, 2008, s. 139).

Alan Wigfield og John T Guthrie er gjesteredaktører i *Educational Psychologist*'s utgave fra våren 1997. Dette er en publikasjon som tar for seg psykologi innenfor utdanning og denne utgaven er viet til lesemotivasjon. "*What is the role of assessment in the learning of literacy skills and in children's motivation to read?*" Dette er i blant de mest elementære spørsmål som stilles i dette heftet. De tar opp viktigheten med å finne ut av hvordan motivasjonens natur kan bidra til å forbedre betydningen av å lese. Motivasjonen for lesing må belyses gjennom forskjellige aktiviteter (Guthrie & Wigfield, 1997). Det finnes mange teorier om hvordan dette skal løses, men Wigfield mener bestemt at barn og unges motivasjoner er et multi-dimensjonelt problem. Dette relateres både til lesemengde og leselest. Han er også bestemt på at dette influeres av både klasseromsituasjoner og oppfølgingen av foreldrene i hjemmet (Wigfield, 1997).

2.6 Gutter og jenter

Forskjeller mellom gutter og jenter har alltid stort fokus. Påstanden om at jenter leser mer enn gutter er i dag et vanlig utsagn. At de er flinkere lesere er heller ingen overdrivelse. Kjønnforskjellene eksisterer både nasjonalt og internasjonalt (Kjærnsli & Olsen, 2013), og det er disse jeg ønsker å tydeliggjøre ved å gå nærmere inn på noen utvalgte, sentrale aspekter ved dette fenomenet.

Forskjellene er mange og enkelte er tydeligere enn andre. I lesing er forskjellene særlig store. I følge PISA er prestasjonene fra 2000 til 2009 svekket hos guttene, mens hos jentene er de uendret (Kverndokken, 2013). Hvordan var så disse resultatene i 2012? Fra 2000 til 2012 har vi hatt en variabel utvikling i Norden og felles for alle landene er at det ikke kan spores noen fremgang i denne perioden. Sverige, Island og Finland er ibland de landene med signifikant tilbakegang. Ser vi på kjønnforskjellene, så er det heller ingen forandringer i 2012. I samtlige PISA undersøkelser har gutta scoret lavere enn jentene i lesing. I Norge kan vi lese at kjønnforskjellen har holdt seg relativt stabil, men den kan ikke karakteriseres med noe annet enn høy. Det samme gjelder resultatene i digital lesing. Kjønnforskjellene er noe lavere, men vi kan lese det samme mønsteret som for lesing på papir, altså at guttene presterer dårligere i samtlige OECD-land. En oppsummering av PISA 2012 kan nok vurderes til at det fortsatt finnes et forbedringspotensial og at vi fortsatt har en vei å gå (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 187-218).

Den store differansen mellom gutter og jenter gjelder først og fremst ved kontinuerlige tekster og da tenker jeg først og fremst på skjønnlitteratur, altså lange, sammenhengende tekster. Forskjellene er merkbart mindre når det gjelder leseferdigheter for diskontinuerlige tekster. Vi kan se dette i sammenheng med hva elevene leser på fritiden (Roe, 2011). Norske gutter foretrekker kortere og mer fragmenterte tekster, som aviser, mail og artikler på web og mobil. Jentene vender mye oftere sin leselyst mot skjønnlitteraturen. Vi ser her at det er klare rammer for leseforståelsen i verbaltekster og ulike visuelle framstillinger. Videre er det en vesentlig tendens i lesekulturen og da særlig i hjemmet. Leseprosessen kan tydes på flere måter. Guttene går ikke i dialog om sine leseopplevelser, mens jentene gjerne diskuterer med venninner og mødre om sine tanker og tolkninger av litteraturen de leser. For guttene er lesing en ensom og individuell handling, mens jentene er mer inkluderende i sin lesing (Maagerø & Tønnessen, 2006).

Dette argumentet kan forsterkes ytterligere ved å se på en spørreundersøkelse fra høsten 2004. 236 elever ble spurt om å oppgi tittelen på den boka de likte best og hva som hadde inspirert dem til å lese nettopp den. Hjemmet spilte en vesentlig rolle i svarene. Forskjellene mellom guttene og jentene var ikke så store, men det viste seg at flere jenter hadde fulgt tips og råd fra venninneflokkene. Da de blir spurt om lesevaner og hvem de gjerne diskuterte bøkene med, kommer den store forskjellen fram. Mens jentene inkluderer og deler sin lesing med andre personer av samme kjønn, velger guttene å ikke snakke om sine leseopplevelser (Maagerø & Tønnessen, 2006). Literacyforskeren David Barton (2007) skriver også om samtaler om tekster og at dette dominerer diskursen i skolen:

In all sorts of literacy events, texts are talked about, whether they are books, worksheets, students writing, written texts. Much of schooling can be characterized as talk around texts.” (Barton sitert i Kverndokken, 2013, s. 35).

Barton påpeker at denne formen for *literacy*, som har en tydelig tilnærming til det han refererer som *talk around texts*, kun forekommer i skolen. Spørsmålet er da om elevene også har samtaler om dette på fritiden og spesielt i hjemmet. Her spiller selvfølgelig oppveksten stor rolle og om hvilken betydning lesing har i hjemmet. Elever som er vokst opp i en familie der samtaler om bøker forekommer, vil man med høy sannsynlighet ha et forsprang i skolen (Kverndokken, 2013, s. 35).

At gutter leser mindre enn jenter er noe vi vet, men vet vi egentlig hvilke sjangre de foretrekker? (Kjærnsli et al., 2007) I min intervjurunde skal jeg forsøke å finne noen svar på dette sjangerspørsmålet. Vet jentene hva guttene leser og omvendt? Dette kan antakeligvis belyse noen av forskjellene mellom kjønnene. Guttene er heller ikke spesielt interessert i å innrømme at de faktisk leser (Molloy, 2002; Ross et al., 2006; Newkirk, 2002). ”(...) Jag hatar och läsa därför hatar jag alla böker. Jag ryser när jag ser en bok (...)” (Molloy, 2007, s. 9). Med dette sitatet fra en gutt på 7 år, sier han det samme som tusenvis av ungdommer også gir uttrykk for i mange undersøkelser. Forskeren Jack Thompson hevder i sin undersøkelse, *Understanding teenagers reading* (1987), at disse ”ikke-lesende” tenåringene til stadighet kommenterer lesing som kjedelig (Molloy, 2007, s. 9). At gutter ikke liker å lese og ikke vil lese er ikke noe nytt fenomen, men det er med høy sannsynlighet ikke generaliserbart.

2.7 Leseforståelse

Ivar Bråten (2008) forteller oss om PISA 2000 og hvordan resultatene fra den gang ble benyttet for å innføre nye tiltak i norske skoler. Leseforståelsen ble for alvor satt på den

pedagogiske dagsordenen i Norge etter at de svake resultatene ble presentert. Målet var å vurdere leseforståelsen hos 15-åringene og Norge endte som trettende beste nasjon av 32 land. Dette ga grobunn til bekymring da resultatene også viste de store variasjonene mellom sterke og svake elever, samt den store avstanden mellom elever på samme skole. Det var ingen stor overraskelse at jentene generelt skåret høyere enn guttene, men likevel tydet resultatene på manglende bruk av lesestrategier og at interessen for lesing på generelt basis blant guttene var relativt lav (Bråten, 2008, s. 9-10). Dette resulterte i Kunnskapsløftet (L06). Kan man kanskje si at Kunnskapsløftet ble et svar på PISA, siden PISA på mange måter ble sett på som sannheten om skolen? Dette kan selvfølgelig diskuteres, men Lise Iversen Kulbrandstad (2010) sier at det var publiseringen av resultatene fra PISA 2000 som virkelig satte fart i debatten om lesing og leseferdigheter i norske skoler. Selv om leseresultatene egentlig ikke var noen stor overraskelse eller noe som kunne kalle en nyhet, så var det likevel ingen tvil om at rapporten fikk følger (Kulbrandstad, 2010, s. 176-177). Leseforståelse var det mest sentrale fagområdet i PISA 2000 og dette gjentok seg i PISA 2009. De norske resultatene var igjen på gjennomsnittet fra 2000. Den negative trenden fra 2006 hadde snudd og det viste positive resultater når det gjaldt antall elever på de laveste nivåene. 15 prosent var mindre enn noen gang. I 2006 kunne det spores en positiv trend blant guttenes leseengasjement. Dette viste seg dessverre å være et blaff. Holdningene til lesing var tilbake både når det gjaldt gutter og jenter i 2009. Mindre lesing av aviser, ukeblader og tegneserier var også blant resultatene. Økingen kom kun ved digital lesing, som i 2009 ble gjennomført for første gang. Hva elevene faktisk leser på nett finnes det begrenset informasjon om (Roe, 2011). Hva forteller så disse prøvene om ungdommens leseferdigheter? Det positive er at antallet elever på de laveste nivåene har sunket. Samtidig har også en nedgang i andelen elever på de høyeste nivåene. Det er relativt få gutter blant de beste leserne. Resultatene viser også en tendens til at elevene mangler forståelse og trening i lesing av fagtekster, samt tekster som krever andre deskriptive kunnskaper og faktakunnskap. Dette kan derfor være en tendens på at de norske elevene er lystlesere snarere enn pliktlesere (Roe, 2011).

Hva innebærer egentlig leseforståelse? Merete Brudholm (2002) nevner seks faktorer i forståelsen av en tekst: språkforståelse, forhåndsforståelse, inferenser, indre forestillingsbilder, sjangerkunnskap og leseinnstilling (Brudholm, 2002). Alle disse komponentene er viktige for forståelse av handling i – og tolkning av tekster. Jeg vil komme til å benytte meg av faktorene i drøftingskapitlet og se nærmere på disse under diskusjon

av elevenes leseforståelse. Ivar Bråten (2007) definerer det på denne måten: ”leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007, s. 11). Bråtens avgrensning består av at han konsentrerer seg om nettopp skrevet tekst og ikke multi-mediale presentasjoner. Hans hovedbudskap er at leseren skal lete seg frem til å finne sin egen mening med teksten, et resultat av strukturert og nøyaktig lesing. Leseren skal også etablere sin egen tolkning av teksten samtidig som han/hun også skal besitte en overbevisende forståelse av forfatterens formidling av teksten (Bråten, 2007, s. 12).

”Det viktigste aspekt ved lesingen er forståelsen. Uten forståelsen kan man ikke snakke om genuin leseferdighet” (Høien & Lundberg, 1984, s. 26). Høien (1984) er også klar på betydningen av leseforståelsen er avhengig av at man mestrer avkodingsferdighet, som kan ses på som selve grunnlaget for leseforståelsen (Høien & Lundberg, 1984).

Jeg ønsker å se på elevenes evner til å tolke tekster og vil derfor legge inn noen spørsmål rettet mot forståelse og tolkning i min intervjuguide. Dette passet godt inn i elevenes timeplan, da det viste seg at de skulle gjennomføre et litteraturprosjekt på tiende trinn. Astrid Roe (2011) gjør oss oppmerksomme på at lesedidaktikk påvirker leseforståelsen. Hun stiller følgende spørsmål: *Hvilke faktorer påvirker leseforståelsen?* Her presenterer hun betydningen av tidligere kunnskaper og erfaringer innenfor lesing. Resepsjonsteoretiske framstillinger og enkle formidlinger av hermeneutiske tanker, står her sentralt. Begrepet resepsjon brukes gjerne om hva som oppstår når leseren møter teksten, noe jeg vil komme tilbake til i punkt 2.7. Her legges det størst vekt på tolkningen. Dette er forståelsens kunst, hermeneutikken, som Friederich Schleiermacher grunnla i den formening at den skulle belyse eller gjenspeile forfatterens tanker (Roe, 2011, s. 30). Som sagt ønsker jeg å se på elevenes evner til å tolke tekster. Her står hermeneutikken sentralt. Et av hovedtemaene for hermeneutikken beskrives på denne måten: ”Det har ända från början varit att meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193) Det er altså, i følge de svenske teoretikerne, en nødvendighet å forstå helheten i en tekst før man søker etter tolkning av deler av den. Vi står her overfor redegjørelsen av hermeneutikkens utvikling: *Gadamers hermeneutiske sirkel*. Man søker her etter tolkning av en del, for så å sette den i sammenheng med helheten i teksten. Herved søker man igjen etter en ny belysning av det man skal studere. Denne tolkningsmåte kan også kalles den objektiverende hermeneutikkens sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193-194). Dersom vi skal se litt nærmere på grunnpilarene i leseforståelsen for unge mennesker, velger jeg å

støtte meg på noen perspektiver fra Sweet og Snow (2003). Boken *Rethinking reading comprehension* (2003) tar for seg flere elementer viktige og essensielle ved leseforståelsen og hvordan leseren skal kunne forstå en tekst. "Reading comprehension" kan forstås som evnen til å kunne lese, samt tolke og kunne videreformidle meningen med teksten. Snow og Sweet (2003) presenterer følgende tre elementer innenfor reading comprehension:

- The reader who is doing the comprehension
- The text that is to be comprehended
- The activity in which comprehension is a part

(Sweet & Snow, 2003, s. 2)

Når man tar for seg leseren inkluderer man all den kunnskap, kapasitet, evner og erfaringer han eller hun bringer med seg når leseaktiviteten gjennomføres. Selve teksten er det tilgjengelige materialet leseren har om det er papirbasert eller elektronisk. Med selve aktiviteten inkluderer Sweet og Snow tre dimensjoner: Hvorfor leser man? Selve prosessen består av hvilke mentale aktiviteter som kommer til live når man leser, mens konsekvensene forteller oss hvilke kunnskaper og erfaringer leseren oppnår som resultat av selve lesingen. Videre kan man si at disse tre dimensjonene skaper en høyere forståelse av en sosiokulturell kontekst. Det er leseren som selv skaper dette fenomenet. Leserens lar seg gjerne inspirere av tekster han eller hun foretrekker og teksten aktiverer igjen en sosiokulturell forståelse hos leseren. Dermed kan vi også fastslå at leseren, teksten og aktiviteten som følger ikke kan være statiske og uavhengige. De kan simpelthen ikke se på som individuelle elementer og fungerer kun sammen (Sweet & Snow, 2003, s. 3). Det kunne vært interessant å sette dette i samband med interaksjon mellom leser og tekst, som er det neste punkt jeg skal se nærmere på i dette kapitlet.

2.8 Interaksjon mellom leser og tekst

Selve leseprosessen er avhengig av interaksjonen mellom leser og tekst, denne forbindelsen som oppstår når leseren er i stand til å sette teksten i sammenheng med egen mening. Denne prosessen er individuell og vi har alle forskjellige måter som fører til at denne aktiviteten skal inneholde en meningsfylt forståelse. Vi tolker alle vår lesing på asymmetriske måter, i mange variasjoner av sosiale og kulturelle hendelser. Maagerø og Tønnesen (2001), som intervjuet Wolfgang Iser i 1997. I publikasjonen *Samtaler om tekst, språk og kultur* forklarer

Iser målet med resepsjonsteorien på denne måten: ”Å finne måter å beskrive leseprosessen på som en dynamisk interaksjon mellom tekst og leser” (Iser, 1978, gjengitt i Maagerø og Tønnesen, 2001, s. 69).

Hans Robert Jauss var grunnleggeren av den tyske resepsjonsetetikken og hans kollega Wolfgang Iser er antageligvis den mest kjente av alle resepsjonsteoretikere. Denne retningen hadde klare likheter og felleskap med *reader-respons-teorien* som utviklet seg i USA på 60- og 70-tallet. Likevel var hverken Jauss eller Iser spesielt opptatt av det som hente innenfor den amerikanske resepsjonsteorien, som Stanley Fish var grunnleggeren av. De var uenige rundt bidraget av et prinsipp som Fish kalte *fortolkningsfellesskapet*. Et annet trekk som de mente amerikanerne manglet, var den historiske dimensjonen. En av Isers teorier forteller om *tekstens tomme plasser* (gaps eller blanks). Her er vi i følge Iser avhengige av at leseren kommuniserer med teksten, slik at han eller hun selv skal kunne fylle ut de tomme plassene (Roe, 2011, s. 31). Likevel beskriver han faren ved at leseren kun skal fylle disse tomrommene med sine egne tanker og tolkninger. Dette møter vi igjen i *The Act of Reading* (1978):

Failure, then, means filling the blank exclusively with one's own projections. Now as the blanks gives rise to the readers projections, but the text itself cannot change, it follows that a successful relationship between text and reader can only come about through changes in the reader's projections (Iser, 1978, s. 166).

Iser er her altså bevisst på det faktum at mange tomrom henger sammen med egen kompetanse. Et godt eksempel på dette kommer til syne ved lesing av Homer. Dersom leseren er skolert i klassisk gresk, vil det da ikke forekomme mange tomrom. Men dersom leseren ikke innehar denne kunnskapen, vil tomrommene etter hvert bli så mange at man mister forbindelsen med teksten. Dette skiller altså lesere med ulik kompetanse og varierte kunnskaper (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 79). Tomrom kan også fylles opp på andre måter. Leser søker mening og helhet når han/hun leser. Tomrommene kan bli fylt opp med fortolkninger, konkretiseringer og indre bilder. Alt for å oppnå en sammenheng med det man leser. Dette kan også forekomme som motsetninger eller konflikter i teksten. Dette kan resultere i at leser og tekst kan stå i et gjensidig forhold til hverandre, noe som igjen kan påvirke denne dynamikken til at leseren oppnår både forståelse og tilfredshet. Dette er en prosess som er i konstant utvikling og som kontinuerlig gjennomgår en forandring (Maagerø & Tønnesen, 2001; Molvær, 2011).

I Iser's arbeider har han ofte brukt begrepet *implisitt leser* og en av bøkene hans fra 1974 bærer nettopp denne tittelen på engelsk: *The Implied Reader. Patterns of Comminivation in Prose Fiction from Bunyan to Bckett*. Iser's forståelse av den implisitte leseren og leserens tilværelse i teksten er interessant. Iser sier at det alltid er en forestilling om den implisitte leseren. Teksten inviterer til en respons fra leseren og strukturen vil alltid ha en forestilling om den implisitte leseren. Dette er ikke en virkelig leser, men forestillingen om en fiktiv leser som finnes i tekstens struktur. Iser bemerker at vi er nødt til å ta en stilling til hvordan vi skal kunne distansere oss fra denne posisjonen og på hvilken måte vi skal forholde oss til den. Den virkelige leseren må kunne fungere i samsvar med visse regler og instruksjoner som skal fungere som føringer i teksten. Den implisitte leseren er et verktøy som alle forfattere benytter seg av. Dette gjøre for at leseren enklere skal kunne *guides* til en viss posisjon eller forståelse, uten at man trenger å røpe hva dette egentlig innebærer i teksten. Iser nevner den *prominente* eller den *ideelle* leseren som den mest kompetente og komplette, men at denne kompetansen ikke kan være styrende, kun tilnærmet. Hvordan kan vi så tilnærme oss kvalifikasjonene til den prominente leser? Iser sier at den prominente leseren bringer mye kunnskap med seg og kan derfor la seg påvirke av tekstens detaljerte innhold. Denne leseren har lang erfaring med tekster og er i stand til å bruke sin kunnskap til å utfordre tekstens kvaliteter og tolke den deretter. Han sier også at et barn i prinsippet kan være en prominent leser dersom det klarer å utnytte sin fantasi i møtet med teksten. Forholdet mellom unge mennesker og teksten kan dermed bli mer intimt og mulighetene er større for at lesingen blir grundigere (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 79-81). Det kunne vært interessant å sette disse resepsjonsteoriene i samband med elevenes tolkning av tekst og forståelse av innhold og helhet i *Et Dukkehjem*. Dette vil jeg gjerne komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

2.9 Litterasitetsbegrepet

Literacy er et utvidet begrep som kan oversettes til lese – og skrivekompetanse. Denne kompetansetilnærmelsen kan samles rundt følgende spørsmål: Hvordan skal vi dra nytte av alt det tekstlige som omringer oss. Leselitterasitet (reading literacy) står sentralt innenfor sosiokulturell forskning og omhandler læring og utvikling i samfunnet (Barton, 2007, s. 34). Begrepet kan omfatte både lese – og skrivekompetanse. Jeg begrenser meg til lesebegrepet siden min undersøkelse omhandler ungdomsskoleelevers forhold til lesing. Litterasitetshistorien er i konstant forandring. Vi er alltid i utvikling mot nye litterasiteter.

Den sosiale historien har betydning for utviklingen og om hvordan vi skal forholde oss til tidligere litterasitetshendelser. Dette for å kunne skape – og forme nye. Våre liv forandres konstant fra barndom til voksen alder og vi både lærer, deltar i og utvikler nye litterasiteter. Samtidens tendenser skapes gjennom fortiden (Barton, 2007, s. 34-35). “Literacy is a social activity and can best be described in terms of people`s literacy practices which they draw upon in literacy events” (Barton, 2007, s. 35). Barton (2007) benytter seg av to begreper når han skal beskrive litterasitetsaktiviteter i folks hverdagsliv: *literacy practicies* og *literacy events*. Disse to termene kan oversettes med litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser. Dersom vi ser på hendelser først, så er det viktig å poengtere at det finnes et utall forskjellige situasjoner i hverdagslivet der tekster spiller en vesentlig rolle. Et eksempel kan være høytlesing for barn. Denne hendelsen inneholder et sosialt mønster som i mange tilfeller er en gjentakende situasjon. Den kan ses på som observerbare aktiviteter og samtaler som har fokus på tekster. Dette er aspekter som medfører et variert og fyldig bilde av mange forskjellige lesehendelser. Hva ligger så i litterasitetspraksiser? Generelt kan dette forklares med at vi bruker lesing i alle typer situasjoner, avhengig hvilke av sosiale og kulturelle vilkår som ligger til grunn. Meningskapende aktiviteter oppstår gjerne i menneskets møte med teksten. Vi kan si at lesepraksiser er sosiale lesehendelser som mennesker møter gjennom de forskjellige deler av livet og at en litterasitetspraksis oppstår når man tar en hendelse et skritt videre. Sammen utgjør hendelse og praksis den sosiale aktiviteten av litteasitet (Barton, 2007). Folk deler sin kulturelle og sosiale kunnskap og visdom gjennom sine leseaktiviteter (Barton, 2007, s. 35-37; Molvær, 2011, s. 16-17). Det er ikke mulig å skille litterasitetshendelser og - praksis, da disse to begrepene på mange måter overlapper hverandre. Brian Street (2003) er av den formening at vi kan bør kunne se dette skille ved å *observere* litterasitetshendelser til så å *begrepsfeste* litterasitetspraksiser. Han uttaler videre at en beskrivelse av alle hendelsene vi observerer, samt en kategorisering av alle praksisene bør kunne hjelpe oss i dette arbeidet, både i skolesammenheng og i forskningen (Molvær, 2011). Et eksempel på benyttelse av både praksiser og hendelser, kan være at to elever bestemmer seg for å samarbeide med en fagsamtale på skolen. Når de planlegger og diskuterer innholdet, er denne aktiviteten en litterasitetshendelse. Når de kommer til fordelingen av hvem som gjør hva, hvor dette skal gjennomføres og hva som faktisk skal skrives og leses, kan dette lokaliseres som en litterasitetspraksis (Barton, 2007, s. 37).

Det er viktig å skille leseaktiviteter på fritiden og på skolen. Litterasitet tilknyttet fritiden eller i hjemmet, er på mange måter kombinasjoner av forskjellig slag. Her dreier det seg ofte

om korte tekster i og rundt flere aktiviteter som idrett, musikk, spill og andre hendelser som inneholder lesing av tekster. Dette er altså tilknyttet er rekke ulike typer lesing som vi finner i alle sammenhenger. Dette kan karakteriseres som uformelle lesepraksiser der flere mennesker er involverte. Disse lesepraksisene er ofte knyttet til faste gjøremål til faste tider og ungdom utfører gjerne disse praksisene flere ganger i løpet av en uke. På skolen gjelder mye av de samme praksisene, men her innenfor et miljø med faste normer og regler. Skolen er en institusjon med praksiser som er helt unike innenfor språk – og litterasitet. På skolen skal litterasiteter foregå innenfor de rammene som skolen på forhånd har fastsatt. Barton (2007) tar opp dette fenomenet som han presenterer som *skolebasert litterasitet*. Han skiller skolen som institusjon fra andre kulturelle aktiviteter. Han sier videre at skolen former livene til elevene, i den betydning av at barn og ungdom tilbringer mye av sin tid på skolen. Verdien elevene tilegner seg på skolen tar de med seg i hverdagen og det påvirker også hvordan de vil utvikle seg på veien mot voksenlivet (Barton, 2007, s. 176).

2.10 Oppsummering

I det foregående kapittelet, har jeg konsentrert meg om temaer som presenteres i min intervjuguide. Teorien jeg har valgt å fokusere på følger dermed de forskjellige delene som mine respondenter blir bedt om å besvare. Leseteorien skal også fungere som en referansestøtte for mine resultater og min avsluttende drøfting.

Lesetendenser og lesevaner er mitt første tema. Her forsøker jeg å belyse elevenes syn på hva lesing er og hvilke rutiner de har opparbeidet seg. Deretter ser jeg på *verdi og betydning av lesing*. Denne delen beskriver kort også bruken av digital lesing og sosiale medier. I punkt 2.3 tar jeg for meg en teoretisk gjennomgang av *leseutvikling* som følges opp av *lesing i hjemmet*, om hvordan familielivet kan være en betydelig påvirkning for elevenes forhold til egen lesing. Lesemotivasjon, gutter og jenter og leseforståelse, er de påfølgende punktene, før jeg avslutter kapittelet med en gjennomgang av interaksjon mellom leser og tekst og en begrepsforklarende del om litterasitet.

I neste kapittel vil jeg å belyse min metode. Mitt metodevalg, som er et flerkasusstudie, er en vesentlig del av undersøkelsen og skal fungere som et forklarende bindeledd før de avsluttende kapitlene.

3. METODE OG DESIGN

Metodekapittelet vil i all hovedsak inneholde en redegjørelse av metodevalg og en innledende del om mitt flerkasusstudie, design, samt noen ord om det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter vil jeg ta for meg mine forberedelser til undersøkelsen etterfulgt av noen avsnitt om utvalget. I punkt 3.3.1 konsentrerer jeg meg om å presentere observasjonsvalget før jeg legger fram utformingen av intervjuguiden. Kapittelet fortsetter med noen ord om pilotintervjuet, før jeg redegjør for behandlingen av innsamlet data. Her følger kategorisering av observasjonene, gjennomføring av intervjuene, samt transkribering. Metodekapittel ender med en gjennomgang av oppgavens validitet og hvilke etiske betraktninger jeg har gjort meg. Til slutt gjør jeg en oppsummering av de viktigste redegjørelsene.

3.1 Metodevalg

Min undersøkelse er basert på teori om lesing og min tilknytning til undersøkelsen gjennom valgte metoder: observasjoner i klasserom og strukturerte, individuelle intervjuer av åtte elever (fire gutter og fire jenter) på tiende trinn. I en kvalitativ studie med vekt på elevenes leserhistorier, ble tiende trinn en naturlig målgruppe. Jeg ønsker å få innblikk i deres erfaringer og kunnskaper, samt eget syn på leseutvikling og leseforståelse. Jeg valgte altså å bruke både observasjon i klasserommet og individuelle intervjuer. Dette gjorde jeg for å få en bedre oversikt over elevenes perspektiver på egen lesing, samt for å finne mer ut av forskjellene mellom gutters - og jenters forhold til fenomenet lesing på tiende trinn. Hvor ligger de største forskjellene og hva er grunnen til at gutter alltid har scoret dårlige enn jentene i lesetester? Noe av den litteraturen som foreligger på dette området antyder at guttene er mer tiltrukket av aktivitet, sport, *gaming* og digitalisering, mens jentene har det lettere for å finne bøker som kan tilfredsstille deres interesser. Det er også antydning at guttene ikke lar seg inspirere av - eller at de savner de rette mannsfigurene. Er de mannlige rollemodellene fraværende når vi ser det i sammenheng med lesing (Ross et al., 2006; Newkirk, 2002)? En annen teori er at vi må være åpne for viktigheten av å få tilgang til guttenes verden. Kvale (1997) bemerker at vi må sørge for tilgjengelighet hos begge kjønn, både guttenes og jentenes egne beskrivelser og tanker (Kvale, 1997).

3.2 Valg av kasusstudie og design

Min undersøkelse innebærer studien av flere kasus. Problemstillingen er avgrenset og jeg skal gjøre rede for et fenomen som jeg har begrenset eller ingen kontroll over. Manglende forskningskontroll vitner også om en likhet med et Survey-opplegg, altså at en i dette tilfellet ikke kan manipulere de uavhengige variablene. Analyseformen på et Survey-opplegg er alltid kvantitativt (Myklebust, 2002). Robert Yin definerer et kasusstudie på denne måten: ”Et kasusstudie er en empirisk undersøkelse som ved hjelp av mange datakilder studerer et samtidig fenomen der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare” (Yin, 1984, oversatt og sitert i Myklebust 2002, s. 428).

Ekspertene er ikke helt samkjørte i sin terminologi. ”Et kasusstudie legger vekt på at kasuset må være avgrenset, at det må være *a bounded system*” (Myklebust, 2002, s. 424). Dette skiller seg med andre ord eksplisitt fra Yins definisjon. Sharan Merriam har en annen forklaring og benytter seg av ord som partikularisk, deskriptiv og heuristisk, for å beskrive fenomenet kasus (Myklebust, 2002). Han begrenser ikke dette kun på et fenomen, men også på at kasusstudie fokuseres rundt en bestemt hendelse eller en bestemt situasjon: ”*The case itself is important for what it reveals about the phenomenon and for what it might represent*” (Merriam, 1988, sitert i Myklebust, 2002, s. 425). Så kommer det avgjørende spørsmålet: *Hvilken form for kasusstudie skulle jeg benytte?* Min undersøkelse har en kvalitativ tilnærming, men det er ikke alltid metoden som er avgjørende for kasusvalget. Valget av studieobjektet er av like stor betydning. I følge Stakes forklaringer av de forskjellige kasusstudiene, vil jeg si at det instrumentelle kasusstudie er min retning. ”Her er målet å undersøke et bestemt kasus for å få innblikk i en problemstilling eller for å utfylle en teori” (Myklebust, 2002, s. 426). Ofte kan denne kategoriseringen være forvirrende, og jeg må innrømme at jeg var i tvil om hvilket kasusstudie jeg var i ferd med å gjennomføre. Det er også viktig å poengtere at det blir mer og mer naturlig å diskutere kasus og kontekst parallelt, siden disse to begrepene inneholder mange likheter og er ofte synkroniserte. Det finnes mange gode eksempler på ulike studier av kasus og kontekst i samfunnsvitenskapen. Her kan kasuset illustrere alt fra individnivå eller mikrotilnærming, til kasusstudier av landsbyer.

I en forskningsprosess er det en tydelig fordel å avgjøre hva som er undersøkelsens kasus i en tidlig fase i prosjektet. Mine kasus er de åtte elevene på tiende trinn. En mer korrekt definisjon vil være at jeg benytter meg av et flerkasusdesign. Hvert av individene må ses på

som et eget kasus. Jeg vil derfor si at definisjonen også grenser til en deskriptiv kasusstudie. Denne tilnærmingen skal gi en mer detaljert beskrivelse av hva eller hvem som blir studert. På engelsk er betegnelsen *thick description* ofte benyttet. Dette er et uttrykk som Clifford Geertz (Geertz, 1973, s. 6) er tilhenger av, men opprinnelig var det den britiske filosofen Gilbert Ryle som først tok det i bruk. På norsk er en tilfredsstillende oversettelse *fyldig eller rik* beskrivelse, altså en mer komplett og bokstavelig skildring av det valgte kasuset (Myklebust, 2002, s. 425). I mitt tilfelle er dette, som tidligere nevnt, gjeldende for alle mine respondenter, et flerkasusdesign.

Innenfor vårt masterstudium lærte vi tidlig at et kasusstudie egnest seg godt for forskningsspørsmålene *hvordan eller hvorfor*. Denne spørsmålstypen skal tydeliggjøre fenomenet som skal studeres og det er elementer fra virkelige liv som skal beskrives gjennom disse spørsmålene. Litt forenklet kan man si at de står utenfor vår kontroll og påvirkning og kan også illustreres som fenomenologiske spørsmålstyper som skal virke forklarende for intervjuobjektene livsverden. I kasusstudier velger man gjerne mellom flere informasjonskilder. Jeg har som sagt valgt observasjon og intervju som mine verktøy for å oppnå mine resultater. Dette forskningsstudie er med andre ord meget anvendelig for min undersøkelse og for analysering av mine kvalitative data.

Til slutt vil jeg se nærmere på hva Robert Yin (2009) sier om kasusdesign og om jeg kan dra nytte av hans ekspertise i videre arbeid med min oppgave. Kasusets overordnede plan bestemmer hvordan forskningen skal gjennomføres. Det finnes ingen oppskrift på hvordan dette skal gjøres, men det er mulig å støtte seg på noen definisjoner som kan bidra til at planen blir mer tilgjengelig. Forskningsdesignet er en logisk plan som skal bringe meg videre fra et punkt til et annet. Mellom disse punktene ligger selve arbeidet med å definere spørsmålene til det foreligger enkelte konklusjoner og svar spørsmålene (Yin 2009). Det finnes mange variasjoner på hvordan man skal definere et forskningsdesign. Et at Robert Yins eksempler er at man kan betrakte designet som et *blueprint* for egen forskning: hvilke spørsmål skal studeres, hvilke data er relevante og hvordan skal man analysere resultatene (Yin 2009). Kasusstudiet refereres vanligvis til undersøkelser av relativt få enheter. Forskere er avhengig av å samle inn en stor mengde informasjon og data om de utvalgte enhetene. Min analyse skal fokusere på personer som omfattes av undersøkelsen, altså mine respondenter. Jeg ser uansett at dette designet er anvendelig for min forskning som innebærer en kvalitativ tilnærming til åtte elevers forhold til lesing på tiende trinn.

3.2.1 Det kvalitative intervjuet

Jeg velger å benytte meg av Steinar Kvaless teorier om det kvalitative forskningsintervjuet, siden han innehar en sentral rolle innenfor dette feltet. Når han beskriver mål, gjør han det på denne måten: ”(...) å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, s. 21). Intervjuet skal etterstrebe søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Jeg gikk noen runder med meg selv i forkant av intervjuene. Skulle jeg velge samme fremgangsmåte som ved mitt tidligere prosjekt våren 2013, som bar preg av den hverdagslige samtalen i intervjuene, eller skulle jeg utarbeide en annen plan i forholdet mellom intervjuer og respondent? Det kvalitative forskningsintervjuet er et håndverk, der kunnskapen kommer til syne gjennom sosialt samvær og sosiale forhold til den intervjuede. Interaksjon og samtale mellom forsker og intervjuobjekt er essensielle faktorer for å få gjennomført et godt intervju, som igjen gir empirisk data med høy kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Jeg valgte derfor å gjennomføre åpne og semi-strukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet en intervjuguide som hadde rom for oppfølgingsspørsmål for å at respondentene kunne utdype sine svar dersom dette var ønskelig. Min intervjuguide var tredelt, med fastlagt tematisering under hver del. Guiden inneholdt også et konkret, overordnet tema: Elevenes forhold til lesing. Gjennom et semi-strukturert intervju vil jeg som intervjuer ha tilgang til varierte og fleksible muligheter når det gjelder tilpasning og utforming av intervjuet (Kristiansen, 2009). Respondentene vil dermed i de aller fleste tilfeller føle en større trygghet til å snakke fritt og uavhengig.

Ved gjennomføringen av det kvalitative intervjuet, vil jeg gjøre det klart at jeg er mer interessert i dybde enn i bredde i min forskning, noe som gjelder for de aller fleste kvalitative tilnærminger. Med andre ord er jeg ikke ute å etterstrebe generalisering. Det er ikke være mulig for meg å påvise konkret hva som vil gjelde for *alle* elever på tiende trinn. Med kun åtte elever i utvalget vil dette begrense seg, men jeg har likevel gode forutsetninger for å gjøre noen gode funn som kan støtte seg til min problemstilling. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 og 5.

3.2.2 Forberedelser

Forberedelsene til gjennomføring av et kvalitativt forskningsintervju, krever mye tid og nøyaktighet. Enkelte regler og prosedyrer må følges og man må i tillegg ha en god forståelse av gitte, etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009). I samarbeid med min veileder, fikk jeg på et tidlig tidspunkt sendt inn mitt meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Dette ble gjennomført i forkant av utvelgelsen av informanter og dermed i god tid før selve undersøkelsen var kommet i gang. Jeg fikk svar allerede den påfølgende uken, som fortalte at mitt prosjekt var godkjent.

Jeg fulgte en forholdsvis tradisjonell metode gjennom mine forberedelser. Min fremgangsmetode var effektiv og ga raskt resultater. I min umiddelbare nærhet fantes flere ungdomskoler og det var egentlig en tilfeldighet hvilken skole jeg skulle ende opp på. Etter grundige undersøkelser bestemte jeg meg for å velge en av de nærliggende ungdomskolene. Jeg tok straks kontakt pr telefon og opprettet forbindelse med assisterende rektor. Han satte meg i kontakt med rektor og et møte ble avholdt dagen etter. Rektoren satte pris på mitt valg av skole og lovet å bistå så godt han kunne. Valget falt på en klasse på tiende trinn som på semesterplanen fra uke 41-45, skulle delta i et litteraturprosjekt bestående av sammenligninger av tekster og leseforståelse. De skulle også lese et utdrag av Henrik Ibsens *Et dukkehjem* fra 1879 og sammenligne dramaet med en norsk tekst fra vår egen tid. Elevene skulle altså sette tekster inn i en samfunnshistorisk og litteraturhistorisk kontekst. Avslutningsvis fortalte planen om en karakterbasert fagsamtale med norsklæreren. Dette passet meg godt, da jeg hadde planer om å gjøre meg ferdig med mine utvelgelser av respondenter og avholde intervjuer før november måned var omme. Etter et par informative og nyttige møter med klasseforstander og norsklærer, fikk jeg innvilget godkjennelse til både observasjon i klasserommet og gjennomføring av individuelle intervjuer.

Jeg presiserer seinere i metodekapittelet nødvendigheten ved å følge de etiske retningslinjene i henhold til arbeidet med det kvalitative forskningsintervjuet. Av de tidligste vurderingene man må gjøre seg, er hvordan man skal ta tak i fenomenet «*informert samtykke*». I denne redegjørelsen skal deltakerne informeres om undersøkelsens primære mål, samt hva som står sentralt innenfor designet (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle, der alle mine deltakerne var under 16 år, kreves det at deres foreldre blir informert på samme måte. Dette

resulterer som oftest i at deltakerne mottar hvert sitt samtykkeskjema, som må undertegnes av en av foreldrene. I dette skjemaet framgikk det informasjon om selve undersøkelsen, forskningsprosjektets formål, fortrolighet og anonymisering, samt en redegjørelse om at deltakerne deltar frivillig og at de har rett til å trekke seg på dersom dette er ønskelig. Dette fungerte utmerket da jeg fikk hjelp av norsklæreren til å minne om viktigheten ved å samle inn disse skjemaene så fort som overhodet mulig.

De første samtalene med mine utvalgte elever (mer om utvalget i 3.3), ble gjort på grupperom i skoletiden. Den første samtalen omhandlet forklaring av problemstilling og redegjørelser av mine hypoteser. Jeg informerte også om min foreløpige intervjuguide, om når intervjuene ville finne sted, samt om hva et samtykkeskjema innebar.

3.3 Utvalget

Å etterstrebe et representativt utvalg med så få enheter som jeg har valgt i min undersøkelse, faller på sin egen urimelighet, men jeg er da heller ikke på leting etter det generelle. I kvalitative undersøkelser søker man gjerne etter de uvanlige svarene og de spesielle meningene og følelsene. Vi sikter oss etter dybde, ikke bredde. Vi avdekker fenomener og vi gjør utvalg av respondenter, altså deltakere som representerer en gruppe som besitter kunnskap ved et fenomen (Jacobsen, 2005, s. 171). I mitt tilfelle gjelder dette fenomenet som er knyttet til forskningsspørsmålene i undersøkelsen min. I innledningen av denne oppgaven ga jeg inntrykk for at elever på barneskolen (5. - 7. trinn) ofte har vært prioritert i undersøkelser, både nasjonalt og internasjonalt (Kjærnsli, Lie & Olsen, 2004; Kjærnsli et al., 2007). Dette er en av grunnene til at jeg valgte å konsentrere meg om tiende trinn på ungdomskolen. Dette trinnet er også mer interessant dersom man ser på hvordan leseferdighetene utvikler seg etter hvert som man blir eldre. I min undersøkelse søker jeg en sammenlikning av gutter og jenter. Jeg ser etter de små og de store forskjellene og hvilke utslag disse gir hos hver enkel deltaker. Temaet mitt er ikke *gutter og lesing* eller det etter hvert så oppbrukte uttrykket, *gutteproblemet*. Derfor er jeg vel så interessert i hva jentene mener om sitt eget forhold til lesing og hva de tenker om gutters lesevaner og sjangervalg. Dette er bakgrunnen for at jeg valgte likt antall gutter og jenter som mine respondenter.

Etter samtale med faglærer angående utvalget av elever, hadde jeg noen få, men bestemte kriterier. Jeg hadde gjort meg opp en mening på forhånd som ikke skulle føre til at man kunne lese seg til resultatene av undersøkelsen på et tidlig tidspunkt. Innledningsvis refererte jeg til tidligere undersøkelser gjort på barneskolen, både undersøkelser jeg selv har gjort og undersøkelser av lignende tema på nasjonal basis. Dersom jeg skal se på resultater fra min tidligere undersøkelse på sjette trinn, fant jeg tendenser til god leselyst basert på høy motivasjon for lesing. Med stor sannsynlighet kunne jeg også trekke følgende slutninger: Barn på sjette trinn er ikke beste gruppen for måling av leseferdigheter og leseforståelse. Når jeg også vil se på forskjeller og likheter mellom gutter og jenter, så hersker det liten tvil om at tiende trinn er et bedre valg. De er kommet lenger i leseutviklingen og sammenlikningen vil uten tvil få et tydeligere bilde. Med denne grunntanken resonnerer jeg meg fram til hvordan jeg ville gjennomføre min forskning og kunne dermed etter hvert gjøre utvalget av respondenter.

Hvordan ble så utvalget bestemt og hvem var med på å ta denne avgjørelsen? På forhånd hadde jeg satt et par retningslinjer i samråd med min veileder. Utvalget skulle bestå av fire gutter og fire jenter. Min sekundære problemstilling skal belyse forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing, falt dette utvalget naturlig. Det ble tatt hensyn til at de utvalgte elevene ikke var av de mest beskjedene, men at de var forholdsvis sterke muntlig. Dette for å gjøre jobben med intervjuene enklere og for at resultatene skulle være lettere tilgjengelige. Jeg ba om at det gjerne kunne være tilfeldig om elevene var faglig sterke eller svake. Flere kriterier ble ikke gitt.

En annen medvirkende årsak som man ikke rår over i utvalget av respondenter, er ressursmessige hensyn. Det ville ha vært en meget krevende og i tillegg etisk tvilsomt, dersom jeg skulle ha registrert de ressursmessige forskjellene blant de utvalgte. Det vil være en krevende oppgave i denne sammenhengen å finne det optimale utvalget, ettersom den sosioøkonomiske statusen hos innbyggerne på det indre Østlandet kan variere i betydelig grad. I mitt utvalg kan det være stor variasjon blant foreldre dersom vi skulle ta hensyn til økonomiske ressurser, utdanning, sosial samhandling, yrkesstatus og deres forhold til lesing. Disse faktorene kan sies å ha stor innvirkning på lesing (Kristiansen, 2009; Kjærnsli et al., 2007), men selv om dette perspektivet kan ha en vesentlig betydelig for lesing på generell basis, velger jeg å utelate dette i min oppgave.

3.3.1 Observasjon

Mitt formål ved å gjennomføre observasjon i klasserommet som en del av min kvalitative undersøkelse, har hele veien vært å kunne gjøre en sammenlikning med intervjuene. Arbeidet med intervjuene utgjør mine primærdata, men jeg er av den oppfatning at registrering av observert aktivitet også har sine spesielle – og interessante sider. Observasjonene er mine sekundærdata, noe som kompletterer min kvalitative forskning.

Observasjon skiller seg merkbart fra intervju. Metoden egner seg godt når vi er interessert i følgende forhold: a) å registrere hva mennesker faktisk gjør (atferd), ikke hva de sier at de gjør, b) å registrere atferd i en kontekst. (Jacobsen, 2005, s. 159-160)

Observasjon går ut på å registrere menneskers atferd eller aktivitet i mitt tilfelle. Vi må ta hensyn til flere elementer og bestemme oss for hvilke kriterier vi skal se etter. Jeg valgte å benytte metoden systematisk observasjon. Denne metoden foregår etter en kategorisk plan og med benyttelse av et utarbeidet observasjonsskjema. Innholdet i observasjonen spesifiserte jeg på forhånd, både hvilket objekt som skulle observeres og hvordan observasjonen skal foregå (Kleven & Strømsnes, 1998, s. 36). Det er også viktig å poengtere at jeg gjennomførte mine observasjoner på et tidligere tidspunkt enn selve intervjuene og at mine respondenter allerede var valgt ut. Jeg stod overfor flere valg før min første observasjonstime: Skulle jeg velge åpen observasjon? Her går det et klart etisk skille og spørsmålet som må stilles er om man ønsker at han eller hun som skal observeres skal være kjent med handlingen og tilstedeværelsen. Dersom de som undersøkes vet at de blir observert, kan man som regel spore en aktivitet som er unormal, de vil ha en tendens til å endre sin væremåte. Dette resulterer som oftest i at reliabiliteten blir bedre og troverdigheten i observasjonsprosessen øker. Likevel bør det diskuteres om skjult observasjon bringer fram andre dilemmaer som stiller oss overfor et etisk problem (Jacobsen, 2005, s. 160).

Til slutt dukker det opp en siste vurdering som vi må ta stilling til: *Deltakende eller ikke deltakende observasjon*. For meg var dette av mindre bekymring. Deltakende observasjon i et klasserom tilsier at undersøkeren selv deltar aktivt og selv er med på å påvirke observasjonens resultat. Denne formen for observasjon er mer naturlig og aktuell dersom man skal undersøke aktiviteten i en gruppe over tid (Jacobsen, 2005, s. 161).

Jeg valgte altså en systematisk, men ikke deltakende observasjon. Jeg benyttet meg av et utarbeidet observasjonsskjema, men fulgte også noen faste kriterier og registrerte på den

måten elevenes aktiviteter. Sammen med faglærer ble vi enige om at jeg skulle være til stede noen skoletimer for å registrere og observere innholdet i norsktimene. Jeg vil også legge til at jeg statuerte en kritisk og vurderende holdning til min egen observasjon. Jeg gjorde omfattende notater under mine observasjonstimer og valgte flere, faste situasjoner som jeg gjorde mine vurderinger etter. Aktiv deltagelse i klassen, aktivitet ved spørsmål og svar fra faglærer og hvordan de responderte og fungerte i diskusjon med andre elever.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden er bygd opp rundt temaet lesing og omhandler gutter og jenters forhold og holdninger til lesing. Gjennom min problemstilling ville jeg se nærmere på elevenes forhold til lesing og gjennom innsamlet data dermed kunne redegjøre for deres perspektiver og meninger. Utformingen av min intervjuguide ble primært gjort som et ledd i arbeidet med mitt meldeskjema. Jeg hadde på et tidlig tidspunkt gjort forskjellige, strukturerte konstruksjoner og oppsett om hva min intervjuguide skulle inneholde. Likevel var det først da min todelte problemstilling var klar at også intervjuguiden falt på plass. En foreløpig intervjuguide ble presentert i henhold til meldeskjemaet mens den endelige guiden ikke var komplett før et godt stykke ut i intervjurunden. Intervjuguiden skal gjenspeile oppgavens temaer og skal inneholde konkrete formuleringer gjennom spørsmål som igjen skal føre til innsamling av mine data. Guiden skulle være et hjelpemiddel for å holde fokus på hva undersøkelsen skal se nærmere på (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å dele opp min intervjuguide i tre deler. Den første delen skulle ta for seg informantenes lesevaner, påvirkning og motivasjon, den andre delen omhandlet litteratur – og leseforståelse, mens den siste delen skulle kaste lys over elevenes syn på litterasitetsaktiviteter og undervisningsmetoder.

Min intervjuguide ble satt sammen for å kunne fungere på best mulig måte i en intervjusituasjon. Siden jeg hadde valgt en strukturert, åpen intervjumetode, ville jeg forsøke å holde spørsmålene både korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146). Siden mitt tema er lesing, så var mitt mål med intervjuguiden å la den intervjuede få utfolde seg mest mulig innenfor temaet. Derfor produserte jeg mine spørsmål så åpne som mulig. Dersom dette skulle fungere optimalt, var jeg klar over risikoen for at jeg måtte revidere min intervjuguide. Mine antakelser stemte, da jeg midt i intervjurunden innså at jeg manglet noen

vesentlige spørsmål angående lesing i hjemmet. Dette resulterte i at jeg måtte kalle inn fire av mine respondenter på nytt for å ferdiggjøre intervjuene. De fire resterende intervjuene fikk da spørsmålene om lesing i hjemmet som en del av den komplette intervjuguiden.

3.3.3 Pilotintervjuet

Ved gjennomføring av pilotintervjuer (eller prøveintervjuer som Steinar Kvale velger å kalle det), ligger det en merkbar styrke og er en essensiell fordel for undersøkelsens videre utvikling. Dette vil være gjeldende for både bearbeidelse og forberedelse med intervjuguiden og det er også et viktig element i det å øve seg på å bli en bedre intervjuer (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). For å kunne gjennomføre gode, relevante og informative intervjuer, vil det være en stor fordel ved å ha gjort dette på et tidligere tidspunkt. Jeg har selv lang trening med å gjennomføre intervjuer som mangeårig journalist, men det er en betydelig forskjell på spontane intervjuobjekter og impulsive spørsmål til faste, utvalgte informanter og en deduktiv og gjennomarbeidet intervjuguide. Ved gjennomføringen av et pilotintervju var utprøvingen av intervjuguiden et sentralt aspekt og åpnet for forbedring og finpussing av spørsmålene. Jeg fikk gjennomført to prøveintervjuer, som ble avholdt en uke før det første intervjuet med mine respondenter. Jeg gjennomførte pilotintervju med min sønn på niende og med ei jente på tiende trinn ved en annen ungdomsskole. Dette var en meget nyttig erfaring. Selv om min sønn ikke helt var i målgruppen for undersøkelsen, så ga det meg mange svar før jeg gikk videre til jenta på tiende trinn. Jeg fikk kartlagt guttens lesevaner, hans syn på egen leseutvikling og leseforståelse, samt hans forhold til de forskjellige didaktiske metodene som benyttes av hans lærer. I testintervjuet med jenta på tiende trinn, fikk jeg tydelige svar på hvilke spørsmål som var overfladiske og hvilke som var nødvendige. Videre var det viktig å finne rytmen og melodien i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009) og på hvilket tidspunkt jeg måtte gjøre opphold i spørsmålene for å gi mer eller mindre omfattende forklaringer og redegjørelser. Det var også nyttig å gjøre meg kjent med forskjellige gjentakelser av ord og hvilket språk jeg kunne forvente meg av en elev på tiende trinn. En interessant erfaring jeg gjorde meg var også hvordan jeg skulle tilpasse meg ordlyden i samtalen, og hvordan jeg etter hvert skjønnte hvor nyttig det var å kunne variere tempoet for å oppnå svar som var grundig gjennomtenkt. Det var viktig å gi personen tid til å tenke seg om og unngå å tenke på at jeg måtte gjennomføre intervjuet innenfor en gitt tidsramme. Dermed satt jeg også igjen med en foreløpig indikasjon på hvor lang tid et

intervju kunne vare, selv om delen med litteraturprosjektet og «et Dukkehjem» ble utelatt av forståelige grunner. I tillegg gjorde jeg meg også nyttige, tekniske erfaringer. Mitt opptaksutstyr var en *iPhone* med applikasjonen, *QuickVoice*, samt en eldre digital modell (en Sony Voicerecorder) som jeg benyttet mye da jeg jobbet som journalist for noen år siden. I etterkant av prøveintervjuene gjorde jeg nøye tester, kontrollerte og sammenlignet lydutstyret og bestemte meg for hvilken av de to objektene som gav den beste lyden.

3.4 Behandling av innsamlet data

3.4.1 Kategorisering av observasjonene

Hvordan skal observasjonene kategoriseres eller klassifiseres? Jeg hadde liten eller ingen erfaring med dette. I etterkant av innsamlingen av data måtte jeg ta noen valg som var ukjente for meg. Jeg måtte søke etter å finne en struktur på observasjonene slik at analysen av dem skulle kunne resultere i noe produktivt for oppgaven. Jeg var lenge i tvil om jeg i det hele tatt skulle bruke disse dataene, siden det var både vanskelige å tyde og var til dels variable, og kompliserte data. Etter nok en grundig gjennomgang kom jeg fram til at dataene var såpass interessante at jeg valgte å jobbe videre med dem.

La meg først begynne med min tilnærming til fenomenet observasjon. Dette er en helt ny erfaring for meg og jeg stilte med totalt blanke ark. Selv om jeg hadde systematiserte og kategoriserte skjemaer for nedtegning av observasjonen, var jeg usikker på hvordan jeg skulle resonnerer min fremtreden i klasserommet. Jeg skulle være tilstede i tre norsktimer. Den første timen skulle bestå i tradisjonell undervisning med påfølgende spørsmål og diskusjon, den andre timen, et innhold med visuell framvisning av «Et Dukkehjem» med påfølgende diskusjon og i den tredje og siste timen var gruppearbeid i fokus. Jeg valgte som sagt en passiv og *ikke-deltakende* forskerrolle slik at jeg skulle ha begrenset innvirkning på de observerte. Jeg tok derfor plass bakerst i klasserommet i den hensikt at jeg ikke skulle være et uromoment. På den måten antok jeg at min observatørrolle virket naturlig og gli inn i omgivelsene uten for mye *visuelt støy*.

I forkant av min første observasjonstime, produserte jeg et enkelt, men oversiktlig observasjonsskjema, som også nevnt i punkt 3.3.1. Dermed kunne jeg notere i faste felter og gjøre tilleggsnotater for hver elev dersom jeg følte at dette var nødvendig. Som tidligere

poengtert, valgte jeg flere, faste situasjoner som jeg gjorde mine vurderinger etter. Jeg observerte etter aktiv deltagelse i klasserommet, samt stor eller liten aktivitet ved spørsmål fra faglærer. Et annet kriterium var hvordan de responderte og fungerte i diskusjon med andre elever, samt et tredje som var gruppearbeid. Jeg klassifiserte skjemaene etter kjønn, videre delt opp ved fiktive navn på mine respondenter. Dette førte likevel til en utfordring. Enkelte av elevene var fraværende under noen av mine observasjonstimer. Dette kunne resultere i begrenset og manglende data for et par av mine deltakere. Heldigvis viste det seg at dette stort sett gjaldt for kun to av elevene, en gutt og ei jente, som i denne perioden hadde større fravær enn vanlig. Jeg klassifiserte altså mine observasjonsdata etter kjønn for å tydeliggjøre oversikten ved forskjellene og finne ut av hvor skillet lå i aktivitet og deltagelse i klasserommet. Skjemaene ble satt opp slik at jeg enkelt kunne tyde hver enkelt elev i de forskjellige kategoriene. Jeg produserte deretter et nytt skjema for hver observasjonstime, slik at jeg også kunne se etter mønstre hos den enkelte elev. Samtidig kunne jeg registrere data basert på kjønnene. Jeg deltok som observatør i tre norsktimer som inneholdt klassisk kateterundervisning, benyttelse av multimodale verktøy og diskusjon, samt gruppearbeid. Klassens litteraturprosjekt ble avsluttet med fagsamtaler og jeg var også til stede ved to anledninger. Jeg valgte, av hensyn til personvernet, ikke å benytte meg av disse fagsamtalene. I tillegg ville dette blitt altfor omfattende for min masteroppgave.

3.4.2 Gjennomføringen av intervjuene

Mine intervjuer utgjør mine primærdata. Det er derfor helt essensielt for meg å gjøre rede for min innsamling av materialet. Dette fører også til at analysene blir etterprøvbare. Mitt utvalg på åtte elever, samt en intervjuguide som inneholdt tre deler, førte til at mengden av data ble noe større enn forventet. Ethiske aspekter var også gjeldende. Jeg måtte være tydelig og påpasselig i min behandling av mine respondenter. Viktigheten av å etablere en tillitsrelasjon mellom forsker og den intervjuede er essensiell. For å oppnå god kommunikasjon og en åpen informasjonsutvikling må dette avgjørende elementet tas på alvor (Jacobsen, 2005, s. 149). Jeg ville unngå at mine tidligere kunnskaper og ekspertise skulle utgjøre en bestemmende faktor og virke styrende inn på disse nye og ukjente erfaringene. Dette resulterte i at jeg i forkant av hvert intervju ga nøyaktig samme instruksjer og informasjon til alle mine respondenter. På denne måten unngikk jeg å plassere elevene i forskjellige båser slik at forutsetningene for intervjuene ble både enslydende og analoge.

Selve gjennomføringen av mine forskningsintervjuer ble gjort i samarbeid med norsklærer og skolens administrasjon. Jeg ønsket et trygt og godt miljø med så få forstyrrelser som mulig. Jeg var på jakt etter forutsigbarhet i mitt valg av lokale noe jeg poengterte flere ganger ved forespørsel om hvilke grupperom som var tilgjengelige. Dette ble heldigvis tatt på alvor i skoleadministrasjonen og jeg fikk tilgang på et lite møterom som lå i den delen av skolebygningen som sjelden blir tatt i bruk. Rolige omgivelser og begrenset visuelt støy med nøytrale farger på veggene og kun få bilder som ikke virket forstyrrende på konsentrasjon og fokus. Mine respondenter, som altså bestod av fire gutter og fire jenter, skulle alle intervjues individuelt. Jeg hadde på forhånd satt opp et tidsskjema som var tilpasset elevenes ukeplan. Intervjuene skulle følge norsktime. Jeg hadde respondert meg fram til en omtrentlig tidsbruk som viste seg å fremstå som tilfredsstillende.

Felles for alle intervjuene mine var benyttelse av *briefing* i forkant av - og *debriefing* som avslutning på sekvensen (Kvale, 1997). Valget ble gjort for å oppnå trygghet hos mine respondenter. Dette er en del av forberedelsene som er viktig for kunne gjøre de intervjuede mest mulig komfortable og klare for oppgaven som ligger foran dem. Det er nå selve jobben med innsamlingen av data begynner, eller betegnelsen «*collect*» som Robert K. Yin (2009) benytter seg av for å forklare denne handlingen (Yin, 2009, s. 98), som også ble gjort rede for i punkt 3.2. I min briefing la jeg vekt på å repetere de etiske betraktningene ved intervjuet og gjøre det klart for respondentene at sekvensen ville bli tatt opp digitalt. Ingen av de intervjuede hadde noen motforestillinger. Deretter ga jeg en rask oversikt over mitt forskningsfelt og min valgte problemstilling. Selve gjennomføringen av intervjuene var, som jeg tidligere har vært inne på, tilfredsstillende, men av varierende kvalitet. Når det er sagt så er det også essensielt og poengtere at min valgte intervjumetode, strukturerte og åpne, individuelle intervjuer, fungerte som forventet. I de aller fleste av de åtte intervjuene, måtte jeg ved gjentatte anledninger ty til bruk av rettelser og dypere forklaringer. Dette for å opprettholde fokus hos respondentene og for å forsikre meg om deres forståelse av intervjuguidens spørsmål. Debriefingen vil for mange oppfattes som en oppsummering av intervjuet. For min del bestod den for det meste av å forklare den videre gangen med de innsamlede data, samt å poengtere at lydopptakene vil bli makulert i ettertid. Avslutningsvis spurte jeg elevene om hva de synes om å være deltaker i denne undersøkelsen. Responsene jeg fikk var av stor variasjon, men de aller fleste var positive, synes det var interessant og enkelte mente de faktisk hadde lært noe av denne erfaringen.

3.4.3 Transkribering av intervjuene

Transkribering foregår i fasen etter at intervjuene er gjennomført og innebærer selve transformasjonen fra det muntlige intervjuet til skriftlig tekst. Det er mange varierte forskjeller mellom talespråk og skriftspråk og flere praktiske og tekniske problemer dukker opp når man skal gjennomføre denne tidkrevende jobben som kalles transkribering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186).

Det er essensielt å kunne erkjenne at det er intervjuene som skal betraktes som råmaterialet. Transkriberingen markerer kun overgangen mellom muntlig og skriftlig form og det er viktig å ha kunnskap om at det ofte kan forekomme tapt materiale i denne prosessen. Det kan her dreie seg om variert stemmebruk og tonefall, dårlig lyd kvalitet og andre forstyrrende elementer som kan påvirke kvaliteten på dette arbeidet. (Kvale & Brinkmann, 2009; Maxwell, 1992). Transkriberingen er en gjengivelse som altså kan være svekkende rekonstruksjoner av direkte, verbalt språk. Transkriberingen gjennomføres for å klargjøre til analyse og drøfting. Vi transformerer, altså vi gjør et skifte fra en form til en annen, i dette tilfellet fra taleform til skriftform.

Hvor mye tid skal vi avsette til dette anstrengende, pre-analytiske arbeidet? Dette avhenger selvfølgelig av flere faktorer: opptakets kvalitet, lengden på intervjuet, mengden av tale og vanskelighetsgraden på intervjuoppsettet. Jeg vil si at min skrivehastighet er tilnærmet normal og et gjennomsnittlig intervju av mine åtte respondenter hadde en varighet på mellom 30 og 35 minutter. Jeg vil med sikkerhet si at min intervjuguide ikke var av de mest innviklede, som jeg også ga uttrykk for tidligere i kapitlet, men den viste seg å kreve en god del deduktiv tenkning hos mine respondenter. Mengden tale varierte i betydelig grad. Dette førte til at arbeidsmengden og anstrengelsene fra et intervju til et annet kunne resultere i store variasjoner, enkelte ganger opp mot en hel time. Jeg opplevde også store forskjeller i benyttelse av transkripsjoner. Kvale & Brinkmann (2009) sier at det ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, men at det er noen standardvalg som må tas i bruk (Kvale & Brinkmann, 2009). Man må ta stilling til nøling, opphold i en dialog og hvordan man skal beskrive alle "eh"-ene og liknende som enhver samtale mellom mennesker inneholder. Hva med pauser, latter, sukk og andre intonasjoner og følelsesuttrykk? Det er ofte helt avgjørende for den kommende analysen for hvordan man velger å løse denne utfordringen. Jeg valgte å følge en tradisjonell transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009) og benyttet meg av faste og konkrete tegn for de enkelte intonasjonene.

Jeg brukte mye tid på dette arbeidet og fulgte en nøyaktig og strukturert modell for koding av transkripsjonen. En annen sentral aktivitet som var avgjørende for transkriberingen, var bruk av stikkord og notater etter hvert som intervjuene utviklet seg. Dette var til stor hjelp og støtte for meg ved overføringen fra tale til skrift. Jeg kunne enkelt da gå tilbake til de deler av intervjuene der noen svar kunne synes utydelige ved første gjennomgang. Stikkord og notater var også nyttige i de tilfellene hvor jeg var usikker på om jeg kunne ha feiltolket eller feiltranskribert enkelte deler av opptakene (Maxwell, 1992).

3.4.4 Validitet

Når jeg skal forklare begrepet validitet, vil jeg støtte meg på redegjørelsen som omhandler undersøkelsens gyldighet i forhold til problemstillingen som ligger til grunn (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre kan vi også si at dette er uttrykk som vi ofte møter på i dagliglivet. I USA er det vanlig å benytte forskjellige variasjoner av ordene validitet og reliabilitet. Et argument i en diskusjon kan bli betraktet som ikke *valid*, og en bilselger kan blitt sett på som *unreliable*. Disse termene blir da en del av hverdagslivet (Kvale, 1997). I Norge brukes ikke validitet og reliabilitet som en del av hverdagspråket, men i forskermiljøene brukes de kontinuerlig for å poengtere om de data vi har samlet inn er korrekte og om våre konklusjoner er riktige. Dette kan beskrives som *intern gyldighet*. Testing av gyldigheten gjøres gjerne ved kontrollere våre undersøkelser, data og konklusjoner mot andre, eller ved å foreta en evaluering av egne resultater og å ha en kritisk holdning til egne valg og slutninger (Jacobsen, 2005).

Hvilket forhold har jeg til mitt eget materiale og hva styrker og svekker validiteten i min undersøkelse? Dersom jeg først ser på egne respondenter, som utgjør fire gutter og fire jenter på tiende trinn, kan jeg si meg tilfreds med mine valg. Alle de intervjuede elevene ønsket selv å bidra, var raske med tilbakelevering av samtykke, stilte opp på alle samtaler før intervjuene og var generelt positive til undersøkelsen. Det kom tydelig fram at dette var noe de ville være med på for lære noe selv og at de fleste synes at undersøkelsen hadde et interessant tema som var enkelt å forholde seg til. Derfor kan det tilsynelatende virke som om at gyldigheten ved innsamlet data har vært høy.

Likevel er det flere grunner til å være skeptisk. Ved individuelle intervjuer som er basert på samtalen og den åpne, halv-strukturerte metoden, kan vi ikke alltid være sikre på at vi får ærlige og oppriktige svar. Bør man stille kritiske spørsmål som et ledd i å prøve ut påliteligheten til intervjupersonen eller skal man opptre styrende for å kontrollere at validiteten opprettholdes (Kvale, 1997)? Her kan det være viktig å forsikre seg om at respondentene har god kjennskap til hva undersøkelsen skal dreie seg om, i mitt tilfelle lesing. Det er ikke her min bekymring ligger, snarere ved svarene de intervjuede gir meg. Er svarene jeg får de *riktige*, dersom man ser det fra elevenes synspunkt? Prøver de å gi meg de svarene som de tror at jeg er ute etter, eller er de ærlige? Her kan man benytte en effektiv metode for å validere sine funn: *responsvalidering*. Dette kan gjøres gjennom personlig samtale eller i form av mailkontakt. Hele poenget her er å gjøre rede for om respondentene gjenkjenner seg i resultatene som vi legger frem for dem. En annen mulighet er å gjennomføre et felles møte med alle respondentene der man lager et forum for diskusjon angående funn og innhold i resultatene. Altså drøfting i grupper. En tredje løsning, som setter store krav til individet og deres individuelle tilbakemeldinger, ligger i å selv produsere en rapport som respondentene må lese igjennom. Evalueringen må gjøres av hvert enkelt individ. Dette spørsmålet bør stilles: *kjenner dere dere igjen i den beskrivelsen rapporten gir* (Jacobsen, 2005)? Dette krever med andre ord mye arbeid og vil med høy sannsynlighet ikke gi like gode svar som de to foregående metodene. Når det er sagt så er responsvalidering en viktig metode for å kunne bedømme undersøkelsens validitet, selv om den må ingen måte kan garantere tilfredsstillende svar (Jacobsen, 2005).

Jeg er også klar over at det finnes utfordringer som er knyttet til min undersøkelse og til min erfaring og rolle som forsker. Dette kan også være en avgjørende punkt som kan virke truende på validiteten. Mine kunnskaper om selve forskerarbeidet, er begrenset. Det er av stor betydning å besitte kunnskaper om gjennomføring av intervjuer. Min tidligere erfaring som journalist er på mange måter fordelaktig og kan bidra til å styrke validiteten, men den er tydelig at den også kan ha sine ulemper. Når en journalist konfronterer sitt intervjuobjekt (dette er særlig gjeldende i tabloidpressen) har intervjueren sjelden en konstruktiv plan med sine spørsmål. Det kan dreie seg om en hastejobb der fristen for innlevering er meget kort. Journalisten er ofte ute etter et godt poeng eller et svar som kan gi den overskriften han eller hun er ute etter. Denne erfaringen er lite nyttig i mitt arbeid med denne undersøkelsen. Ofte kan dette også senke kvaliteten ved den akademiske skrivemåten. Mitt språk kan ofte blir tabloid-lignende, i overkant favoriserende og inneholde unødvendige superlativer. Dette er

ikke særlig troverdig og kan true validiteten på oppgaven og noe jeg hele tiden må jobbe med. Videre sier Steinar Kvale (1997) at intervjueren er selve forskningsinstrumentet og at intervjuerens kvalifikasjoner er avgjørende for undersøkelsen. Til tross for at man har erfaring med intervjuer, gir det som sagt ingen garantier for gode kvalifikasjoner. Kvale (1997) lister opp 10 kvalifikasjonskriterier for intervjueren (Kvale, 1997, s. 93). Dersom jeg skal gjøre rede for hvilke kriteriene som er de mest relevante for mitt vedkommende, vil jeg legge vekt på kunnskaper om intervjuemnet, struktur, åpenhet og evnen til å ivareta en kritisk holdning. Forholder man seg trofast til disse elementene, vil man kunne minske sjansen for at intervjuemnets betydning skal miste sin relevans (Kvale, 1997, s. 93-94). Dette vil igjen være en viktig brikke for å heve validiteten på undersøkelsen.

Jeg opplever også noe usikkerhet når det gjelder intervjuguiden. Har jeg lyktes i å produsere en intervjuguide som kan etterstrebe fruktbare svar som igjen bidrar til at mine empiriske data kan realisere tilfredsstillende svar? Hvordan kan jeg være sikker på at intervjuguiden kompletterer min undersøkelse? Disse spørsmålene er på dette stadiet ikke enkle å finne svar på, og krever en nøye gjennomgang av hvert enkelt spørsmål. Dette arbeidet brukte jeg mye tid på. Jeg er derfor ikke bekymret for at dette skal gå ut over oppgavens validitet. Gjennom min oppdagelse av mangler ved intervjuguiden, tok jeg grep på et tidlig stadium i min intervjurunde. Dette gjeldt spesielt delen som omhandlet *lesing i hjemmet*. Dette utgjør en essensiell del av undersøkelsen og skal bidra til å lokalisere og tydeliggjøre elevenes forhold til lesing utenfor skolen.

3.5 Etske betraktninger

Jeg har jeg allerede gjort rede for de viktigste retningslinjene under punkt 3.2.2. Meldeskjema ble sendt inn til NSD i god tid før utvalgt ble gjort. Når undersøkelsen ble godkjent, kunne jeg jobbe videre med mine forberedelser. For å være sikker på at jeg holdt meg *innenfor* og at mine etiske overveielser var tilstrekkelige, gjorde jeg forberedelser der deltakerne ble informert om undersøkelsens primære mål, om anonymisering og konfidensialitet og om hvordan hendelsesforløpet ville bli. Alle mine deltakerne var under 16 år. Derfor var det nødvendig at deres foreldre ble informert om undersøkelses formål. Informantene mottok derfor et samtykkeskjema som måtte undertegnes av foreldrene og returneres til meg. Dette skjemaet inneholdt informasjon om selve undersøkelsen, forskningsprosjektets formål, lydopptak som slettes etter endt undersøkelse, fortrolighet og

anonymisering, samt en redegjørelse om at deltakerne deltar frivillig og at de har rett til å trekke seg dersom dette er ønskelig.

Det finnes flere etiske aspekter i forholdet mellom forsker og undersøkt. Dette gjelder spesielt når de man skal undersøke er barn, altså under 16 år. Her må man respektere deltakernes krav på privatliv. Det er viktig å spørre seg: *Hvor følsom er den informasjonen som samles inn* (Jacobsen, 2005)? Her må vi ta betrakte informasjonens følsomhet med et våkent blikk. Det kan være store forskjeller på respondentene og man kan oppleve stor variasjon mellom kjønnene. Her gjelder loven for behandlinger av personopplysninger (Lov-2000-04-14-31, Jacobsen, 2005) som gir definisjoner om hva som skal betraktes som følsomme opplysninger. For min del var det derfor avgjørende å produsere en intervjuguide som utelot informasjon om religion, rase, politikk, helse og seksuelle forhold. Disse elementene var da heller ikke spesielt aktuelle i en undersøkelse om deltakernes forhold til lesing. Mine spørsmål om lesing i hjemme, kunne i noen anledninger bli betraktet som personlige. Dersom en eller flere av deltakernes *foreldrebidrag* ved lesing var fraværende i barndommen, kunne disse spørsmålene i ytterste konsekvens bli oppfattet som sårbare for enkelte. Jeg hadde forberedt meg på at dette kunne bli et problem. Derfor avholdt jeg et møte med mine respondenter i forkant av tilleggsrunden, og gikk detaljert igjennom spørsmålene. Jeg informerte også om elevenes rett til anstille seg i denne delen av intervjuet, dersom de følte seg utilpass. Jeg fikk ingen antydninger til dette under møtet og heller ikke i selve intervjuet. Det etiske aspektet som jeg opplevde som en liten bekymring, viste seg derfor å være ubegrunnet. Likevel var det uten tvil en riktig avgjørelse å avholde dette informasjonsmøtet, som resulterte i at jeg kunne jobbe videre uten å støte på etiske problemer.

Hva så med forskerens egen rolle og de etiske sidene dette innebærer? Man opptrer gjerne i flere ulike roller under intervjuene. Forskerens uavhengighet og kan både saboteres og påvirkes av prosjektets forbindelser, sponsorer og av deltakerne. Dette kan bidra til å true undersøkelsens kvalitet dersom det fører til at forskeren opptrer partisk (Kvale, 1997). Gjennom mine intervjuer prøvde jeg derfor å følge en konsekvent linje slik at jeg skulle unngå favorisering gjennom påvirkning fra mine respondenter. Før intervjurundene var det av den grunn nødvendig med lengre og tydelige forklaringer og redegjørelser for hva som kunne affisere et intervju, både fra intervjuer – og fra den intervjuedes side. Jeg er overbevist om at dette reduserte eventuelle etiske konsekvenser for forsker og deltakere.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort et forsøk på å belyse mitt metodevalg, samt å definere mine forberedelser og mitt arbeid frem mot gjennomføring av intervju og observasjoner. Jeg gjør også en presentasjon av min intervjuguide, en bekjentgjørelse av observasjonene, samt en redegjørelse av mitt arbeid med transkribering. Innsamling og kategorisering av empiriske data visualiserer en vesentlig del av dette kapitlet. Jeg valgte et flerkasusdesign som et utgangspunkt for å bekjentgjøre mine respondenter. Jeg kom tidlig fram til viktigheten ved å behandle hver enkel elev som et eget kasus. På denne måten vil det synes mer naturlig å gjennomføre en grundig presentasjon av mine respondenter i neste kapittel. I resultatkapitlet vil jeg også fokusere på en detaljert gjennomgang av tendenser og perspektiver i lys av resultatene.

4. PRESENTASJON AV RESULTATER

I mitt resultatkapittel ønsker jeg å gi et fyldig bilde av alle mine åtte respondenter. Mitt hovedfokus er elevenes perspektiv på sin egen lesing. Sekundært vil jeg se på hvilke forskjeller som utspiller seg mellom gutter og jenter i forhold til lesing. Min intervjuguide inneholder ulike deler som berører lesing. I tillegg har jeg fokusert på en del som tar for seg ulike spørsmål som skal belyse elevenes resepsjoner. Jeg vil redegjøre for elevenes tekstforståelse og deretter kategorisere hvilke litterasitetsaktiviteter og undervisningsmetoder de foretrekker. Mine sekundærdata, som består av observasjon i klasserommet, vil bidra som en prolog til presentasjonen av respondentene. Jeg har valgt dette for å øke konseptualiseringen i resultatkapittelet og for å tydeliggjøre mitt standpunkt før jeg går i gang med drøftingen. Min hensikt er at jeg mot slutten av dette kapittelet skal kunne vurdere hvilke tendenser og perspektiver som har bidratt til å påvirke resultatene. Mine viktigste funn vil belyses i kapittel 5.

Før jeg presenterer mine resultater, ønsker jeg å belyse bakgrunnen og innholdet i litteraturprosjektet som mine elever på tiende trinn var en del av høsten 2013. Deretter vil jeg gjøre en kort vurdering av innhold og tema i *Et Dukkehjem* av Henrik Ibsen.

4.1. Tiende trinns litteraturprosjekt

Elevene på tiende trinn gjennomgikk altså et litteraturprosjekt høsten 2013. Dette hadde som mål at elevene skulle bedre sin forståelse av litteratur under romantikken. De leste et utdrag av Henrik Ibsens drama fra 1879, *Et Dukkehjem*. Utdraget var hentet fra tredje akt og tok for seg opptakten til Helmers oppdagelse og fram til slutten der Nora forlater huset. For å få en helhetlig forståelse, så elevene også store deler av fjernsynsteaterversjonen fra 1970-tallet. Klassen hadde mange samtaler og diskusjoner knyttet til tema og innhold i stykket, og de satte teksten inn i den tiden det er skrevet i. Faglærer hadde også en 30 minutters gjennomgang om Ibsen og den tenkemåten han var med på å skape. Dette satte han inn i en litteraturhistorisk sammenheng. De sammenlignet også tema i dramaet med tema i andre tekster som elevene selv valgte. Prosjektet ble avsluttet med en karakterbasert fagsamtale for alle elevene.

4.1.1 Et Dukkehjem

Et Dukkehjem er et samfunnskritisk drama av Henrik Ibsen fra 1879. Jeg vil først kort se på handlingen i stykket, etterfulgt av noen refleksjoner rundt tema, der jeg også vil støtte meg på andres tolkninger. Til slutt vil jeg si noen ord om hva jeg ser etter i intervjuet med elevene.

Handlingen er lagt til et fornemt hjem på Østlandet. I første akt virker Nora, fru i huset, som en glad og sprudlende kvinne som kommer hjem fra julehandel. Etterhvert viser det seg at hun holder flere hemmeligheter skjult for sin ektemann, Torvald Helmer, som behandler sin *lerkefugl* som et objekt, ikke som en kvinne. Hun har tatt opp et lån slik at familien kunne reise utenlands, noe som reddet livet hans, siden Torvald var alvorlig syk. Dette lånet er i tillegg tatt opp med falsk underskrift. Dette er opptakten til dramaet som omhandler flere betente tema. Kjærligheten mellom mann og kvinne er et av dem, og nettopp denne kjærligheten Nora har til sin ektemann, setter dilemmaet i sving. Etter hvert som stykket fortsetter, kan flere tema observeres. Det dannes et sterkt bilde av posisjonen kvinnene hadde i hjemmet på den tiden. I dag ser vi likestillingsspørsmålet tydelig og kvinnediskrimineringen forsterkes gjennom Torvalds syn på sin kone. Dukkemotivet er viktig. For han er hun kun et pynteobjekt til underholdning, lek og behag. Nora er som en dukke som lever i et dukkehjem. Men i Nora ulmer den moderne kvinnen (Tallerrud, 2011).

Dødsdansen mot slutten av akt 2 er viktig for stykkets klimaks, der Nora i sin ville dans uttrykker desperasjon og forandring. Rønning mener at *Et dukkehjem* først og fremst handler om penger. Mange av de viktige scenene i dramaet kretser rundt spørsmålet om penger. Noras åpningsreplikk anslår dette og Torvalds og Noras første samtale dreier seg også om penger. Fra og med disse scenene, kan det virke som om alle viktige begivenheter på scenen og i fortiden er knyttet til pengenes makt (Rønning, 2007, s. 320).

Noras smell i ytterdøra viser at en ny tid skal komme. Opprøret ulmer i borgerskapets kvinner og de ikke lar seg stoppe.

Og i det ligger det virkelig skremmende ved Et dukkehjem. Stykket ender i et smell. En dør slår i. Nora lukker seg ut av det lukkede rom. Hun åpner frihetslengselens dør, stenger den bak seg, og åpner dermed det borgerlige hjem for de konflikter som det forsøkte å stenge ute (Rønning, 2007, s. 326).

I min intervjuguide er jeg, i del 2, ute etter elevenes leseforståelse. Jeg har lagt opp spørsmålene etter de forventningene jeg har. Åpningsspørsmålet vil dreie seg om

sjangerbegrepet innenfor litteraturen, noe faglæreren tok opp i timen som omhandlet Ibsen, og noe som jeg gjerne vil se nærmere på. Videre vil spørsmålene dreie seg om handling, tema og dramaoppsettingen på den tiden.

4.2 Observasjonene

Jeg har gjort rede for min fremgangsmåte gjennom benyttelse av egenproduserte skjemaer og mitt arbeid med disse. Mine fremstillinger i tabell 4.0 vil være avgjørende for min endelige redegjørelse av observasjonene. Som nevnt i punkt 3.3, ville jeg ikke vært foruten disse observasjonsdataene, fordi de viser meg andre egenskaper hos elevene. I LK06, Læreplan i norsk, legges det stor vekt på den kulturelle kompleksiteten i muntligheten. Videre sier den at kompetansen er forbundet med kontekst, sjangerforståelse og meningskonstruksjon (LK06, Læreplanen i norsk, Formål for faget). Min observasjonsdel av oppgaven er ikke avgjørende for besvarelsen av mitt primære forskningsspørsmål, men den belyser noen av elevenes perspektiver på egen lesing gjennom litterasitetshendelser, samt enkelte forskjeller på gutter og jenters forhold til lesing. For at min sekundære problemstilling skal kunne besvares, er redegjørelsen av resultatene fra observasjonstimene nødvendige. Jeg tenker først og fremst på leseforståelse og motivasjon for videre arbeid med norskfaget.

Dermed gikk jeg i gang med min første time som didaktisk sett var tradisjonell, lærerstyrt kateterundervisning som i følge Kirsti Klette (2004) fortsatt er den mest dominerende undervisningsformen (Klette, 2004). Her ville jeg altså se etter aktivitet og deltakelse i denne timen som omhandlet begrepet kontekst i litteraturen, om romantikken som epoke og nasjonalromantikken i Norge. Siste delen av timen skulle dreie seg om Henrik Ibsen og hans rolle under denne epoken. I min andre observasjonstime var innholdet følgende: En visuell visning av utvalgte deler fra Første Akt i *Et Dukkehjem* av Henrik Ibsen fra 1879. Denne dramatiseringen ble filmet i 1972 med Lisa Fjeldstad som *Nora*. Undervisning med bilde og film i klasserommet viser seg å være et nyttig, didaktisk virkemiddel. Erfaringer tilsier også at elevene setter pris på denne formen for undervisning, som skaper gode kontraster og fin variasjon. De har tidligere sett første akt, men elevene har ikke deltatt i diskusjon ennå. Før visningen, som varte i overkant av 30 minutter, gir faglærer klar beskjed om at alle skal tenke på *tema og symbolikk*, samt *innhold og handling*.

Gruppearbeid kan ofte ha en positiv effekt hos elevene. Kommunikasjon og sosialt samspill

kan virke aktiverende og deltakende og kan også vurderes som et redskap for individuell utvikling. Flere lærere og teoretikere har også sterke meninger om at gruppesammensetningene er viktigst for at denne undervisningsformen skal kunne fungere optimalt. Therese Sverdrup, doktorstipendiat på NHH, har gruppearbeid som fagfelt. Hun slår fast at det handler om mål, struktur, normer og rollefordeling. Hun støtter seg gjerne til Richard Hackmans forskning om arbeid i *team*. Hackman viser til fem forhold som bør tilrettelegges for at jobbing i team eller grupper skal fungere (Bergersen, 2014). Gruppearbeidene var et resultat av norskleksen elevene fikk fra uken før. De skulle velge en tekst av fire aktuelle, men meget ulike tekster av forskjellige sjangre. Et resyme av den selvvalgte teksten skulle skrives og i grupper skulle man sammenlikne tekstene med Ibsens 1800-talls drama. Gruppene ble fordelt etter valg av tekst. Faglærer sto for utvelgelsen og sammensetningen av gruppene.

Punkt 4.2.1 viser tabell 4.0, som skal framstille observasjonsresultatene. Dette er gjort for at disse resultatene skal være lettere tilgjengelige og enklere å kontrollere. Jeg har delt opp kolonnene i aktivitet/deltakelse, diskusjon og gruppearbeid. De åtte elevene som presenteres er delt opp etter kjønn. Som vi kan lese av tabellen, er ikke alle elevene representert i alle tre kolonnene. Dette grunnet sykdom, noe som også bemerkes i presentasjonen av respondentene fra side 54.

4.2.1 Tabell 4.0: Framstilling av observasjonsresultater.

ELEV	AKTIVITET/DELTAKELSE	DISKUSJON	GRUPPEARBEID
LINE	Line var lite aktiv i denne timen. Ingen håndsopprekninger. Hun virket likevel interessert i undervisningen og fulgte med på alt læreren formidlet.	Hun var ikke tilstede i denne timen grunnet sykdom.	Her var hun mye mer aktiv i gruppen. Pratet mye og hadde mange gode løsninger. Mest opptatt av å sammenligne tidsepokene.
MONA	Ikke spesielt aktiv. Virket uinteressert i innholdet og fulgte lite med på hva læreren sa.	Virket som om hun hadde problemer med å motivere seg og var ikke deltakende under diskusjonen.	Her våknet Mona til liv og likte seg tydeligvis bedre i gruppearbeid. Observerte at hun gjorde noen fine refleksjoner på sammenlikningen av tekstene.
IDA	Meget aktiv i timen og høy deltakelse i store deler av timen. Gav gode svar på betydningen av fenomenet <i>kontekst</i> . God tilstedeværelse og virker interessert i norskfaget.	Fulgte godt med i diskusjonen og bidro med flere gode innlegg under debatten om kjønnsroller og feminisme.	Ikke til stede grunnet sykdom.
GRY	Aktiv og pratsom. Ble motivert av Ida og fulgte godt med i undervisningen. Flere håndsopprekninger og supplerte i forklaringen av begrepet <i>kontekst</i> .	God deltakelse i diskusjonen. Mange fine tanker om kjønnsrolleproblematikken og Noras situasjon. Tok opp temaet <i>feminisme</i> og forsto godt symbolikken som preget undertrykkelse av kvinnen.	Aktiv som alltid. Mye prat, men ikke alltid like konsekvent og relevant. Ingenting å si på interessen for faget. Hadde også et par gode refleksjoner på sammenlikningen av sin utvalgte tekst og dramaet til Ibsen.
OLA	Kunne til tider virke veldig passiv og hadde også synlige problemer med å følge med i timen. Ingen respons på spørsmål fra faglærer.	Var ikke tilstede grunnet sykdom.	Mer tilstede enn tidligere, men heller ikke mer enn nødvendig. Hadde gjort seg noen greie tanker om det å sammenlikne tekster. Noen av dem virket forholdsvis gjennomtenkte.
JON	Aktiv i timen. Flere håndsopprekninger. Virket meget interessert i romantikken. Flere gode svar på tidsepoke og innhold. Noe uryddig og ustrukturerte svar, men ingenting å si på innsatsen.	Fortsatt aktiv og deltakende. Viste at han hadde fått med seg handling og innhold. Tok opp temaet løgn og sannhet.	God innsatsvilje i sin gruppe, men ikke like fremtredende som i tradisjonell undervisning. Hadde likevel noen gode innlegg og var bestemt når han først skjønte sammenhengen mellom tekstene.
LARS	Meget aktiv i timen. Mange gode tanker og svar om realismen og om Ibsen som realist. Trakk store tidslinjer og var tid tider dominerende og engasjerende. Hans tilstedeværelse motiverte de andre guttene rundt han.	Aktiv også i diskusjon. God kontroll på innhold og handling og var meget opptatt av Ibsen som dramatiker.	Viste høyt aktivitetsnivå. Kunne kanskje virke noe styrende på andre i gruppen. Satte standarden tidlig og holdt den helt ut timen. Stor selvtilitt. Ikke alltid de beste refleksjonene, men uttrykte en stor interesse for norskfaget.
PER	Aktiv gjennom hele timen. Virket interessert og hadde gode refleksjoner på nasjonalromantikken og på Ibsen som forfatter.	Aktiv gjennom hele diskusjonen. Gode refleksjoner om kjønnsroller og hadde t innlegg om at dette var typisk for Ibsens skuespill.	Ikke tilstede grunnet sykdom.

4.3 Intervjuene – Resultater

4.3.1 Presentasjon av respondentene

Denne presentasjonen av mine respondenter vil følge et fast mønster. Elevene er anonyme og vil bli presentert med fiktive navn. Kjønnfordelingen er en sentral del av min oppgave. Jeg vil derfor presentere fire jentenavn og fire guttenavn. Denne presentasjonen blir gjort med utgangspunkt i intervjuene som ble gjennomført etter endt litteraturprosjekt på tiende trinn. Alle respondentene ble stilt de samme spørsmålene, i nøyaktig samme rekkefølge, men utgangspunkt i min intervjuguide. Disse faste kriteriene vil føre til at mine viktigste funn vil bli diskutert i kapittel 5.

4.3.1.1 Line

Line er den første av elevene i min intervjurunde, så jeg vil presentere henne først. Det virker som at Line har en positiv innstilling til lesing og begynner intervjuet med et syn på at lesing er ganske viktig og at det er noe alle bør kunne. ”Alle burde ta seg tid til å lese, og hvis en bok er god så kan hele verden forsvinne, liksom...” Slik responderer hun på mitt første spørsmål om hva hun mener lesing er. Hun leser ofte og gjerne skjønnlitteratur i form av serier. Line foretrekker å lese hjemme før hun legger seg. Det kan virke som hun følger faste tidspunkter og har en daglig rutine i lesingen sin, gjerne mellom 1-2 timer. Dette kan tyde på at bøker betyr mye for henne og at hun får mange opplevelser gjennom lesingen.

Intervjuer: Har lesing noen betydning for livet ditt.

Line: Ja, bøker er helt fantastisk og det er en ganske stor del av livet mitt, egentlig!

Hun uttrykker altså spontant at lesing er en ganske stor del av livet hennes, noe som kan tyde på at lesing generelt er viktig for henne. Hun synes også å være aktiv på sosiale medier og leser mye på nettet i form av blogger og *chatting*. Hun uttrykker selv at hun ikke leser aviser eller magasiner, fordi hun synes det er kjedelig og uinteressant.

Hun virker bestemt på at hun leser mye oftere nå enn på samme tid i fjor og er av den formening at hun har utviklet sin leseforståelse:

Det var perioder i slutten av åttende og i begynnelsen av niende hvor jeg leste lite, orket ikke (...) men nå leser jeg mye mer oftere og jeg har nok utviklet meg, tror jeg...

Det kan virke som at hun skjønner handlingen bedre og sammenlikner ofte bøker. Line prater i vei om flere bøker hun har lest ferdig, at hun gleder seg til oppfølgingen og at filmatiseringen av boken *Dødslekene* snart kommer på kino. Det kan virke som hun har en positiv innlevelse gjennom sin lesing. Det er også mye som tyder på at mange forskjellige ting påvirker lesingen hennes og at lesingen motiveres av handlingen og underholdningsverdien i bøkene:

Jeg blir jo ofte påvirket av lesingen eller handlingen i en bok... Har lyst til å gjøre det de gjør i boka og dra til de stedene de besøker. Det motiverer meg til å lese og det skjer ganske ofte...

Hun bekrefter at lesing hjemme hos henne har en viss *betydning*:

Lesing har en grei betydning hjemme, men ikke alle leser like mye som meg... Det kommer frem at foreldrene sjelden leser bøker. Moren leser kokebøker og faren leser for det meste aviser. Moren og faren byttet på med henhold til høytlesing da hun var liten, men hun ble lest for hver kveld før hun skulle legge seg.

Da vi tar for oss spørsmålet om forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing, har hun flere meninger om hva jenter foretrekker:

Alt fra kjærlighetshistorier til horror og drama (...) spenningsbøker, Science Fiction og fantasy, kanskje best *kjærlighetshistorier*.

Det viser seg at Line også har flere synspunkter på at alt avhenger av personligheten til den personen som leser og hva den personen ser på som spennende og interessant. Videre sier hun at hva jentene leser varierer fra person til person, men at de fleste jenter foretrekker kjærlighetshistorier.

Det kan tyde på at hun har mindre greie på hva guttene leser og hvilke sjangere de vanligvis foretrekker. Dette svaret viser også muligens at hun ikke har tenkt så nøye *igjennom det*:

Det vet jeg ikke! Gutta leser vel fantasi og horror, men de spiller jo mer på data'n, da!"

Line har flere synspunkter på hvorfor jenter leser mer og ofte besitter en bedre leseforståelse enn guttene:

(...) guttene tar seg ikke tid til å lese, mens, jeg vei ikke, jenter er mer sånn som leser mer og tar seg mer tid til lesing og leseforståelsen avhenger jo av hvor mye du leser, å klare å tyde det som skjer når du leser...

Line virker noe usikker på betydningen av et drama og noe som kunne tyde på at hun mangler forståelsen av at drama er en egen sjanger innenfor litteraturen. Likevel gjør hun seg mange tanker rundt tema og handling i *Et Dukkehjem* av Henrik Ibsen:

Det var vel en sånn skult handling, men jeg vet ikke om jeg klarte å tyde det ordentlig...det handlet vel om at kvinnene bare skulle være hjemme og passe barna og lage mat. De ble ikke respektert slik som de blir i dag...

Hun antyder at språket er gammeldags og formelt og hun gjør seg noen tanker om kvinnediskriminering som tema:

Det var jo kvinnededsettende på den tida. Det var som om menn eide kvinnene og at de måtte gjøre som mannen sa (...) også måtte de ha mannens tillatelse for å gjøre noe (...).

Hun svarer en tanke usammenhengende rundt Noras avgjørelse og om de første teateroppsetningene som vakte stor oppstandelse, men har flere synspunkter rundt kvinnediskriminering:

Folk hadde vel vanskeligheter med å akseptere dette...det var ukjent for dem, dette med kvinnediskriminering. De visste kanskje ikke noe bedre. Akkurat som rasisme!

Hun synes det er greit at faglæreren har valgt Ibsens drama. Hun viser av den grunn tilsynelatende interesse for sammenlikningen mellom den utvalgte teksten og *Et Dukkehjem*.

I delen om undervisningsmetoder og didaktiske virkemidler i norskfaget, uttrykte hun følgende:

Jeg liker egentlig alle former for undervisning, men hvis læreren bare snakker, så kan det bli litt kjedelig (...) bedre at elevene får si ting og komme med det de mener (...) Jeg føler at man må ha en sånn kontakt med elevene for å kunne gjøre timene mer spennende og mer varierte!

Mye tyder på at hun er opptatt av kommunikasjonen mellom elev og lærer i timene og at større variasjon i timene for å gjøre det mer interessant, er ønskelig. Hun viser antydninger til en positiv innstilling til fagsamtalen som en individuell vurdering i norskfaget.

I første observasjonstime, virker Line noe usikker i sin fremtreden og det virker ikke som hun har lagt mye tid i forståelsen av begrepet *kontekst*. Hun viser antydninger til interesse for Ibsens forfatterskap og tidsepoke, men det viser seg at hun ikke helt har forstått sjangerbegrepet i forsøk på å forklare begrepet *drama*.

Line var syk i min andre observasjonstime. I den siste observasjonstimen, som omhandler gruppearbeid, tar Line mer tak i situasjonen og viser aktivitet og deltakelse. Hun presenterer flere løsninger og legger fram noen sammenlikninger mellom ny og gammel tekst. Hun viser også kunnskap om de forskjellige tidsepokene i litteraturen.

4.3.1.2 *Mona*

Min neste respondent har fått pseudonymet *Mona*. I innledningen til intervjuet spør jeg henne hva hun synes om å være med i en undersøkelse. Hun svarer noe usammenhengende at hun egentlig ikke var så veldig interessert, men at hun ble med fordi en annen venninnene gjerne ville. Da hun først ble konfrontert med hva hun legger i det å lese, svarte hun at hun først og fremst tenkte på bøker:

(...) men i det siste har jeg lest mest på internett. Det er ganske lenge siden jeg leste en bok...”

Det virker som at *Mona* har et noe distansert forhold til lesing. Hun har en tendens til å gi likegyldige svar i begynnelsen av intervjuet:

Jeg leser ikke så ofte...Jeg leser ikke på kvelden som mange andre gjør...

Hun gir uttrykk for at hun leser krim innimellom, men mest *sånne skolegreier*, som hun uttrykker det. Hos bestemor leser hun gjerne avisen, men lite magasiner. Hun nevner rulletekster på tv som en del av sin lesing. Likevel kan det virke som om lesing har en viss betydning for henne. På spørsmålet om hvilken verdi lesing har for henne, gir hun meg dette svaret:

Ja, hvis jeg blir veldig opphengt i en bok så er det deilig å lese, for da kommer man seg ofte litt vekk fra resten av verden!

Hun nevner også at lesing kan gi henne et nytt syn på noe og hun dermed tenker gjennom ting på en annen måte. Samtidig virker hun litt passiv og nølende på spørsmålet om lesing har noen betydning for livet hennes:

Ikke så veldig, tror jeg...men det er jo godt å lese noen ganger også. Når man skal slappe av eller...Det har vel en slags betydning...

Hun er aktiv på *chat* og på Facebook og leser litt på VG-nett. Hun leser noen ganger på sengen, men aldri mer enn en time. *Mona* leser hvis hun ikke har noe annet å gjøre og når hun kjeder seg. Hun svarer avkrefteende på om hun leser mer i dag enn på samme tid i fjor, men mener likevel at hun reflekterer mer over hva hun leser i dag og at forståelsen er blitt bedre. Hun har noen tanker om hva som påvirker henne gjennom lesing:

Em, hvis jeg leser om noen som kanskje har det vanskelig, så blir det lettere for meg å forstå hvordan andre kanskje kan ha det (...) sånn at jeg vet litt mer hva jeg skal si og hvordan jeg skal oppføre meg.

Hun antyder at hun motiveres når lesing blir spennende og kan bli motivert til å gjøre forskjellige ting som følge av lesingen:

“Når det er utrolig spennende... altså spennende gjennom hele boka, ikke når den er kjedelig på starten. På slutten kommer det alltid litt spenning (...) jeg kan få lyst til å male eller tegne.”

Lesing har derimot *begrenset betydning* hjemme hos Mona. Foreldrene har liten interesse for lesing og hun ble heller ikke lest for som barn:

Intervjuer: Hva leser foreldrene dine?

Mona: Jeg vet ikke med pappa, men mamma leser VG-nett og artikler på nettet.

Intervjuer: Ble du lest høyt for da du var liten?

Mona: Nei, jeg tror ikke det...

Om det finnes en sammenheng mellom Monas – og foreldrenes forhold til lesing, vil bli diskutert i kapittel 5.

I spørsmålet om gutter og jenters forhold til lesing, tror hun jenter generelt leser kjærlighetsdrama og *vampyrting/Twilightopplegg*. Når det gjelder gutta tipper hun på krim eller Science Fiction. Hun er tvilende til påstanden som sier at jenter leser – og forstår mer enn guttene og mener det er personavhengig:

Intervjuer: Tror du jenter leser mer og forstår mer enn det gutter gjør?

Mona: Jeg tror det avhenger fra person til person...

Intervjuer: Mange mener det er en myte. Hva tror du om det?

Mona: Jeg forstår det på en måte... Vet ikke helt hvorfor men...det virker jo litt logisk!

Mona virker noe usikker når det gjelder forståelse og tolkning av *Et Dukkehjem*. Hun forbinder drama med noe dramatisk og har ikke gjort seg opp noen tanker om hvilke tema Ibsen ville formidle. Hun husker lite fra innholdet, men nevner et par ting om kvinnekriminering. Noe har hun tenkt igjennom, men har ikke fått tak i helheten eller sammenhengen hvis man ser på Noras avgjørelse i siste akt. Hun viser ærlighet når hun sier at drama ikke interesserer henne:

Det var jo litt interessant å se den som teater i timen, liksom... men drama interesserer meg ikke så veldig. Det var morsommere med de tekstene vi fikk velge.

Her refererer hun til de selvvalgte tekstene som igjen skal sammenlignes med dramaet til Ibsen. Det virker som om Mona liker denne formen for skolearbeid:

Det var greit å sammenligne de to tekstene, liksom...en gammel og en ny...de var ikke så like, men jeg synes at jeg fikk det til ganske bra...

Dersom vi går videre til siste del, viser det seg at hun ikke liker *kateterundervisning*, men at hun synes at gruppearbeid er gøy. Hun etterlyser mer humor i timene og liker blandingen av film og undervisning, og sier at de lærer ganske mye av det. Fagsamtalen synes hun fungerer greit:

Når vi skal ha fagsamtale, synes jeg det fungerer best med to og to...

Når det gjelder observasjonen virker Mona ufokusert den første timen og er ikke aktiv ved noen anledninger. Heller ikke i diskusjonstimen viser hun særlig interesse i deltagelse. Det kan likevel tyde på at hun liker videovisninger og at hun gjør forsøk på komme til orde under diskusjonen. Det var likevel ikke overraskende at hun ikke var deltakende under diskusjonen i etterkant. Det tyder på at Mona endelig kommer til sin rett i timer som inneholder gruppearbeid. Det er tydelig at hun har gode erfaringer med å jobbe i grupper. Hun bidrar med flere tanker om - og observasjoner av tekstene. Hun sammenlikner også sin egnevalgte tekst med Ibsens drama og viser en interesse som jeg tidligere ikke har lagt merke til.

4.2.1.3 *Ida*

Ida virker interessert og ivrig etter å komme i gang med intervjuet. Hun stiller meg noen spørsmål om hva jeg studerer og hva jeg skal bruke undersøkelsen til. Når Ida blir konfrontert med det første spørsmålet om hva hun forbinder med lesing, responderer hun på denne måten:

Når jeg hører ordet lesing, tenker jeg på det å lese en bok... jeg tenker på høst og peis og koselig, liksom (...) Også leser jeg mye på mobilen...

Hun er tilsynelatende opptatt av at mye av lesingen foregår digitalt og laster gjerne ned engelsk krim på mobilen. Det kan virke som at hun leser hver kveld før hun legger seg og all lesing foregår da på mobilen. Her leser hun krim og nyheter på Facebook og følger andre sosiale medier. Hun antyder at hun kan lese opp mot to timer hver kveld. Ida har tydeligvis et positivt forhold til lesing og det kan virke som hun har funnet sin egen lese måte og leserutine. Når det gjelder andre lesesituasjoner, så er de mer tilfeldige. En avis eller et blad på kjøkkenbenken kan gjerne fange oppmerksomheten hvis det ser interessant ut.

Ida gir uttrykk for at lesing har en viss verdi for henne og hun bruker jo en del tid på det, som hun sier. Hun presiserer at hun oppnår mange opplevelser gjennom lesingen sin:

Ja, altså, hvis jeg leser en trist bok, eller en spennende bok så må jeg jo lese et kapittel til. Jeg vil jo vite hva som skjer, også kjenner jeg meg jo ofte igjen hos noen av personene!

Det virker sannsynlig at lesing har en betydning i livet til Ida. Videre sier hun at skjønnlitteratur er det mest interessante, fordi krim ofte er av varierende kvalitet. I tillegg til aviser og magasiner, er hun opptatt av sosiale medier.

Det virker som Ida har et godt forhold til lesing. Med dette mener jeg at hun viser tendenser til en fast rutine og faste tider for lesingen sin hver kveld. Hun bekrefter at hun leser på sengen før hun sovner. Ida innrømmer likevel at dersom hun går utover rutinene og leser for lenge, mister hun konsentrasjonen. Derfor er det nærliggende at tiden i lesingen er viktig for henne.

Hun insisterer på at hun leser mer i dag enn på samme tid i fjor og hun mener bestemt at hun har utviklet seg:

Jeg forstår mer nå...Jeg kunne ikke gå inn i en tekst og plutselig si: Oi, her var det jo en dobbelmening... nei, det kunne jeg ikke i fjor. Når bare ser jeg det liksom (...)"

Det kan virke som om hun reflekterer mer over det hun leser i dag og at hun kan ha funnet koden til bedre tekstanalyse. Hun uttrykker at hun er opptatt av å forstå det hun leser og at det derfor er viktig hvis hun skal få noe ut av teksten. Det kan også tyde på at motivasjonen styrkes ved denne *oppdagelsen* og det kommer frem i svarene hennes at hun lar seg motivere av at teksten er spennende og at hun vil videre i bøkene for å finne ut hva som hvilke hendelser og løsninger som venter. Hun er også klar på at opplevelser gjennom bøkene er veldig til stede:

Det er jo det hvis det er spennende, da vil jeg jo lese mer...lese resten og komme meg videre i boka. Det er jo motiverende! (...) jeg får uansett en masse opplevelser av de og danner meg bilder i hue og sånn, hm...

Det er ikke overraskende at lesing har en vesentlig betydning hjemme hos Ida:

Alle hjemme hos meg leser hvert fall litt hver dag. Jeg liker veldig godt å lese! (...) og foreldrene mine leser aviser, magasiner, veldig mye forskjellig... og så bøker(!)".

Det er tydelig at lesing er en naturlig del i familien hennes. Jeg kommer tilbake til betydningen av lesing i hjemmet i neste kapittel. Hun er raskt ute med at hun alltid ble lest for som liten, hver eneste kveld. Både mor og far var aktive i denne prosessen. I tillegg bidro også tanten og bestemoren.

Når vi tok for oss spørsmålene om forskjellene mellom gutter og jenter, har hun tydeligvis

gjort seg noen tanker rundt dette. Det kan virke som om dette har vært et tema på skolen eller i hjemmet og at hun kan ha vært deltakende i en diskusjon rundt dette:

Det er vel vanlig å si at jenter helst leser kjærlighetshistorier og romantikk og sånne ting, men jeg tror ikke så mange liker å lese humoristiske og morosomme bøker (...) Jenter liker å lese om noe som virkelig har skjedd. Noe personlig på en måte da...

Om hva gutta liker å lese, virket svaret noe mer usikkert. Det kan tyde på at hun gjetter seg frem til hva guttene leser, uten å ha tenkt så nøye igjennom det:

Det vet jeg faktisk ikke (...) men det kan jo hende at de også liker kjærlighetshistorier...litt mer actionbøker, jeg vet ikke jeg...alle er jo forskjellige...det kommer vel an på hvem du spør, tror jeg...

Hun funderer også på om guttene også leser mer på nettet om spill og lignende, men her er hun altså usikker og nølende.

Når jeg stiller henne spørsmålet om hun tror jenter leser mer enn gutter, tenker hun seg nøye om før hun svarer. Det kan tyde på at dette spørsmålet ikke er ukjent for henne, noe svaret hennes også bærer preg av:

(...)det er jo mange gutter som har god leseforståelse og som leser mye mer enn jenter, men de største forskjellene mellom gutter og jenter ligger nok heller i hva de leser, tror jeg (...).

Det kunne vært interessant å vite mer om hva hun legger i dette. Tydeligvis har hun gjort seg mange tanker ved denne problemstillingen. Jeg vil forsøke å se nærmere på dette i kapittel 5.

Når jeg går over til delen om Ibsens drama, kan det tyde på at hun har mange tanker om forfatteren og hans tidsepoke, selv om hun er nølende i sin forklaring på hva hun forbinder med et drama:

Det jeg forbinder med drama er ganske sånn...det fins mange forskjellige typer da, man har kjærlighetsdrama med mye løgner og sånn. Sånn er jo drama da..."

Som de andre respondentene, har hun problemer med å forklare hva hun legger i betydningen av et drama. Hun er inne på noe når hun trekker frem kjærlighet og løgner, noe som ofte er fremtredende i et drama, men hun får altså vanskeligheter med å uttrykke hva hun mener. Dette fenomenet vil jeg komme tilbake til i neste kapittel. Videre ser jeg likevel tendenser til forståelse av både tema og innhold i Ibsens drama:

Altså, på den tiden var det ikke så vanlig at konene gikk fra mennene sine (...) Det var ikke akseptabelt at kvinnen gikk fra mannen sin.... Jeg tror Ibsen ville få fram noe (...) kanskje han tenkte på likestilling, for han var vel opptatt av forskjellene i samfunnet?

Hun er her inne på noe essensielt hos Ibsen og gir uttrykk for at hun både besitter kunnskap om symbolikken i stykket og om hvordan forholdene for kvinner var på den tiden.

Dersom vi går over til den siste delen av intervjuet, ser jeg tydelige tegn på at Ida foretrekker gruppearbeid fremfor den tradisjonelle undervisningen. Hun uttrykker misnøye når det blir for mye monolog fra læreren. Som de fleste andre elever, virker det sannsynlig at også Ida liker levende bilder og lyd i klasserommet:

Jo vi så jo en del av det skuespillet. Ikke hele for det hadde vi ikke tid til. Bare de viktigste greiene. Jeg tror alle synes det er greit. Fin form for undervisning det.”

Det kan virke som om Ida både setter pris på og foretrekker fagsamtalen som en del av norskfaget:

Jo, det er veldig greit det. Fint å jobbe sammen med andre...jeg jobber sammen med ei venninne på den fagsamtalen og det synes jeg fungerer bra!”

Når vi tar for oss observasjonen kunne det virke som om Ida både var aktiv og deltakende og uttrykte forståelse for betydningen av begrepet *kontekst*. Jeg kunne se tendenser i hennes symbolistiske refleksjoner; som å bygge en bro mellom leser og teksten slik at det kunne resultere i en enklere synliggjøring av innholdet. Ida viste signaler på at hun foretrakk denne formen for undervisning. Det var tegn på at hun deltok aktivt i diskusjon og tok selv opp kjønnsrolleproblematikken i Ibsens drama. Det er en sannsynlig at hun satte standpunkt for temaet i diskusjonen. Hun viste også refleksjoner på begrepet feminisme, som hun også foreslo som et aktuelt tema. Et eksempel på dette er at hun mente det var mulig å sammenligne *Et Dukkehjem* med sin selvvalgte tekst som var et eventyr fra 1001 natt, fordi begge tekstene handlet om selvstendige kvinner. Ida var ikke til stede under observasjonen av gruppearbeidene.

4.2.1.4 Gry

Gry uttrykker en positiv innstilling til deltakelse i min masteroppgave og virker interessert i mine forskningsspørsmål. Hun spør også om det er mulig å få lese oppgaven når den er ferdig, noe jeg svarer bekreftende på. Hun har forskjellige tanker om hva hun legger i det å lese:

På skolen er det for å lære (...) på fritiden er det liksom bare underholdning. Men for det meste er det jo for å få nye kunnskaper og læring...

Det kan virke som Gry har en et godt forhold til det å lese. Hun gir uttrykk for at hun leser hver dag. Hun leser mye på nettet, men også bøker, helst krim. Det kan virke som hun har en daglig rutine i sin lesing. Før hun legger seg sjekker hun alt av blogger, Twitter og Facebook. Hun virker meget klar på at lesing har en betydning for henne. Dette gjelder for det meste lesing på nettet.

Intervjuer: Har du tenkt noe på hvilken verdi lesing har for deg?

Gry: Det betyr vel en del...hvis det går en dag uten at jeg er inne på Twitter og blogger og sånn, så henger man med en gang langt etter (...)

Intervjuer: Så lesing har en betydning i livet ditt?

Gry: Ja, det har det jo. Jeg har ikke tenkt på det før. Det betyr mye!

Gjennom uttalelsene til Gry kan det virke som at lesing er viktig for henne og at hun bruker mye av tiden sin på leseaktiviteter. Med lesingen får hun nye opplevelser og kunnskaper om det hun interesserer seg for. For det meste leser hun nettbaserte tekster, men leser også en del krim. På mobilen holder hun seg oppdatert på sosiale medier og det er et verktøy for lesing som fungerer godt for Gry. Hun leser jevnt 1-2 timer hver dag. Hun bemerker at hun leser mye mer nå enn på samme tid i fjor, mest på grunn av tilgangen til - og betydningen av sosiale medier. Hun benytter digitale midler mer hyppig.

Jeg leser mye mer enn i fjor, ja (...) fordi jeg er mer opptatt av sosiale medier (...) jeg tror jeg forstår bedre når jeg leser bøker og jeg har blitt flinkere på skolen også...

Det kan virke som om leseutviklingen hennes er økende og at hun tenker mer igjennom det hun leser. Hun leter ofte etter en dypere mening i tekstene hun leser. Hun mener også at den økende mengden av digital lesing kan ha bidratt til bedre leseforståelse. Gry poengterer også at blir påvirket av det hun leser på nettet. Blogger om kroppspress vekker følelser i henne. Det er tydelig at hun motiveres til lesing dersom teksten er interessant. Hun må kunne bry seg:

Det påvirker meg jo. Det gir meg nye måter å se ting på. Nye perspektiver (...) Det motiverer meg til å lese mer og prøve ut nye ting...men det må jo være interessant det jeg leser...hvis det er interessant så får jeg jo inspirasjon til å lese videre, ikke sant?

Det kan virke som at lesing har stor betydning hjemme hos Gry. Alle i familien leser bøker, aviser og nyheter på nett. Det er tydelig at Gry har seg inspirere av at hele familien har et god forhold til lesing:

Alle leser hjemme hos meg, så det har en ganske stor betydning. Vi følger med på de samme nyhetene også...

Hun opplevde høytlesing hver kveld som barn. Mor, bror og bestemor gjorden den jobben.

Når Gry skal sammenlikne gutter og jenters sjangervalg, virker hun sikker på hva jentene foretrekker. Det er vanskelig å si om dette er noe hun har tenkt igjennom på forhånd, siden det slett ikke minner om hva hun selv leser:

Jeg tror jenter leser mye drama og noe romantiske greier, altså dypere greier!”

Jeg ser tendenser til at hun ikke er like sikker på guttenes valg av lesestoff. Hun virker noe ubesluttsom og bruker lang tid på å tenke seg om før hun svarer.

Sikkert sånn type...det kommer jo an på men...sikkert sport og sånn...idretter. Såne uinteressante greier!

Hun mener det også må være spennende og morsomt dersom gutta skal lese og det kommer tydelig frem hva hun synes om gutters forhold til lesing. Hun mener dessuten at jenter leser *mer* enn gutter og funderer på om grunnen kan ha noe med interessen for *blogging* å gjøre, noe som tydelig er en *jenteting*.

Jenter reflekterer mer og tenker alltid igjennom hva de skriver og leser...Det gjør ikke gutta. De blir forttere ferdig med ting. Jentene tar det veldig til seg...

Dette er et interessant synspunkt som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel.

Heller ikke Gry får tak i min hensikt i spørsmålet om hva man forbinder med et drama. Likevel lister hun opp stikkord som: skuespill, teater og dramatikk. Hun reflekterer rundt Ibsens rolle som forfatter. Kvinneroller er fremtredende og hun vurderer språket som gammeldags. Som temaer nevner hun kjønnsroller og kjønnsdiskriminering.

Det handler jo om kjønnsroller og diskriminering av kvinner og hvordan man skal få det frem, kanskje (...) Hun ville jo være fri og bestemme selv!

Gry besitter også flere tanker rundt tidsperspektivet og om hvorfor Nora flyttet fra mann og barn. Hun etterstreber en samfunnsmessig forståelse av Ibsens verk og det virker som om hun har skjönt hvorfor av sammenlikningen mellom ny og gammel tekst er en del av elevenes oppgave. I den siste delen av intervjuet forklarer Gry at hun mister konsentrasjonen ved for mye kateterundervisning. Hennes forslag er å dele timen i tradisjonell undervisning og gruppearbeid.

(...)Men hvis det er halve timen der vi kan jobbe alene eller sammen med noen, litt gruppearbeid, så lærer jeg veldig mye av det...

Videre synes hun det er greit å jobbe i par slik at utførelsen av fagsamtalen kan diskuteres. Hun deler også tanker om alternative løsninger med bilde og film som en fruktbar del av undervisningen. Fagsamtalen fungerer også godt til å forbedre norskkarakteren i muntlig, mener Gry.

Gry er aktiv under observasjonene. Gry tar sjansen til å svare på spørsmålet om hva som ligger i begrepet *kontekst*. Gry trekker også assosiasjoner om interaksjon mellom leser og tekst og at det må være en forbindelse for at den som leseren skal kunne forstå teksten. Det kan virke som om Gry har gjort seg flere tanker om dette begrepet i forkant av timen. Hun virker engasjert som debattant og har flere innlegg om Noras desperate situasjon og hennes undertrykkelse. Hun gir også uttrykk for forståelse av symbolikken i skuespillet. Nora blir kalt lerkefugl i blant flere andre kallenavn. Gry ser dette som symboler på et gammeldags kvinnesyn. Gry reflekterer også rundt feminisme som et tema. Hun hadde også eventyret fra 1001 natt som sin egenvalgte tekst. Gry virker aktiv også i gruppearbeid. Tabellen viser likevel ujevnheter og uttalelser som ofte mangler relevans. Alt tyder derimot på interesse for norskfaget, og at hun besittelse evner til å styre gruppen på sporet av alternative løsninger.

4.2.1.5 Ola

Det kan virke som om Ola har et avslappet forhold til deltakelse i denne intervjuunden, men før vi kommer i gang viser han stor interesse for oppgavens tema. Når Ola skal beskrive hva han legger i lesing, sier han følgende:

Da tenker jeg på vanlig lesing, lesing jeg gjør hjemme (...) når jeg er hjemme så leser jeg hele tiden, absolutt hele tida!

Det kan virke som at Ola har et godt forhold til lesing. Han gir uttrykk for at han leser alt fra meldinger på dodøra til situasjoner folk skriver om på nettet. Han nevner også mye krim, men det meste av lesingen gjør han på mobilen sin. Da går det i nyheter og sosiale medier. Han virker interessert i dokumentarer om eldre kriger og han benytter seg tydeligvis mye av sosiale medier. Ola tilføyer at lesingen hans ofte er tilfeldig:

Ja, på data og mobilen min. Er ganske mye på sosiale medier også....en del av lesingen er helt sikkert tilfeldig uten at jeg kommer på noe spesielt...

Lesingen har en tilsynelatende stor verdi for han og han beretter om mange fine øyeblikk og opplevelser gjennom lesingen sin. Han svarer dermed bekreftende på spørsmålet om lesingen har betydning i livet hans.

Ja, det vil jeg si...veldig kraftig!"

Han gjør mesteparten av lesingen i hjemmet og bruker ofte flere timer hver dag. Leseutviklingen er blitt bedre, mener han. Han skjønner mer og har fått et bedre ordforråd.

Han leser mer i dag enn på samme tid i fjor. Leser han noe interessant, kan han bli påvirket av det.

Jeg vil oppnå mer kunnskap og mer forståelse. Det motiverer meg...jeg merker at jeg bruker flere ord...ord som jeg ikke kunne i fjor (...) og det har jeg nok fått i fra tekster som jeg har lest...faktisk...

Her kan det virke som om Ola lar seg motivere av økt kunnskap og at han lærer seg nye ord som han kan bruke i dagliglivet. Han virker bestemt på at han har tilegnet seg sin nye erfaring gjennom lesing.

Lesing betyr mye hjemme hos Ola. Han leser ofte for lillesøsteren sin på ni år og foreldrene leser også mye. Faren leser krim og moren leser typisk kvinnelitteratur. Ola ble alltid lest for som liten gutt og det var faren utførte den oppgaven.

Pappa er helt lik som meg...mamma leser kvinnegreier...fra Fifty Shades of Grey til Prinsesser i Prada eller noe sånn...noe skikkelig jentete dagbøkergreier!

Når vi tar for oss forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing, legger han frem noen interessante meninger:

Intervjuer: Hvis vi ser på sjangere...hva tror du jentene helst leser?

Ola: Jeg tror de kan finne på å lese hva som helst...eventyr, action, fantasi spesielt...det har kanskje ikke så mye å si...

Intervjuer: Ok, hva leser guttene da?

Ola: Gutta leser nok det samme de...

På spørsmålet som tar for seg påstanden om at jenter leser – og forstår bedre enn guttene, bruker han litt tid før han svarer:

Det er vel sånn at noen mener det kan bli litt teit...gutter altså...og da orker jentene mer lesing...guttene tenker vel at det finnes mange bedre ting å gjøre...vi orker mindre lesing enn jenter (...) spill og sånne ting går foran lesing...

Det virker som at han har gjort seg en god del tanker rundt handlingen i *Et Dukkehjem*:

Hun (Nora) føler seg vel utilfreds med han i måten han oppfører seg mot hun på...hun har prøvd å holde ut med det, men så går det bare ikke mer – det klikker for hun – og hun gjør at for å slippe unna (...) også har hun lånt penger for å holde han i live og det vil jo ikke hun fortelle til han – da blir det mye kluss...

Ola kan virke noe usikker på tema og har unngår flere ganger spørsmål som jeg tror han kunne utdypet på en bedre måte enn han gjør i denne delen. Interessen og engasjementet for denne type litteratur kunne nok til tider virke noe lav:

Intervjuer: Hva synes du om at læreren valgte et dukkehjem?

Ola: Vi skulle jo sammenlikne tekster og da var det litt rart å sammenlikne med *Et Dukkehjem*... Teksten min var litt spesiell i forhold...

Intervjuer: Hva synes du om å lese *Et Dukkehjem* da?

Ola: Jeg hadde jo hørt om det før, så jeg skjønnte jo mer da jeg leste det...men det var jo ikke en tekst som interesserte meg noe særlig...

Ola er tilsynelatende lite begeistret for den tradisjonelle undervisningsmåten. Det kan virke som om han foretrekker bruk av mer varierte metoder i klasserommet. Videre gir han også uttrykk for at han liker gruppearbeid. Fagsamtalen har Ola også et positivt syn på. Han avslutter intervjuet med denne meningen om bruk av bilde og film:

Ja, det synes jeg er bra...så lenge det fanger interessen vår og at vi ikke blir slitne av det...når vi så den delen av *Et Dukkehjem*, var det litt slitsomt (...) det var jo ikke veldig spennende...

Ola virker ikke særlig deltakende under første observasjonstime. Aktivitetsnivået er lavt og han virker ikke til å være interessert i innholdet. Han var ikke tilstede under diskusjonen, da han måtte forlate timen etter visningen av *Et Dukkehjem*. Han som tidligere hadde virket passiv i undervisningen, blir oppfattet som positiv, aktiv og deltakende i siste time. Det tyder på at Ola kommer mer til sin rett i gruppearbeidet. Han involverer seg oftere med flere tanker rundt sammenlikningen av tekstene og var tydelig mer tilstedeværende enn tidligere.

4.2.1.6 *Per*

Per antyder umiddelbar interesse for mitt forskningsprosjekt. Før vi begynner intervjuet, forteller han selv om alle bøkene han har lest og hva lesing betyr for han. På mitt åpnings spørsmål om hva han legger i det å lese, er dette svaret han gir meg:

Man må jo ha forståelse (...) prøve å skjønne hva en forfatter prøver å få fram i teksten sin (...) man må forstå seg selv litt også...

Det kan virke som om han leser mye, både faglig og bøker. Han har alltid en bok, som han uttrykker det. Det er nærliggende å tro at han har et naturlig forhold til egen lesing. Han sier at han foretrekker å lese hjemme og at han opplever seg selv som en person som er interessert i alt som skjer. Han gir uttrykk for at han leser mange artikler på nett hver dag. Han virker engasjert og opptatt av egen lesing og har faste, daglige rutiner:

Jeg prøver jo å holde meg oppdatert...Hver dag leser jeg gjennom ti-tjue artikler på nettaviser og om morran hvis det ligger et blad eller en avis foran meg, så liker jeg å lese i det...hvis det interesserer meg da (...)

Han er raskt ute med å formidle at lesing betyr en del i familien. Foreldrene leser mye og han gir uttrykk for mange opplevelser gjennom lesingen. Det kan virke som om lesing har stor betydning hjemme hos Per:

Det har jo en stor betydning hjemme hos oss fordi mamma og pappa leser som sagt veldig mye(...) jeg tror mamma og pappa har hatt veldig gode opplevelser med bøker og de ønsker vel at jeg skal få de samme opplevelsene, tror jeg...

Han har flere tanker om karakterer og personligheter i forskjellige bøker. Videre er han klar på at lesing har store innvirkninger på livet hans. Det kan virke som om det er familien som er den største grunnen til hans positive forhold til lesing. Tendensene viser at det er familien som er pådriveren og motivatoren for Pers lesing.

Intervjuer: Ok, hvilken verdi har lesing for deg?

Per: Lesing har nok en stor verdi for meg og familien min, fordi mamma og pappa leser ufattelig mye synes jeg...

Intervjuer: Har lesing noen betydning i livet ditt?

Per: Ja, det får jo store innvirkninger på hva jeg ønsker å snakke om og hva jeg interesserer meg for!

Når Per blir konfrontert med sin egen leseutvikling, har han følgende kommentar:

(...)Eh... jeg liker jo å lære det jeg leser. Leser jeg for fort så får jeg ikke noe ut av det. Jeg føler at jeg har utviklet meg en del, men kanskje ikke så mye. (...) Jeg er blitt mye flinkere til å sette meg inn i andres måte å tenke på... jeg forstår innholdet i det jeg leser på en helt annen måte (...) jeg tenker mer igjennom det jeg leser og utvikler et helt annet forhold til det enn tidligere.

Det virker som om Per har et godt utviklet forhold til lesing. Han er lærevillig og synes interessert i forståelse av både innhold og alternative måter å tenke på. Tendenser tyder også på at han gjør seg flere refleksjoner gjennom sin lesing enn tidligere.

Når vi tar for oss spørsmålene om påvirkning og motivasjon, er det tydelig at Per har gjort seg mange tanker rundt dette:

Intervjuer: Hvordan påvirker lesingen deg?

Per: Jeg har det sånn at når jeg har lest noe og lært noe så får jeg en ansvarsfølelse om at jeg må spre budskapet om det jeg har lært. Ofte når jeg leser noe så får jeg en følelse om at jeg er den eneste som forstår det riktig...det er litt vanskelig å forklare...

Intervjuer: Ja, det skjønner jeg godt. Hva annet motiverer deg til å lese, da?

Per: Motivasjonen min er vel det at jeg kanskje en dag leser fordi det er det beste jeg vet...kanskje ikke nå men jeg skjønner at lesing kan bli noe jeg har nytte av hele livet da...

Noen tanker er vanskelige å parafasere. Pers svar på hvordan lesing påvirker han er uten tvil interessant, men kan virke anstrengende og komplisert å tyde. Per bruker her en avansert måte å uttrykke seg på. Denne ansvarsfølelsen om å spre et budskap om noe han har lært kan virke unormal for en elev på tiende trinn. Det samme gjelder den følelsen Per sitter igjen med, at han er *den eneste som forstår teksten*. Dette vil bli drøftet i neste kapittel.

Motivasjonen hans er også forbeholdt lesing på et høyere nivå. Han virker som om han har utviklet et forhold til lesing som er motiverende i seg selv og som igjen motiverer han til å nå nye og fremtidige mål med lesingen sin.

Den neste delen tar for seg forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing. Det viser seg at Per har flere forskjellige synspunkter og at han har gjort seg mange tanker rundt forskjeller og likheter mellom kjønnene.

Intervjuer: Hva slags sjangere tror du jenter helst leser?

Per: Jeg har fått det for meg så leser mest skjønnlitterære bøker...mye kjærlighet...kanskje ikke alle har same interesse for de dype krimromanene (...) det avhenger mer av det sosiale miljøet man er i...ikke hvilket kjønn man har... Det ligger noe der...

Intervjuer: Ok...hva slags sjangere tror du gutter helst leser, da?

Per: Mange gutter synes det er kjempegøy å lese om biler som krasjer i hverandre...action hele tiden og skyting og sånn...jeg tror ikke det er sånn med alle...det avhenger av personlighet og hva man foretrekker...

Per har et godt utviklet syn på disse spørsmålene og han gjør flere gjennomtenkte resonnementer. Hvilket sosialt miljø man tilhører og at det man leser lesing avhenger av personlighet, synes på meg som modne og velutviklede tanker.

Per har også noen interessante meninger om undersøkelser som sier at jenter leser mer enn guttene:

(...) de jeg kjenner som leser mest er jo gutter! Og de jeg kjenner som har best

opplevelser med lesing er også gutter! Jenter leser jo også mye men det har jo med arv og miljø og gjøre...slike undersøkelser burde kanskje ha vært gjort uavhengig av hva man driver med og hvilke miljø man er i...

Per fortsetter med gode redegjørelser i sammenlikningen av kjønnene. Her trekker han frem noen interessante meninger om gutters forhold til lesing. Han nevner arv og miljø når det gjelder jentenes lesing. Jeg er litt usikker på hva han mener her. Han har også tenkt igjennom noen kriterier for hva som burde tas hensyn til i undersøkelser om gutter og jenters lesing. Dette er også noe jeg vil diskutere nærmere i neste kapittel.

Per hadde flere gode svar om hva han forbinder med et drama innenfor litteraturen, noe som kan tyde på at han er interessert i sjangeren og i handlingen. Han foreslår tema i dramaet og har gode innspill om innhold og symbolikk. Han har også noen tanker om Ibsens måte å beskrive samfunnet på:

Det handler vel om at kvinner burde kunne stå for seg selv og sine handlinger og at de på en måte kunne vise hvordan man gjorde det da...tenker jeg...Ibsen ville vel sjokkere litt...også var det dette med kvinnesyn da og mange skjulte sannheter i historien...man prøver å dekke til noe (...) det var veldig interessant!

Per virket også fasinert av å sammenlikne gammel og ny tekst. Det kan virke som om han synes det var interessant å finne likheter og ulikheter mellom sin selvvalgte tekst, *Fortvilet Krep*s '72 og *Et Dukkehjem*. Per mener begge tekstene inneholder hverdagslige situasjoner som man kan kjenne seg igjen i.

Intervjuer: Hvorfor tror du læreren deres valgte at dere skulle lese et dukkehjem?

Per: Tipper det var fordi vi skulle klare å forstå forskjellene på den selvvalgte teksten og en gammel en...forskjellige måter å skrive historier på og måter historier har blitt skrevet på...det var mulig å sammenlikne de to tekstene...vi kunne finne likheter og forskjeller i de valgene...

Den siste delen omhandler elevenes forhold til forskjellige undervisningsmetoder. Per foretrekker de samme undervisningsformene som de andre elevene, selv om han har en annen tilnærming. Han er klar på at kommunikasjonen mellom lærer og elev må bli bedre og at samspillet må fungere.

Jeg liker best de situasjonene hvor jeg kan få læreren til å forstå, hvis du skjønner, hvor jeg kan prøve å få han til å ...eller å få læreren til å forstå meg da, slik at jeg kan få tilbakemelding... det blir tungt å bare høre på læreren...han må kunne ta seg tid til

å forstå elevene...en variasjon er nok også viktig og ha sånne fagsamtaler som vi har nå.

Som de fleste andre elevene, liker Per bruk av lyd og bilde som undervisningsmetode, men gir uttrykk for at det ikke bør ta for mye av tiden. En diskusjon i etterkant, synes han er viktig.

Ser vi på observasjonene virker Per aktiv i timen, spesielt i den delen hvor litteraturepoke og nasjonalromantikk blir formidlet av faglærer. Det viser seg at Per også har kunnskaper om Ibsens forfatterskap. Per bidrar med flere redegjørelser om Ibsen som realist og om Ibsens dramatiske verker. Han virker også opptatt av Ibsen som forfatter og hva han stod for i sine skuespill. Per indikerer at dette dramaet er typisk Ibsen, som alltid skulle formidle forskjellene i samfunnet på den tiden. Per er også den eneste av guttene i klassen som er aktiv da jentene diskuterer kjønnsroller, feminisme og symbolikk. Han viser dermed at han også forstår relasjonene mellom tema/symbolikk og innhold/handling. Per var ikke tilstede i timen med gruppearbeid.

4.2.1.7 Jon

Neste respondent har fått navnet Jon. I forkant av intervjuet har han flere spørsmål om hva min undersøkelse handler om og om hvilke spørsmål jeg kommer til å stille han. Han viser nysgjerrighet og uttrykker interesse for mitt forskningsfelt. Han åpner intervjuet med denne beskrivelsen av hva han legger i det å lese:

Det finnes jo utrolig mange sjangere og hvis du vil så kan du jo finne en sjanger som passer. Det er vanskelig å finne noe du ikke liker (...) hvis jeg finner en bok jeg liker da leser jeg ganske mye...

Jon mener selv at han ikke leser så mye, men at han foretrekker *action* og *adventure*. Det kan virke som lesing ofte er en tilfeldig aktivitet, men at han også har faste rutiner i lesingen sin.

Hvis jeg liker en bok så føler jeg jo at jeg må lese den ferdig fordi det er så spennende. Men det er ikke sånn at jeg må lese den ferdig liksom. Også kan det hende jeg plukker opp en blad hvis jeg kjeder meg, liksom (...) jeg leser HA på nett hver morgen...også er jeg på VG nett, da...av og til leser jeg også Illustrert vitenskap og historie...

Jon gir uttrykk for at han har et godt forhold til lesing og at han finner spenning og opplevelser i det å lese en bok. Det kan virke som at han også leser mye digitalt og har faste

nettsteder som han benytter seg av hver kveld. Det kommer ikke fram om han leser Illustrert Vitenskap og Historie på nett eller papir, men jeg registrerer at han leser mange varierte tekster. Det kan virke som at Jon foretrekker å lese i hjemmet. Han tenker seg godt om når jeg spør han om lesing har verdi og betydning for han:

Det kommer jo helt an på egentlig. Jeg er jo mye på sosiale medier. Det betyr jo litt, tror jeg...men det er jo et tidsfordriv og man får med seg norskkunnskaper. Og hvis du leser engelsk, så blir du bedre i engelsk. Så det har jo betydning...man kan leve et godt liv bare på å lese bøker!

Dette sitatet tyder på at Jon har et forhold til lesing som mest dreier seg om digital virksomhet. Det er usikkert at han mener at lesingen betyr noe for han personlig, siden bruker ord som tidsfordriv og at han tydeligvis bedriver lesing for å bedre sine norsk – og engelskkunnskaper. Jeg får heller ikke helt tak på hva han mener med at det har en betydning for han. Utsagnet om at man kan leve et godt liv bare på å lese bøker, virker sarkastisk eller som et forsøk på å prøve å humoristisk.

Ser vi på leseutviklingen til Jon, viser den tendenser til stagnasjon i forhold til året før, mens leseforståelsen har blomstret i følge svarene han gir meg.

Intervjuer: Leser du mer nå enn du gjorde på samme tid i fjor?

Jon: Nei, jeg tror ikke det.

Intervjuer: Like mye eller?

Jon: Ja, omtrent det samme.

Intervjuer: Har leseforståelsen din utviklet seg, tror du, forstår du mer av det du leser?

Jon: Jo, jeg gjør det jo bedre i år enn i fjor. Jeg hadde en bedre fagsamtale i år, så da har jeg vel utviklet meg litt...

Igjen så virker det som om Jon måler sin leseutvikling i hvordan han gjør det på skolen. Han sier at han leser like mye som på samme tid i fjor. Han mener at leseforståelsen har utviklet seg fordi han gjennomførte en bedre fagsamtale i år enn i fjor. Her er det en sammenheng som jeg vil kikke nærmere på i neste kapittel.

Jon mener at han lar seg påvirke av lesingen ved at han øker sin forståelse og får motivasjon til ytterligere lesing ved bedring av sine karakterer. Det ser ut som et gjentakende element hos Jon. Det er nok liten tvil om hva som er viktig for han. Bedring av karakterer styrer nok mye av lesingen hans:

Intervjuer: Påvirker lesningen deg på noen måte?

Jon: Jeg forstår mye mer. For eksempel når jeg leser så kan det dukke opp mange fremmedord... da lærer jeg jo de , så...blir det enklere å forstå hvis noen snakker til

meg...

Intervjuer: Akkurat, ja... Hva motiverer deg til å lese, da?

Jon: Få bedre norskkunnskaper (...) Eh, prøver å få bedre karakterer, da...

Lesing i hjemmet viser seg ofte å ha stor betydning for den videre interessen. Det kan virke som om det er ujevnt hvor mye foreldrene hans leser. Mens moren leser veldig mye, er farens interesse begrenset. Moren leste høyt for Jon når han var liten gutt, men han kan ikke huske hvor ofte. Om dette har hatt en betydning for Jons videre forhold til lesing er vanskelig å si.

De fleste jentene og guttene har omtrentlig identiske svar på hvilke sjangere jenter foretrekker. Jon nevner også at boka *Hunger Games* er en gjenganger både hos gutter og jenter i hans klasse. Likevel tror han de fleste jentene velger litteratur om kjærlighet:

Det første jeg ville sagt er litt sånn kjærlighetsbøker for jenter, men det er jo mange i klassen vår som også leser "Hunger games", men jeg tror nok uansett det er litt mer bøker om kjærlighet for jenter....

Sitatet over og under tyder på at Jon har gjort seg en del tanker om hvilke sjangre jenter leser. Når han blir bedt om å vurdere guttenes forhold til sjanger, virker det som om han stoler på at hans sjangervalg er symptomatiske for de fleste andre guttene:

Når det gjelder gutta er det mer der jeg er, tror jeg, mer action og fantasy..."

Jon har et par originale tanker om Ibsens tema i *Et Dukkehjem* og viser tendenser til noen refleksjoner som vi ikke har sett tidligere. Dette temaet ble heller ikke diskutert i observasjonen av elevene. Det kan derfor tenkes at dette er et spontant svar fra Jon, men det kan også være noe han har fundert på uten å ville dele det med de andre på trinnet.

Intervjuer: Hvordan vil du tolke temaet i Ibsens verk?

Jon: Eh, Om penger...om hvor viktig det var å ha penger...viktigere før enn nå...han var jo ganske rik og det ble jo nevnt ofte at det. Han hadde jo så mye penger...

Intervjuer: Jaha, et pengetema?

Jon: ja det handlet jo mye om de pengene hun Nora lånte uten at mannen visste det...

Som flere av de andre elevene, har Jon et variert syn på de forskjellige undervisningsmetodene. Han foretrekker en blanding av flere temaer i undervisningen. Det virker som om fagsamtalen også er noe han liker.

Jeg liker både at læreren både snakker og bruker tavla eller powerpoint. En god blanding er vel egentlig helt perfekt...forskjellige temaer da for eksempel (...) og det er helt greit å vise film i klasserommet, og diskutere etterpå (...) Fagsamtale er også

helt greit...

Under observasjonene viser Jon deltakelse og engasjement. Han er ivrig og aktiv og gjør flere refleksjoner om tidsepokene innenfor litteraturen, inkludert nasjonalromantikken. Selv om fremstillingen ofte er noe uryddig er det ingen ting å si på innsatsen. Jon fortsetter å være aktiv også i diskusjonstimen. Han viser tydelig at han har fått med seg handlingen, men unngår å involvere seg da jentene tar opp symboleffekter. Han er mer opptatt av selve handlingen og har lange innlegg om innholdet. Etter hvert kommer han fram til et team om løgn og sannhet, en refleksjon som han er alene om. Mye tyder på at Jon ikke er like trygg i arbeidsmetoden. Han tar ikke ordet like mye som i den tradisjonelle timen og under diskusjonen. Han har flere innlegg, men konkurransen om gruppedominansen er stor.

4.2.1.8 Lars

Lars er navnet på min siste respondent. Han viser entusiasme og uttrykker interesse for mine forskningsmetoder. Han vil gjerne vite hva jeg så etter da jeg observerte i klasserommet og hva det skal brukes til. Når jeg spør om han kan forklare hva han legger i det å lese, kommer svaret raskt:

Ja, hvis du tar for eksempel en bok, da, så går man jo inn i boka og følger en historie fra A til Å...men jeg bruker jo også lesing for å lære...når det gjelder lekser og fag (...).Jeg leser jo mye på internet da, VG nett, nyhetsartikler...på iPhonen og sånn og på PC hjemme. Når det gjelder bok...jeg leser mest i ferier...også leksebøker da.

Det kan virke som om Lars har et positivt forhold til lesing, både digitalt og analogt. Han gir et innholdsrikt bilde på sin egen lesing, både skolebasert og privat. Jeg ser tendenser til at han også leser for fornøynsens skyld. Jeg er av den grunn nyskjerrig på verdien - og betydningen av hans egen lesing.

Intervjuer: Ok, hvis jeg spør deg om hvilken verdi lesing har for deg, hva sier du da?

Lars: Nei, altså, jeg har et ganske nøytralt forhold til det. Men det er jo dette med å øve og lære. Man må jo lese....

Intervjuer: Ja, flott...så da har lesningen en betydning for deg...en betydning i livet ditt?

M: Ja, kanskje. Man blir jo mye mer fantasifull da...

Det kan virke som om Lars har en fast rutine med lesingen sin. Han bruker jevnt to timer

daglig og leser nyheter og sport på Iphonen sin før han sovner. Når det gjelder bruk av sosiale medier og digital lesing, kan det virke som om han også bruker en del tid på dette:

Jo, er da mye på Its learning (...) også er det jo Facebook, Twitter og Instagram. Generelt sosiale medier. Bruker en del tid på det hver dag...

Han svarer bekreftene på at leseutviklingen hans er blitt bedre og at han leser mer nå enn på samme tid i fjor. Han er også klar i sin mening om at leseforståelsen har bedret seg. Dette gir han uttrykk for forståelse av innholdet og at han nå mestrer flere fremmedord og han bruker til daglig i språket sitt:

”Ja, jeg føler at den har hevet seg ganske mye. Jeg forstår bedre innholdet... tenker meg igjennom hva det betyr. Også brukte jeg en masse enkle ord i fjor på en måte...men jeg føler nå at jeg kan bruke litt mer sånn...hva skal jeg si... voksenord?”

Når vi beveger oss over på delen om påvirkning og motivasjon, har Lars flere interessante bemerkninger om hva som engasjerer og inspirerer han til videre lesing:

Intervjuer: Ok, og hvordan påvirker lesingen deg da?

Lars: Altså det er jo ofte hvor jeg har sett en film for så å lese boka etterpå...og da blir jo på en måte bildene fra filmen...de bildene jeg får i hodet når jeg leser...men om man gjør det omvendt da...leser boka først, så får man jo da nye bilder. Det er inspirerende!

Intervjuer: Hva motiverer deg til å lese, da?

Lars: Jeg får jo høre fra foreldrene mine hele tiden at det er lurt å lese og at det vil hjelpe meg videre...sånn seinere. Så da tenker jeg at hvis jeg leser videre nå så blir jeg smartere...forstår bedre. Så det er jo en motivasjon for meg i hvertfall!

Lars kan la seg påvirke av en film som han har sett. Dette kan påvirke han til å lese boken, noe som igjen kan stimulere til å snu denne prosessen på hodet. Dette inspirerer han. Det virker også som han lar seg motivere av foreldrenes råd om at det er lurt å lese mye. Lars motiveres av tanken på at lesning gjør han smartere.

Mye tyder på at lesing har en betraktelig betydning hjemme hos Lars. Han gir uttrykk for at alle i familien hans leser mye:

Hjemme har lesing en ganske stor betydning. Stort sett alle hjemme leser veldig mye og synes lesing er ganske interessant...foreldrene mine leser stort sett krim men pappa leser også ganske mye historie...

Han gir meg også et inntrykk av at høytlesing på sengen som barn var noe som foregikk hyppig. Både moren og faren leste, i tillegg til søstrene hans.

Dersom vi går videre til hvilke sjangere jenter og gutter foretrekker, har Lars gjort seg opp

mange tanker rundt disse forskjellene. Han viser også kunnskap om litteraturbegrep når han viser til at jentene leser mer skjønnlitteratur. At guttene foretrekker mer spenning i bøkene de leser, er også noe han har bestemte meninger om:

Intervjuer: Hva slags genre tror du jenter helst leser?

Lars: Det er vel mest sånn fantasy, føler jeg... hvis de finner en bok om jenteting og sånn da...jeg vet jo hvilken sjanger det går under, mer...skjønnlitteratur, ikke sant?

Intervjuer: Og hva slags genre tror du gutter helst leser?

Lars: Eh...Det er vel fantasy på gutter også...så føler jeg at gutter også leser krim... og action...

Lars viser også tydlige tendenser til å ha flere meninger rundt problematikken som berører forskjellene på gutter og jenters forhold til lesing. Han har dessuten bestemte standpunkter når han blir konfrontert med påstander om at gutter forstår mindre enn jenter. Det kan virke som om dette har vært diskutert i klassen på et tidligere tidspunkt og at Lars både er uenig og lei av synspunktene om at gutter er dårlige lesere:

Jeg føler at det er ganske likt egentlig. Jeg tror ikke at jentene er spesielt mye bedre enn gutta (...) det er kanskje normalt å tenke slik at jenter er smartere enn gutter...men det betyr jo ikke at gutter bare flyr rundt og gjør dumme ting...Gutter kan da også lese!...mange av oss leser og forstår mye mer enn de fleste jentene!

Lars har et positivt forhold til sin egen leseforståelse. I delen om Ibsens drama, viser han tendenser til flere reflekterte tolkninger av tekstens forskjellige temaer. Han gjør et par fine tidsmessige sammenlikninger mellom synet på kvinner og foreslår at Ibsen gir oss et bilde av en mannsdominert verden.

Det handlet i alle fall om Kvinnesyn og diskriminering. Mennene hersket jo over kvinnene og styrte de (...) Synet på kvinnen på den tiden var jo annerledes enn i dag (...) og hun Nora innser at det han gjør mot henne ikke er helt bra og forlater han...og det er et tegn på at kvinner faktisk kan gjøre hva de vil og ikke bli styrt av mennene sine...

Lars svarer som de fleste andre elevene i denne delen av intervjuet. Det virker som han legger vekt på at *Nora* hadde en utradisjonell oppførsel og at han tolker dette som et eget tema i dramaet. Han funderer også på hva Noras oppførsel kunne bety på den tiden Ibsens drama ble skrevet og gir et beskrivende bilde av dette.

På den tiden var det jo helt forferdelig å skilles..det var en skam at hun sa slike ting...og at hun lånte penger uten tillatelse fra mannen. Det var nok helt forferdelig på den tiden..."

Det kommer tydelig frem i det neste sitatet at Lars ikke er spesielt begeistret for Ibsens drama:

Det var kanskje ikke det morosomte jeg har lest, men...det var jo nesten bare prating hele tiden...mye samtaler...men det var egentlig greit å sammenligne med den andre teksten, da..."

På en annen side kommer det klart frem at han var i stand til å parallellisere Ibsens drama med sin egenvalgte tekst. Dette kan jo være et tegn på at han at han lykkes i gjennomføre denne sammenligningen til tross for at han konkluderer med at dramaet er kjedelig.

I den siste delen spør jeg Lars om hvilken form for undervisning han foretrekker i norsktimene. Han viker ikke mye fra andre elevers meninger:

Jeg synes det egentlig er greit at han står der oppe og prater og underviser på sin måte...men av og til så er det bra med litt forandring, så da er det jo ganske greit med litt gruppejobbing. Fagsamtaler synes jeg også er ganske interessant!

Dette er et forholdsvis sympomatisk svar. De fleste andre elevene sier det samme om variasjon og er opptatt av forandringer fra time til time. Det kan virke som de er nokså samkjørte i sine meninger om undervisningsmetoder. Lars synes også å like bruken av lyd og bilder for å illustrere mangfoldet i et drama eller i et skuespill.

I observasjonstimene er Lars både aktiv og engasjert. Engasjementet i den første timen, er forholdsvis høyt. Lars har mange tanker og svar angående realismen. I tillegg er han engasjert i samtalen angående Ibsen som realist. Han trekker store tidslinjer og er til tider den dominerende i klassen. Tilstedeværelsen og opptatthet av faget, synes på meg som motiverende på de andre elevene rundt han. Under diskusjonen deler han sine tanker om innhold og handling og han er også entusiastisk i denne timen. Han viser tendenser til kunnskaper rundt Ibsen som dramatiker. Lars viser et høyt aktivitetsnivå i gruppearbeidet. Han kan til tider virke noe styrende på andre i gruppen, men setter standarden tidlig og holder den helt ut timen. Lars er en elev med stor selvtillit. Han har ikke alltid de beste refleksjonene og formulerer seg ikke alltid like korrekt, men han uttrykker en upåklagelig interesse for norskfaget.

4.3 Tendenser og perspektiver

Når jeg nå skal oppsummere mine resultater, velger jeg å kategorisere de viktigste funnene etter forskjellige tema. Jeg vil først poengtere at en oppsummering ikke bare er en deskriptiv oppstilling av kapittelets innhold, men har som formål å utgjøre en syntese av *hele innholdet* (Roe, 2011). Derfor vil jeg gå dypere inn i mine funn, slik at jeg kan presentere tendenser, mønstre, perspektiver og andre forhold på elevenes lesing som er essensielle og utslagsgivende i mine resultater. Denne redegjørelsen vil jeg bygge videre på i neste kapittel; *Diskusjon*. Jeg vil begynne med respondentenes syn på hva de legger i lesing og avslutte med deres forhold til undervisningsmetoder. Underveis vil jeg gi eksempler i form av sitater. Til slutt vil jeg kort gjøre rede for de viktigste observasjonene. Dette vil jeg sette i sammenheng med intervjuene. Denne tabellen vil ligge som et vedlegg.

Under mitt første tema, som omhandler syn på lesing og daglige lesevaner, finner jeg flere svar som er verdt å se nærmere på. De fleste respondentene virker å ha en positiv innstilling til lesing, men det forekommer også noen tendenser som uttrykker passivitet eller som kan tyde på mangel på interesse. I dette eksempelet vil jeg se nærmere på responsene til Mona og Jon:

Mona: (...)Det er ganske lenge siden jeg leste en bok, men det er noen perioder jeg er opphengt i det og leser en del. Også slutter det bare, liksom...

Jon: Tja, hvis jeg finner en bok jeg liker da leser jeg jo...men jeg leser kanskje ikke så mye... Også leser jeg jo sånne vitenskapsblad som vi har hjemme, men sjelden store bøker, da!

Det kan her virke som om leselysten til Mona ikke er jevnt stor. Dette er ikke uvanlig for jenter på tiende trinn men mye tyder på at jenter i den alderen stort sett er ivrige lesere. Dersom vi ser dette i et større perspektiv, har de aller fleste jenter mellom 13 og 17 år høy leselyst. De leser om verdier i livet og identifiserer seg gjerne med personene i bøkene (Appleyard, 1991, S. 99-107). Ut i fra sitatet til Jon kan det virke som om han synes bøker er kjedelige, og at han heller foretrekker andre typer tekster, som magasiner eller lignende. En oppfatning om at gutter synes bøker er kjedelige, eksisterer i flere sammenhenger (Molloy, 2007; Ross et al. 2006; Sullivan, 2004). En tendens som kan være aktuell, er fenomenet ”feminized” (Newkirk, 2002). Møter guttene ofte litteratur som i mange tilfeller kan beskrives som *jentete*? Dette kan være aktuelt å diskutere i neste kapittel.

Når det gjelder mine respondenter som uttrykker positivitet og glede i det å lese, velger jeg

en annen innfallsvinkel i min tilnærming. Min første respondent, Line, uttrykker seg på denne måten:

Alle burde ta seg tid til å lese, og hvis en bok er god så kan hele verden forsvinne, liksom...

Respondentene har stor variasjon i sine valg av daglig lesestoff. Det varierer som regel mellom tradisjonell skjønnlitteratur og krimsjangeren. Som litteraturviter er jeg tilhenger av å dele opp i flere undersjangere når jeg tar for meg prosa. Jeg velger derfor å gjøre et skille mellom klassisk skjønnlitteratur og bøker med innhold som spenning, eventyr og fantasi. Ola og Jon har også interesse for dokumentarer og annen faktabasert litteratur. Lesning av aviser, magasiner og annen sakprosa forekommer også. Flere av elevene nevner fag og skolearbeid som en del av sin daglige lesing. Elevene må også her forstå de ulike fagenes kontekst og deres beskrivelser av hva lesing egentlig er. Alle fag har sin egen sjanger og elevene må beherske rammene for å lære seg det faglige innholdet. Dette skaper utfordringer og gir elevene perspektiver på at det finnes andre sider ved lesekompetansen: Forståelse, tolkning og sammenheng mellom tekster (Maagerø & Tønnessen, 2006). Mange elever har gode lesevaner og faste rutiner. Hvor mye tid elevene bruker på sin daglige lesing kan variere noe, men tendensen viser mellom 1-2 timer daglig. Så godt som alle elevene gir uttrykk for betydningen av digital lesing og lesing på mobiltelefonen. Innholdet varierer naturligvis fra person til person, men jeg ser at den største interessen dreier seg om lesing av nyheter på nett, chat, blogging og sosiale medier (Facebook, Instagram, Twitter, o.l). Dette bruker elevene mye tid på og det kan føre til øking for læring i nettverk. Her tar man i bruk sosiale nettverk som mulige læringskanaler. Elevene benytter seg av sosiale medier hver dag og forskjellene mellom gutter og jenters tidsbruk er minimale (Krokan, 2011). Gry sier at hun alltid sjekker sosiale medier før hun sovner, for ikke å henge etter eller gå glipp av noe:

(...), hvis det går en dag uten at jeg er inne på Twitter og blogger og sånn, så henger man jo langt etter fordi det skjer noe hele tiden (...)

Alle respondentene svarer bekreftende på spørsmålene om verdien av lesingen og om lesing har en betydning i livet deres. Vi må fungere i yrkeslivet, være sosialt aktive, bidra i familiære kontekster og forstå det offentlige livet (Kjærnsli et al., 2007; Roe, 2011). Vi er en del av en verden som er sterkt tekstbasert og som påvirker våre avgjørelser. Våre kunnskaper om lesing og riktig bruk av våre leseferdigheter er essensielle for et vellykket liv

(Kristiansen, 2009). Elevenes svar i denne delen, varierer betraktelig. Mona, Ida, Per og Jon gjør sine refleksjoner rundt verdien og betydning av sin egen lesing:

Mona: Ikke så veldig, tror jeg, men det er jo godt å lese noen ganger også. Når man skal slappe av eller...Det har jo en slags betydning...

Ida: Jeg synes det er veldig spennende å lese, og jeg bruker jo en del av tiden min på det. Så, ja...det betyr litt for meg...

Per: Lesing har nok en stor verdi for meg (...) det får jo store innvirkninger på hva jeg ønsker å snakke om og hva jeg interesserer meg for!

Jon: (...) man får jo med seg norskkunnskaper...Og hvis du leser engelsk, så blir du bedre i engelsk. Så det har jo en betydning, ja!

Jeg er av den oppfatning at både Mona og Ida virker noe tilbakeholdende i sine uttalelser og det kan virke som om de holder igjen litt for ikke å virke altfor entusiastiske. Derfor er det noe overraskende at Per og Jon uttrykker engasjement i sine svar. Jeg kan altså spore tendenser som forteller meg at guttene i min undersøkelse er like opptatt av verdien og betydningen av lesing som jentene. Dette kan synes noe oppsiktsvekkende siden det er stor enighet om at gutter sjelden vil innrømme at de liker lesing (Molloy, 2007; Ross et al. 2006; Newkirk, 2002). Videre kan det virke som om de største forskjellene mellom guttene og jentene ligger i det å tilegne seg mer kunnskap kontra gode opplevelser gjennom lesingen sin. Dette er et element jeg gjerne vil se nærmere på i neste kapittel.

Temaet om leseutvikling viser store forskjeller blant elevene. Jeg ser også flere gjentakende tendenser som bekrefter en økende utvikling. Hjemmet bør kunne fungere som en grunnbunn for leseutviklingen til barn og unge, på lik linje som økt leselyst (Maagerø & Tønnesen, 2006). Skolen har også et faglig ansvar for at leseutviklingen gjennom aktiviteter skal kunne stimulere til gode lesevaner blant elevene (Wicklund, 2009). 6 av respondentene svarer altså at de leser mer i dag enn de gjorde på samme tid i fjor mens samtlige elever bekrefter at de har utviklet seg som lesere. Hva ligger egentlig i disse svarene? I større eller mindre grad uttrykker de også at de reflekterer mer over teksten de leser:

Intervjuer: Reflekterer du mer over hva du leser nå i forhold til tidligere?

Gry: Ja, det gjør jeg. Jeg tenker mer igjennom det jeg leser (...) ikke bare det som står i teksten, men at det kan være en dypere mening!

Jon: Ja, jeg gjør nok det...

Mona: Ja, kanskje litt mer...

Lars: Ja, helt klart. Jeg tenker mer igjennom hva det betyr...det som jeg leser...

Ola gir uttrykk for at han benytter flere fremmedord og at de dermed har utviklet språket sitt gjennom lesingen, mens Ida bemerker at hun får mer mening ut av teksten. Dette kan komme av at de har utviklet seg både intellektuelt og sosialt. Denne overgangsfasen kan ha mye å si for leseutviklingen, som ofte former både personlighet og identitet (Kulbrandstad, 2003).

Ola: Ja, jeg merker at jeg bruker flere ord...ord som jeg ikke kunne i fjor (...) og det har jeg nok fått ut i fra tekster som jeg har lest, faktisk!

Ida: Jeg forstår mer nå...jeg kunne ikke gå inn i en tekst å si: Oi, her var det jo en dobbelmening...nei, det kunne jeg ikke i fjor. Når ser jeg det bare liksom (...)"

Når det gjelder temaet påvirkning og motivasjon får jeg god respons og forståelse fra elevene. Det er tydelig at flere forskjellige elementer spiller inn på økingen av leselysten. For noen elever betyr en bedring av karakterene i skolen som et resultat av økt motivasjon for lesning, mest. Jon finner motivasjon gjennom oppnåelse av mer kunnskap og forståelse. Her kan man spore viktigheten av innsats og utholdenhet, som er enkelt å forholde seg til (Roe, 2011):

Jon: Det er jo en motivasjon og får å forbedre norskkunnskapene (...) å få bedre karakterer!

Gry og Line lar seg påvirke av de gode opplevelsene lesing gir og får motivasjon til å lese mer av den grunn.

Gry: Det må jo være interessant det jeg leser da (...) Det motiverer jo meg til å lese mer. Det som jeg leser påvirker meg jo til å lese videre, ikke sant?

Line: Det er mye som påvirker meg (...) hvis jeg og venninna mi finner et eller annet vi vil lese høyt, så bare gjør vi det. Man blir jo påvirket av lesingen og lesingen motiverer vel oss til mer lesing, kanskje...?

For Line kan det virke som det sosiale aspektet ved lesing er viktig. Jeg kan vise til John Guthrie motivasjonsprogram om sosial interaksjon og trekke frem viktigheten ved dialog og diskusjon for å fremme motivasjonen (Roe, 2011). Dette gjelder i liten grad guttene som foretrekker ikke å dele sine leseropplevelser med andre (Hoel & Helgevold, 2005). Responsen til Lars er et eksempel på at dette er et typisk *gutteproblem*, noe som kommer til uttrykk i dette sitatet:

(...) når jeg ser filmen etter å ha lest boka, så tenker jeg: Å, er det sånn de ser det? Det er litt kult... Men jeg prater jo ikke om det, liksom...

Per lar seg motivere av at han ser nytteverdien i lesingen sin. Det kan virke som om han har stort utbytte av lesingen sin og sitter igjen med en mestringsfølelse. *Motivasjonsforskeren Guthrie* utdyper viktigheten med at elevenes mestringsfølelse kan bedre motivasjonen. Elevene kan oppnå muligheten til å gjøre egne erfaringer og oppdagelser gjennom sin lesing.

Dette skaper gjerne en positiv påvirkning som kan føre til høyt engasjement (Roe, 2011). Per gir her uttrykk for sin motivasjon til å lese mer:

Motivasjonen min er vel det at jeg kanskje en dag leser fordi det er det beste jeg vet...kanskje ikke nå, men jeg skjønner at lesing kan bli noe jeg har nytte av hele livet, da...

Det hersker liten tvil om at lesing i hjemmet har stor innvirkning på elevene i tiende trinn og at det ofte kan ha en vesentlig betydning for den videre interessen for lesing. Et bedre utgangspunkt skapes gjerne for barn og unge som vokser opp i hjem der foreldrene har et aktivt forhold til lesing (Roe, 2011). Felles for alle respondentene er at de gir uttrykk for kjennskap til foreldrenes forhold til lesing. Dette tyder på at lesing i hjemmet ikke er et ukjent fenomen blant elevene, selv om en undersøkelse av 15 åringer fra 2005 viser at 28% av elevene ikke leser på fritiden (Viken, 2005, s. 48). Jon og Gry forteller at moren er *leseren* i familien, noe som stort sett er vanlig i de fleste hjem (Molloy, 2007; Ross et al., 2006):

Jon: (...) Mamma leser veldig mye men ikke pappa...

Gry: Begge leser, men mor liker bøker. Pappa leser avisen...

Gjentatte ganger kan vi lese om tendenser til at høytlesing for barn er avgjørende for leseutviklingen og at sammenhengen mellom foreldrenes bidrag og barn leselest ofte er utslagsgivende (Roe, 2011; Tønnessen, 1995). Likevel er ikke alle samstemte i rundt dette temaet. Jeg kan referere til at undersøkelsen "*Jeg leser aldri – men jeg leser alltid*" (Hoel & Helgevold, 2005) redegjør for at det ikke finnes noen automatikk i at høytlesing for små barn genererer leselest. Med unntak av ei jente, Mona, har alle elevene minner om foreldrenes høytlesing, der både moren og faren var aktive. Dialogen under viser tydelig at Mona kommer fra et hjem der lesing ikke er en prioritert aktivitet:

Intervjuer: Hva leser foreldrene dine?

Mona: Jeg vet ikke med pappa, men mamma leser VG-nett og artikler på nettet.

Intervjuer: Ble du lest høyt for da du var liten?

Mona: Nei, jeg tror ikke det...

Jeg skal på nåværende tidspunkt ikke gå inn på om dette kan ha hatt betydning for Monas forhold til egen lesing, men det er tydelig at hun ikke er særlig komfortabel med å bli

konfrontert angående lesing i hjemmet. Hun uttrykker tvil og blir tilbakeholden. Dette bærer ikke preg av en tendens siden Mona er den eneste eleven som ikke ble lest for som barn.

I delen av intervjuguiden som tar for seg forskjellene mellom jenter og gutters forhold til lesing, viser svarene tegn til variasjoner. Likevel er det tendenser til enighet om hvilke sjangere gutter og jenter foretrekker. Jenter og gutter leser forskjellige bøker og det har alltid vært slik at jenter er mer opptatt av bøker enn gutter (Appleyard, 1991, s. 97-99). Det er slett ikke overraskende at jenter leser bøker som er knyttet opp mot medmenneskelighet og kjærlighet, altså bøker med romantisk innhold. Gutter trekkes mer mot spenning og om tøffe, selvstendige gutter og helter (Appleyard, 1991, s. 102). Sitatene under viser tydelige tendenser på at guttene og jentene deler mye av de samme synene på hvilke sjangere de foretrekker:

Intervjuer: Hvilke sjangre leser jenter, tror du?

Line: (...) mest bøker. Alt fra kjærlighetshistorier til drama...

Mona: (...) mest om drama. Kjærlighetsdrama og vamryting. Sånn Twilightopplegg...

Per: (...) mest skjønnlitterære bøker, mye sånn kjærlighetsaktig (...)

Jon: (...) litt sånn kjærlighetsbøker for jenter...og Hunger Games, kanskje?...

Intervjuer: Hva foretrekker guttene da?

Line: (...) Gutta liker nok fantasy og horror!

Mona: Kanskje krim? Og Science Fiction...

Per: (...) om biler som krasjer i hverandre og action hele tiden og skyting og sånn (...)

Jon: Litt mer der jeg er, tror jeg med action og fantasy...

Når de blir konfrontert med det faktumet at jenter forstår mer og leser mer enn gutter, finner jeg mange interessante svar som jeg vil se nærmere på i neste kapittel. Per tar her et oppgjør med påstandene og undersøkelser som sier at jenter leser mer enn gutter:

(...) de jeg kjenner som leser mest er jo gutter! Og de jeg kjenner som har best opplevelser med lesing er også gutter! Jenter leser jo også mye men det har jo med

arv og miljø og gjøre...slike undersøkelser burde kanskje ha vært gjort uavhengig av hva man driver med og hvilke miljø man er i...

Ida har også flere interessante meninger og dette temaet:

Kanskje det er slik, men det kommer jo fortsatt veldig an på hvem du spør. Det er jo ikke sånn at alle jenter leser like mye. Det er heller ikke sånn at alle gutter leser i det hele tatt, tror jeg...

Alle tidligere undersøkelser har vist at jenter leser mer enn gutter. Fra Aubert i 1994 til Osloprøven i 2004 (Viken, 2005), til de fire PISA-rapportene fra 2000-2009. Flere hevder at det også er biologiske forklaringer på hvorfor jenter leser mer og at de leser bedre (Taube, 2005).

Jeg ser tendenser til at flere av elevene har opparbeidet seg en god leseforståelse, mens andre uttrykker usikkerhet som bærer preg av en lavere forståelse. Dette kommer frem når de blir bedt om å dele sine tanker om handling, tema og betydning av Henrik Ibsens, *Et Dukkehjem*. Svarene bærer preg av varierte synspunkter blant elevene. Ivar Bråten vektlegger leserens evne til å finne sine egne meninger i teksten, som kan ses på som et resultat av struktur og nøyaktighet ved lesingen. Å etablere sin egen tolkning av teksten og opparbeide en forståelse av forfatterens tanker, er også blant Bråtens budskap (Bråten, 2007). Her følger noen eksempler på sitater fra elever som blir konfrontert med handlingen i *Et Dukkehjem*:

Ola: At hun føler seg utilfreds med han i måten han oppfører seg på (...) også at hun har lånt penger for å holde han i live og det vil jo ikke hun fortelle til han...

Ida: Ja, det handler jo om kjønnsroller og så er det mye drama og kjærlighet!

Jon: eh...om kvinnerettigheter?

Gry: Eh, jeg tror Ibsen prøvde å bryte noe og si at samfunnet faktisk ikke er så perfekt som mange tror. Han satte seg inn i en kvinneverole, liksom (...)

Her presenteres som sagt flere ulike svaralternativer. Dersom jeg refererer til Merete Brudholms (2002) faktorer for leseforståelse av tekster, kan det være tegn på at elevene mangler noe forhåndsforståelse (Brudholm, 2002, s. 29). Det kan virke som om de ikke besitter nok kunnskap om bakgrunnen til Ibsens drama. Overenstemmelsen mellom leser og tekst virker noe svak. Dette kan være en av grunnene til at elevene, spesielt Ola og Jon, sliter med å få tak i handlingen på en konstruktiv måte. Dersom vi ser på tolkning av tema vil jeg

se nærmere på følgende sitater:

Per: Ja, dette med kvinnesyn, da og mange skjulte sannheter i historien...man prøver å dekke til noe...

Lars: Nei...bare dette med kvinnesyn. Synet på kvinnen var jo annerledes enn i dag...

Line: Det var jo kvinnedsettende på den tiden. Det var som om menn eide kvinnene og at de måtte gjøre som mannen sa og de fikk nesten ikke ha jobb (...)

Mona: Han (Ibsen) ville gjøre noe annerledes. Om kvinnediskriminering, at kvinner ikke fikk gjøre så mye...

Det er tendenser her til bedre forståelse av tema, men jeg vil fortsatt si at svarene stort sett er av begrenset kvalitet. Tolkningen av tema i *Et Dukkehjem* er kanskje ikke det enkleste, men jeg må si at jeg hadde større forhåpninger til de svarene som ble presentert. Alle elevene tar opp temaet rundt kvinnesyn og kvinnediskriminering, noe som selvfølgelig er korrekt, men de er alle veldig overfladiske. Det kan virke som de mangler dannelser av inferenser, det å kunne lese mellom linjene (Brudholm, 2002, s. 49-50). Både guttene og jentene viser tendenser til å mangle denne kunnskapen, noe jeg vil se nærmere på i neste kapittel.

Min siste del av intervjurunden bestod i noen korte spørsmål rundt temaet undervisningsmetoder i norskfaget. Dette kan også tolkes som utøvelse av fenomenet litterasitet. I mitt spørsmål om hvilken undervisningsform elevene foretrekker, er dette også et forsøk på å finne ut av hvilke litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser de føler seg mest komfortabel i. Barton (2007) skiller disse to terminologiene fra hverandre på flere måter og oppgir eksempler som virker logiske. Når en voksen person leser en godnatthistorie for barnet sitt, utfører han en litterasitetshendelse. Denne hendelsen er også ofte gjentakende. En litterasitetspraksis oppstår når man tar en hendelse et skritt videre. For å si det enkelt er det her man involverer skriving. Sammen utgjør hendelse og praksis den sosiale aktiviteten av litteasitet (Barton, 2007). Det er en klar tendens som sier at elevene ikke foretrekker tradisjonell kateterundervisning. Kun to elever synes monolog fra læreren er en grei form for undervisning. Det er verdt å merke seg at begge elevene er gutter. Disse fire sitatene sier mye om hva elevene ikke liker:

Ola: Jeg er ikke noe fan av en hel time med snakking fra læreren. Liker ikke det (...)

Gry: (...) hvis læreren prater for lenge mister jeg all konsentrasjon (...)

Mona: Jeg liker ikke at han prater en hel time...

Per: (...) det blir tungt å bare høre på læreren (...)

Videre er det vesentlig å bemerke at alle elevene setter pris på variasjon i undervisningen. Gruppeundervisning er en populær metode og det virker som elevene trives godt i samarbeid med andre. Her kan det også legges til at alle svarte positivt når de ble konfrontert med bruk av multimodale verktøy i undervisningen. Bruk av lyd og bilde er noe alle liker. En diskusjon i etterkant kan illustrere en litterasitetshendelse. Dette kan ses på som samtale rundt en tekst, selv om dramaet blir vist i levende bilder. Gruppearbeid som omhandler tekster skaper gjerne diskusjoner. Dersom elevene også må produsere en tekst i etterkant av litterasitetshendelsen, fører dette også til en litterasitetspraksis. Fagsamtalen er en samtale mellom lærer og elever som omhandler tekster og kan derfor betraktes som en litterasitetshendelse. Samtlige elever ga også uttrykk for at dette var en god måte å lære på.

Tabell 4.0 (side 52), som kategoriserer mine tre observasjonstimer, viser noen tydelige tendenser på at guttene virker aktive i den første timen med tradisjonell undervisning. Dette gjelder spesielt i den delen hvor Ibsen, litteraturepoke og nasjonalromantikk blir formidlet av faglærer. Guttene virker mer spontane og uredde for å svare på spørsmål fra læreren i timen. Selv om svarene ikke alltid er like gjennomtenkte og resolutte, så fortsetter de med håndopprekning gjennom hele perioden som er satt av til spørsmål. Jentene er etter hvert også aktive i tiden som var satt av til spørsmål og svar. Ida og Gry gjør seg reflekterte tanker om hva som ligger i det aktuelle begrepet kontekst. Under kolonnen *diskusjon*, er kun 6 av respondentene tilgjengelige. Ida og Gry og til tider Line, er aktive i diskusjonen. Tendensen fra første time gjentar seg blant guttene. Lars og Jon viser forståelse for handlingen, er opptatt av Ibsen som forfatter og hvilke tema han bringer på banen i sine skuespill. Per viser også forståelse rundt de kjønnsmessige forskjellene i samfunnet på den tiden. Under gruppearbeidet viser alle jentene mer ansvar enn ved første observasjonstime. De formidler mange gode løsninger og legger frem konkrete sammenlikninger mellom ny og gammel tekst. De har også synspunkter ved de forskjellige tidsepokene og sammenlikner sine egnevalgte tekster med Ibsens drama. Guttene utviser også innsatsvilje, men er ikke like fremtredende som i den tradisjonelle undervisningen. De har flere gode innlegg om sitt syn på essensielle sammenlikninger i de to tekstene.

5. DISKUSJON

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og diskutere viktige finn i min undersøkelse og sette disse i forhold til teori og tidligere forskning.

Min todelte problemstilling lyder som følger:

Hvilke perspektiver har elevene på egen lesing - og hvilke forskjeller finnes mellom gutter og jenters forhold til lesing på tiende trinn?

Hvilke perspektiver har så mine åtte elever på egen lesing? Ettersom jeg her skal trekke frem de viktigste funnene, føler jeg det som naturlig å begynne med følgende refleksjon: *Elever på tiende trinn har et variert syn på hva lesing er, samt ulike oppfatninger av leseropplevelser!* Mine resultater viser en klar tendens til at elevene ser på lesing som noe positivt og noe som preger hverdagen. Variasjonene er likevel betydelige dersom vi ser på elevenes svar. Jeg var ute etter svar på følgende spørsmål: *Kan du fortelle meg hva du legger i det å lese?* Dette ble etterfulgt med: *Beskriv hva du mener lesing er!* Torpe (2001) sier at lesning på tradisjonell basis blir betraktet som bokbasert skjønnlitteratur, fiksjon og frivillig lesing. For 6 av de 8 elever bekreftes denne antakelsen. Dette er for meg noe uventet. Før min intervjurunde var jeg innstilt på at svarene i betydelig grad skulle dreie seg rundt digital lesing. Jeg hadde sett for meg ett eller to svar som favoriserte den tradisjonelle basisen, men at 6 av 8 elever visualiserte lesing som bokbasert, var for meg overraskende. Det skal sies at svarformuleringene var meget forskjellige, men det er likevel ikke å ta feil av. Dette kan selvfølgelig tolkes på flere måter. Kan det være slik at jeg *ubevisst* har lagt opp til dette selv eller ligger det er mulighet for at elevene svarer det de tror er det *riktige* svaret? Jeg betrakter begge disse alternativene for sannsynlige. Litteraturprosjektet som tiende trinn var en del av, bestod i, i tillegg til et utdrag av Ibsens drama, fire fiksjonsbaserte tekster. Skolen som institusjon kan utvilsomt virke styrende på elevenes valg, meninger og standpunkter. Når det gjelder *literacy* i skolen, er Barton (2007) klar i sin uttalelse:

Schools are the places associated with the teaching and learning of literacy in our society; it is very hard to free ourselves from their perspective and to take a look at literacy from a perspective other than the educational one. (Barton, 2007, s. 175)

Selv om litterasitetsaktiviteter i skolen kan ha virke styrende på flere av elevene når det kommer til læring, kan jeg ikke si meg sikker på at dette gjelder for alle. Likevel ser jeg at påvirkning gjennom skolen er et sannsynlig alternativ til elevenes respons på hva de legger i lesing. Min påvirkning kan også ha spilt en avgjørende rolle for de involverte i min

undersøkelse. Kan jeg ha lagt for mye vekt på betydningen tradisjonell lesing i mine forberedende møter med respondentene? Selv om jeg ikke kan være helt sikker, velger jeg å se på det som lite sannsynlig at jeg kan ha hatt en betydelig effekt på ungdommene. Ungdom i dag lar seg påvirke av forbilder og idoler, idrettshelter og berømte menneskers handlinger og de aller fleste av disse dyrkelsene skjer gjennom internett. Med disse antakelsene vil jeg gå tilbake til spørsmålet og svarene som fulgte. Kun to av elevene svarte alternativt. Det skal nevnes at begge var gutter. En av guttene svarte at han så på lesing som noe han gjorde på dataen og på mobilen sin, mens sistemann så på lesing som en skoleaktivitet for å tilegne seg mer kunnskap og for å forbedre sine karakterer. Av de seks elevene som refererte lesing som bokbasert, var majoriteten jenter. Dette er en tendens som gjentar seg i veldig mange sammenhenger. Jeg kan referere til Appleyard (1991) som spekulerer i at jentene leser bøker som fremmer livsverdier og at de ofte kan danne seg et identitetsforhold til personene i bøkene (Appleyard, 1991). Disse tendensene ser jeg også seinere i intervjuet, der de samme jentene svarer bekreftende på at lesing er forbundet med bøker og at dette er en aktivitet som blir utført på fritiden, altså etter skoletid. Alle jentene uttrykker også gjenkjennelse til andre opplevelser ved lesingen og trekker paralleller til hendelser i sine egne liv, slik som Ida uttrykker det:

Ja, altså, hvis jeg leser en trist bok, eller en spennende bok så må jeg jo lese et kapittel til. Jeg vil jo vite hva som skjer, også kjenner jeg meg jo ofte igjen hos noen av personene!

Lesevanene skaper med andre ord opplevelser og tanker om egne liv. Identifikasjonen med romanfigurer og andre karakterer i bøkene, kommer ikke klart frem i min undersøkelse men sitatet overfor viser indikasjoner på at jeg trygt kan referere til Appleyard (1991). Hva så med guttene? Kan vi her spore noe forskjeller mellom kjønnene? Ja, det er forskjeller her, men de er ikke like tydelige som jeg først antok. To av guttene ser på lesing som tradisjonell basis, altså lesing av bøker. Begge disse guttene foretrekker krim og spenning, fra *Percy Jackson* bøkene til *Jo Nesbøs* krimromaner. Dersom vi ser på guttenes svar på spørsmålet rundt lesesituasjoner- og aktiviteter, er svarene raske og enkle, ja på grensen til det banale. Jon sier at boka må være spennende for at han skal fullføre den, mens Lars sier at det er noe han egentlig ikke tenker så mye over. Dette kan refereres til Hoel og Helgevolds undersøkelse fra 2005 som kom fram til at gutter sjelden identifiserer seg med karakterene i bøkene og at de ser på lesingen som en aktivitet fremfor en identitet (Hoel & Helgevold, 2005). Jeg kan også støtte meg til teori som sier at gutter identifiserer seg gjerne med sine fedre eventuelt andre menn som de ser opp til også når det gjelder lesing og valg av bøker

(Sullivan, 2004). Jeg ser også en klar sammenheng mellom mine funn og Newkirks fenomen *feminized* (Newkirk, 2002). Det er tydelig en tendens som sier at dersom gutter må forholde seg til litteratur som kan beskrives som *jentete*, vil det være en meget vanskelig oppgave å motivere guttene til videre lesing.

Hoel og Helgevold (2005) er også bastante på at gutter går ikke i dialog om sine leseopplevelser og at de ikke vil dele med andre, mens jentene diskuterer mer enn gjerne sine leseropplevelser med venninner og sine mødre (Hoel & Helgevold, 2005; Roe, 2011). Både Jon, Lars og Ola gir klare indikasjoner på at dette er en fenomen som er typisk for guttene. Når Ola sier, etter å ha blitt konfrontert med spørsmålet om leseropplevelser, at lesingen hans blir mindre og mindre spesiell siden han leser så mye, tolker jeg dette som et noe overfladisk og likegyldig syn på egen lesing, og noe som han slett ikke er interessert i å dele med meg eller noen andre. At guttene ikke går i dialog om sin lesing, er det mange eksempler på. Intervjuene viser en sterk tendens til dette i alle spørsmål som dreier seg om leseaktiviteter og opplevelser rundt lesing. Hvis jeg sammenlikner svarene til Jon og Line finner jeg teorien nokså nærliggende og beskrivende:

Jon: Ja, kanskje...er det ikke det som er meningen med bøker, da?

Line: (...) Hvis noen venninner har lest en bra bok og forteller om den, så vil jo jeg også lese den (...)

Jeg ser på disse funnene som viktige i prosessen for å klargjøre synlige forskjeller mellom guttene og jentene i min undersøkelse. Mye tyder på at Jon inntar den typiske holdningen som mange gutter har til sin egen lesing og lesing generelt. Han er lite beskrivende, uttrykker en passiv innstilling og er ikke videre interessert i å dele sine tanker om bøkene han har lest. Line viser en sedvanlig jente-relatert holdning til lesing og til denne *trangen* eller viljen til å drøfte og dele syn på litteratur med andre, som i denne tilfellet, noen venninner. Flere er åpne for muligheten til at det også kan være biologiske forklaringer på hvorfor jenter har disse holdningene (Taube, 2005). Kan hjernens ulike sammensetninger av kromosomer og hormoner hos kjønnene virkelig være bestemmende på hvordan dette henger sammen, også når det gjelder lesing? Jeg vil med rette overlate dette store spørsmålet til mennesker som forsker på psykologiske fenomener og velger derfor å gå videre til mitt neste funn som dreier seg om elevenes forhold til verdien og betydningen av lesing.

Det virker nå naturlig for meg å følge opp elevenes lesevaner med en diskusjon av følgende funn: *Verdien og betydningen av lesing er høy på tiende trinn.*

Lesing har alltid hatt stor betydning for oss mennesker. Verdien av lesing har høy status i vårt kompliserte tekstsamfunn og vi stiller høye krav til lesekompetansen. Vi må kunne fungere og prestere i arbeidslivet, i sosiale settinger, familiære sammenhenger og i det offentlige livet (Kjærnsli, et al., 2007; Roe, 2011). I ungdomsskolealder ser vi store variasjoner i hva de leser og hvor mye de leser, men hva betyr lesing for dem, og hvilken verdi har lesingen i livene deres, på skolen og på fritiden. Svarene elevene ga meg var både varierte og antonyme. Likevel hadde de et åpenbart fellestrekk. Samtlige elever bekreftet betydningen av lesing. Setter jeg individene opp mot hverandre, bærer svarene preg av variasjon, men dersom de vurderes som en helhet, er det liten tvil om at lesing har en verdi hos alle elevene i min undersøkelse. Perspektivene elevene har på egen lesing, skiller jentene fra guttene. Jentene uttrykker en unison enighet om at opplevelser gjennom lesing av bøker på papir og på nett er det viktigste og det som betyr mest for dem. Krokan (2011) refererer til konnektivismen som en læringsprosess som gir elevene muligheten til forstå at viktigheten med å jobbe og lære sammen med andre, er av en viktig karakter (Krokan, 2011). Jentene er inkluderende av natur og er mer opptatt av å dele sine leseopplevelser enn det gutta er. Dette forsterker teorien som sier at jentene diskuterer sine leseropplevelser med andre venninner og gjerne også med sine mødre (Hoel & Helgevold, 2005; Roe, 2011). Nok en gang lot jeg meg overraske over resultatene. Det viktigste funnet er likevel av en annen karakter. På forskjellige måter viser det seg at alle guttene har en formening om at tilegnelse av kunnskap og læring gjennom lesing har størst betydning for dem. To av guttene gir uttrykk for at de leser for å bedre sine karakterer i skolen, mens de to andre sverger til verdien av større kunnskapsoppnåelse. Jeg mener dette også gir åpenbare referanser til skolearbeid som igjen referer til lekselesing, en nødvendighet for å oppnå bedre karakterer. Flere undersøkelser sier at gutter generelt har negative holdninger til leseaktiviteter. Undersøkelsen til Viken (2005), som skal gi oss et innblikk i 280 ungdomsskoleelevers lesevaner, måler også de negative holdningene og lesevanene. Dersom vi leser det aktuelle diagrammet til Viken (2005) riktig, vil vi se tendenser til at guttene scorer betraktelig høyere enn jentene ved to tilfeller: *leser bare hvis jeg må* og *leser bare for å få informasjon* (Viken, 2005, s. 44). I samme diagram hadde hun målingen fra PISA 2003 (Kjærnsli et.al., 2004) og sin egen måling fra 2005. Elevene ble bedt om å kommentere flere utsagn, men i dette tilfellet er utsagnene *leser bare hvis jeg må* og *leser bare for å få informasjon*, de aktuelle. Viser dette kun negative holdninger til lesing eller kan jeg være på sporet av noe annet? Jeg mener dette viser tegn på at guttene er opptatt av lesing dersom de *må* og at de *dermed* ser verdien av det. Jeg har grunn til å tro at dette gjelder skolearbeid, lekselesing og tilegnelse av annen kunnskap som

kan underbygge dette for å oppnå bedre resultater på skolen. Informasjonstekster viser seg å innebære større kjønnsforskjeller enn andre tekster. For gutter er dette er særlig gjeldende ved tekster som krever enkel informasjonsuthenting (Roe & Vagle, 2007, s. 437). Tidligere PISA-undersøkelser støtter også oppunder dette funnet. Det vises til at gutter tar inn mye av forspranget til jentene når det gjelder denne typen tekster (Kjærnsli et al., 2007, s. 144). Teori sier at betydningen og verdien av lesing kan spille en viktig rolle for elevenes jobb med bedring av karakterer i skolen. Tilegnelse av kunnskaper krever kompetanse og en personlig utvikling som igjen skal bidra til å gi elevene et bedre utgangspunkt for voksenlivet (Lyster, 2011, s. 12; Klinkenberg 2005).

Det er liten tvil om at verdien av lesing også henger sammen med påvirkning og motivasjon, men også her er differansen stor fra elev til elev og inneholder mange av de samme tendensene. Lesemotivasjonen til guttene henger uten tvil sammen med bedring av karakterer og tilegnelse av nye kunnskaper, samt bedre forståelse, altså mestringsmotivasjon (Roe, 2011). Jentene motiveres stort av spenningen de opplever i bøkene de leser på papir eller på nett. I tillegg lar de seg også påvirke av det sosiale aspektet ved lesing, som inneholder ønsket om å dele opplevelsene med andre (Maagerø & Tønnesen, 2001). Mona kommer med en bemerkning som skiller seg ut da hun sier at lesingen påvirker henne til å gjøre andre aktiviteter, f. eks å male eller tegne, mens Gry lar seg påvirke på en annen måte. Lesingen gir henne nye måter å se ting på, nye perspektiver, som hun uttrykker det. Hun blir inspirert til å prøve ut nye aktiviteter og finne ut mer om byer og steder som beskrives i de tekstene eller bøkene hun leser. Dette kan refereres til Appleyard (1991) som sier at ungdom søker etter mening i tekster som kan minne om egne følelser, handlinger og motiv. Dette kan være tilfellet på flere abstraksjonsnivåer. De søker etter flere av disse nivåene som både finnes i den virkelige verden og i de tekstene som de leser (Appleyard, 1991) Likevel er det nok Per som skiller seg ut mest. Dette sitatet er både uvanlig og interessant:

Jeg har det sånn at når jeg har lest noe og lært noe så får jeg en ansvarsfølelse om at jeg må spre budskapet om det jeg har lært. Ofte når jeg leser noe så får jeg en følelse om at jeg er den eneste som forstår det riktig...det er litt vanskelig å forklare...

Dette kan tyde på at Per uttrykker en slags ansvarsfølelse hver gang han lærer noe nytt og at han ser på det som sin oppgave eller kanskje sin *byrde* å *spre budskapet* om sin nye lærdom. Han gjør seg egne erfaringer og oppdagelser gjennom lesing som gir mening for han og som skaper engasjement. Jeg ser det som svært sannsynlig at dette også kan ses på som en *mestringsfølelse*, som Guthrie kaller det i sitt motivasjonsprogram. Et annet motivasjonsområde, *Kontroll og valg*, kan også være aktuelt i dette tilfellet. Etersom Per tar

sine egne valg lik denne som han uttrykker i sitatet, kan det også tyde på at han oppnår et slags eierforhold til leseaktiviteten sin. Det kan være en slik forståelse han ønsker å formidle. Jeg ser også at dette kan gjelde en type mestringsforventning (Roe, 2011, s. 135-136). Per har uten tvil bygget seg en grunnleggende tillit rundt mestring og forståelse av tekster. For mange elever er det viktig å måle sin egen lesing i resultater. Dette kan tyde på at Per måler lesing på en annen måte, en måte som inneholder ansvar for formidling og læring, samt deling av kunnskaper med sine medelever.

Jeg har tidligere vært inne på at under utviklingen som pågår i overgangen fra barn til ungdom, gjennomgår unge mennesker en forandring som både er intellektuell og sosial og den bidrar til å forme personlighet og identitet (Kulbrandstad, 2003). Denne *overgangselesefasen* er viktig for leseutviklingen. Mine respondenter blir bedt om å gjøre rede for hvilket perspektiver de har til sin egen leseutvikling og i hvilken retning de mener at utviklingen deres hadde tatt sett i forhold til fjoråret. Kun en av åtte elever innrømmer at mengden av egen lesing har gått tilbake, mens en annen elev uttaler at han leser tilnærmet like mye. Hva kan dette fortelle om disse ungdommene? Overgangselesefasen markerer overgangen fra barn til ungdom. Mine elever har for lengst lagt denne fasen bak seg og befinner seg i en fase der lesekapasitet og den selvstendige leseren har sin plass; i innholdselesefasen. Kulbrandstad (2003) sier dermed at lesekompetansen bør være god nok til å kunne utnyttes mer aktivt i forhold til flere fagområder. Dette avhenger av at elevene leser ofte og at de gjør variasjoner og er selektive i valgene av hvilke tekster de leser (Kulbrandstad, 2003, s. 165-167).

Teorien til Kulbrandstad ser ut til å kunne støtte opp under dette funnet som tilsier at *ungdom på tiende trinn er kjent med sin egen leseutvikling*. 6 av 8 elever bekrefter altså at de har utviklet seg som lesere i løpet av det siste året. Dette perspektivet forsterkes med suppleringsspørsmålet angående økt refleksjon ved lesing. Samtlige elever svarer bekræftende. De formulerer sine svar med en viss variasjon, men jeg vil si at ordlyden er forbløffende lik hos både jentene og guttene. Kun Mona har en liten antydning til tilbakeholdenhet, men sier fortsatt at *hun forstår bedre og reflekterer kanskje litt mer*. Det er da heller ikke overraskende at det også er Monas leseutvikling som har stagnert i forhold til fjoråret. Mona er kanskje blant de svakeste leserne og det kan virke som om Mona mangler eller har liten kognitiv innsikt. Flere undersøkelser viser at svake lesere har begrenset forståelse om sine egne, manglende leseferdigheter (Gabrielsen, 2000; Kulbrandstad, 2003).

Det viser seg ofte at høytlesing for barn er avgjørende for leseutviklingen. Dette kan også ha en sammenheng mellom at foreldrenes oppfølging og barns leseutvikling ofte er utslagsgivende (Roe, 2011). Alle forskere er likevel ikke enige i denne teorien. Undersøkelsen *Jeg leser aldri – men jeg leser alltid* (Hoel & Helgevold, 2005) redegjør for at det ikke finnes noen automatikk i at høytlesing for små barn genererer leselyst som igjen skal bidra til bedre leseutvikling. Igjen var det kun Mona av alle elevene som ikke hadde minner om foreldrenes høytlesing. Verken moren og faren var aktive. Roe (2011) bemerker at elever som kommer fra et hjem der lesing er en naturlig del av hverdagen, vil sannsynligvis ha et bedre utgangspunkt for å bli en bedre leser enn elever som kommer fra et hjem der litteratur er fraværende og foreldrene ikke har et aktivt forhold til lesing (Roe, 2011). Dette kan være et svar på hvorfor Monas leseutvikling stagnerer i forhold til de andre elevene. Dette ser jeg på som et interessant funn, selv om det sannsynligvis ikke kan verifiseres. Jeg vil nå ta stilling til mine avsluttende funn innenfor leseforståelsen, før jeg vil diskutere og sammenlikne intervjuene med observasjonene.

Litteraturprosjektet som mine respondenter var involvert i, var tilknyttet nasjonalromantikken og Norges store forfatter på den tiden, Henrik Ibsen. Et av hans mest kjente verker, *Et Dukkehjem* fra 1879, stod sentralt i dette prosjektet, i tillegg til at de skulle sammenlikne med en selvvalgt tekst. Leseforståelse er en prioritert del av denne undersøkelsen, noe jeg også la inn som et viktig element i min intervjuguide. Først og fremst var jeg ute etter elevenes forståelse av handlingen og deres egen tolkning av tema hos Ibsen. Det skal legges til at elevene kun hadde lest et utdrag av dramaet men at mye av undervisningstiden gikk til visning av NRKs teateroppsetning fra 1972. Derfor så jeg det som nødvendig å senke mine forventinger til elevens tolkning og forståelse av Ibsens drama. Etter en grundig gjennomgang av intervjuene og relevant teori, har jeg kommet frem til flere interessante betraktninger. Jeg skal nå gjøre et forsøk på å diskutere noen av dem.

Jeg ser tendenser til at elevene besitter gode evner til forståelse og tolkning og at de har tilnærmet seg et bredt perspektiv på sin egen lesing og forståelsen av den. På en annen side forteller svarene meg at denne leseforståelsen er ujevn blant elevene. Sitatene jeg viste til under delen 4.3: *tendenser og perspektiver*, viser enkelte tegn på usikkerhet hos elevene og at tolkningene deres kan synes noe overfladiske eller forenklete, og at de bare i liten grad har reflektert over hvordan Ibsens dramaet kan forstås. Jeg har tidligere i kapittelet vært inne på at 6 av 8 elever gir uttrykk for at de leser mer i dag enn på samme tid i fjor og at samtlige elever forteller at de reflekterer mer over tekster nå enn tidligere. I tillegg nevner to av

guttene at de i dag benytter flere *voksenord* i språket sitt og at de gjennom lesingen har utviklet ordforrådet. Tre av jentene er også konkrete på at de forstår mer og at teksten gir mer mening nå enn tidligere. Likevel er det her nødvendig å revurdere elevenes forståelse. Ibsens skuespill er vanskelig å få tak på, også for voksne mennesker og det er forståelig at elever på tiende trinn oppfatter dette dramaet som en tanke kjedelig. Uansett så produserte jeg mine spørsmål etter hva de hadde gått igjennom i timen om romantikken og Ibsens virke på den tiden. Spørsmålet om hva de forbinder med et drama innenfor litteraturen, var likevel for ambisiøs fra min side. Selv om de hadde vært igjennom sjangerbegrepet og at faglærer hadde gjort det klart for dem at dramaet var en sjanger innenfor prosa, fikk ingen av elevene tak i mitt spørsmål. Jeg er åpen for at jeg som intervjuer kan selv har skapt denne situasjonen. Var min måte å spørre på for like konkret, var den for tvetydig eller var spørsmålene for vanskelig formulert? Jeg betrakter alle disse alternativene som mulige. Når det er sagt er jeg likevel litt overrasket over at ingen av elevene skjønnte min hensikt med spørsmålet. Jeg må uansett være selvkritisk og innrømme at jeg her burde hatt et eller flere supplerings spørsmål for gjøre situasjonen enklere for elevene. Jeg konkluderer derfor med at dette kan ha vært årsaken til at respondentenes svar kun omhandler hva de forbinder med et drama på generell basis.

Ivar Bråten (2007) vektlegger viktigheten ved at leseren skal finne sine egne meninger i teksten og at dette skal kunne ses på som et resultat av struktur og nøyaktighet ved lesingen (Bråten, 2007). ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007, s. 11). Jeg synes Bråtens ord forteller mye om elevenes tilnærming til Ibsens drama. Flere av mine respondenter forsøker å lete seg frem til sin egen uttrykksmåte og prøver å skape mening og forståelse med teksten til Ibsen. Likevel kommer det tydelig frem at de ikke makter å dra slutninger eller at de ikke har nok kjennskap til teksten til å kunne *lese mellom linjene*. Brudholm (2002) kaller dette å danne *inferenser*. Dette skal oppstå hos leseren slik at en skal kunne danne seg en sammenheng med teksten (Brudholm, 2002, s. 49). Det kan virke som om elevene mangler denne egenskapen på grunnlag av at de har tilstrekkelig kjennskap til Ibsens drama. Sweet og Snow (2003) stiller spørsmålet: *Hvorfor leser man?* De forklarer at selve prosessen består av hvilke mentale aktiviteter som kommer til live når man leser, mens konsekvensene forteller oss hvilke kunnskaper og erfaringer leseren oppnår som resultat av selve lesingen (Sweet & Snow, 2003, s. 3). Elevenes manglende evne til å kunne forstå handlingen og tolkningen av de tematiske virkemidlene i *Et Dukkehjem*, kan også forklares med at de ikke besitter

interaksjonen med teksten. Selve leseprosessen er avhengig av interaksjonen mellom leser og tekst, denne forbindelsen som oppstår når leseren er i stand til å sette teksten i sammenheng med egen mening (Maagerø & Tønnesen, 2001). I min teoridel funderte jeg på at det kunne være interessant å sette resepsjonsteorier i samband med elevenes forståelse av innhold og tema i *Et Dukkehjem*. Det kan virke som om elevenes resepsjonskunnskaper er noe mangelfulle og at de ikke besitter tilstrekkelig kjennskap til aspektet. Teorier om tomrommene i tekster kan også være en pekepinn. Wolfgang Iser (1978) sier at leseren må søke mening og helhet når han eller hun leser. Tomrommene i teksten kan bli fylt opp med fortolkninger, konkretiseringer og indre bilder for å kunne oppnå en sammenheng med det man leser (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 79). Iser hevder videre at den *prominente leseren* bringer mye kunnskap med seg og kan derfor la seg påvirke av tekstens detaljerte innhold. Dette krever lang erfaring med tekster noe som resulterer i at en er i stand til å bruke sin kunnskap til å utfordre tekstens kvaliteter og tolke den deretter (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 79-81).

Relevant teori støtter mitt standpunkt som sier at jeg ikke kan vurdere elevenes leseforståelse ved bruk av mine empiriske data. Dette funnet forteller likevel en god del om elevenes forhold til sin egen leseforståelse. Samtlige elever ga uttrykk for at de gjenkjente noe av innholdet og enkelte hadde flere gode forslag til tema i *Et Dukkehjem*. Det er også viktig å legge til at forskjellene mellom gutter og jenter i denne delen er liten. Jeg kan lese noen tendenser til at jentene forsøker å gjøre enkelte refleksjoner, uten at de utgjør en særlig betydning. Jeg mener dette også viser tegn på hvilke perspektiver de har på egen lesing, noe jeg vil påvise i min konklusjon.

Jeg skal avslutte dette diskusjonskapittelet med drøfting av mine observasjoner. Først vil jeg påpeke at disse klasseromsaktivitetene kan knyttes til lesing. Litterasitetsbegrepet, eller *literacy*, er et utvidet begrep som kan oversettes til lese – og skrivekompetanse. I del 2.7 presenterte jeg Barton (2007) som benytter seg av to begreper når han skal beskrive litterasitetsaktiviteter: litterasitetspraksiser og litterasitetshendelser. I klasserommet møter vi som regel litterasitetshendelser. Et eksempel kan være høytlesing i klassen. Denne hendelsen inneholder et sosialt mønster som i mange tilfeller er en gjentakende situasjon. Disse lesehendelsene kan ses på som observerbare aktiviteter og samtaler som har fokus på tekster (Barton 2007). Hva kan jeg så lese ut av sammenhengen mellom mine intervjuer og mine observasjoner? Mitt svar på dette spørsmålet er følgende: Ser jeg elevene som en enhet,

finner jeg ingen direkte sammenheng mellom elevenes svar i intervjuene og mine tre observasjoner. Dersom jeg ser nærmere på elevenes svar på mine spørsmål om undervisningsmetoder og sammenlikner disse med de forskjellige observasjonene, dukker det opp flere interessante funn. Det er en klar tendens som sier at elevene ikke foretrekker tradisjonell kateterundervisning. Kun to elever synes monolog fra læreren er en grei undervisningsmetode. Det er verdt å merke seg at begge elevene er gutter. Både Jon og Lars liker den tradisjonelle måten å undervise på. Dette funnet forsterkes ved at begge disse guttene var aktive og deltakende i observasjonen som inneholdt samme form for undervisning. Tradisjonell, lærerstyrt kateterundervisning var i 2004 fortsatt er den mest dominerende undervisningsformen (Klette, 2004). I dag har dette forandret seg noe. I følge Therese Sverdrup, som er doktorstipendiat på NHH og forsker på gruppearbeid i skolen, preger gruppeundervisningen i dag mye av bildet i klasserommet (Bergersen, 2013). Videre er det vesentlig å bemerke at samtlige elevene setter pris på variasjon i undervisningen og at alle foretrekker å sitte i grupper. Gruppeundervisning er en populær metode og det virker som elevene trives godt i samarbeid med andre. Dette funnet kan også ses på som et fellestrekk for både gutter og jenter.

Det finnes også flere interessante funn som viser forskjeller mellom gutter og jenter under observasjonene. Det er ingen tvil under mine observasjoner at guttene har en større og mer aktiv deltakelse. I tradisjonell kateterundervisning er aktiviteten og deltakelsen dominert av guttene. Dette samsvarer med funn i Norsk Pedagogisk Tidsskrift 96 (2006): Klasseromstudier som ble gjennomført på 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet registrerte en tendens til stille jenter og dominerende gutter. Dette er også er synlig i dag. Studier viser at flere jenter og gutter ”gjør kjønn” på disse såkalte gjenkjennelige, tradisjonelle og til dels stereotype måtene (Bjørnstad & Røthing, 2006, s. 407). Det kan virke som om guttene har større tro på seg og besitter bedre selvtillit enn jentene i plenum. De virker også som om de er mindre engstelige for å svare feilaktig. Er guttene sterkere enn jentene muntlig? Det er jo klare tendenser i min undersøkelse som tyder på det. Jeg kan referere til studenter i praksisgruppe ved Høyskolen i Sør-Trøndelag som gjennomførte en oppgave med problemstillingen: *Hvorfor domineres klasserommet av gutter?* Ved observerbare situasjoner gjorde de følgende funn:

Både på pultene og i lytttekroken var guttene mye mer aktive enn jentene. På spørsmål var de oppe med hendene for å få svare. Oftest så var det de faglig dyktigste guttene som hadde mest å komme med. Det var ikke ofte jentene rakk opp hånden (Lønnum, m.fl. 2013).

I diskusjonen, som etterfulgte visningen av Fjernsynsteaterets dramatisering av *Et Dukkehjem* fra 1972, hadde jeg forventninger til at store deler av klassen skulle involvere seg. Dette skjedde ikke. Selv om to av jentene også bidro aktivt, dominerte guttene også dette segmentet. Jentene kommer mer til sin rett i gruppearbeid. Her er altså jentene og guttene jevne, noe som bekreftes ved å sammenlikne svar fra intervjuene. Alle elevene foretrekker gruppearbeid. En grunn til at jentene er mer deltakende i grupper, kan være følelsen av trygghet gjennom samtaler med venninner. Tidligere funn fortalte om Mona som var den eneste av elevene som svarte at leseutviklingen hadde stagnert i forhold til fjoråret. Hun var også svak og virket uinteressert under de to første observasjonstimene, men i gruppearbeid kom hun mer til sin rett og gjorde flere kvalifiserte refleksjoner angående sammenlikningen av tekstene. Dette kan komme av at jenter har en tendens som sier at de gjerne diskuterer lesing og leseopplevelser med andre venninner (Hoel og Helgeland, 2005; Roe, 2011).

6. Konklusjon

Gjennom å skrive denne oppgaven, er jeg blitt kjent med åtte elever på tiende trinn: Fire jenter og fire gutter i 15-16 årsalderen. De samtykket i å la seg observere og de har delt sine leseerfaringer med meg gjennom individuelle intervjuer.

Min todelte problemstilling, som av forskjellige årsaker forandret ordlyd flere ganger i løpet av denne prosessen, ble formulert nettopp med tanke på hvilke empiriske data respondentene kunne gi meg. Hva kunne disse dataene fortelle om deres forhold og perspektiver på egen lesing? Jeg var opptatt av å ikke virke styrende i intervjuene. Så langt det lot seg gjøre var hensikten å holde en åpen dialog, noe jeg mener å ha lyktes med. En omfattende og strukturert intervjuguide, som også ga rom for suppleringspørsmål, bidro til en jevn flyt i intervjuene. Benyttelse av flerkasusdesign gjorde det mulig å løfte fram enkeltindividene, noe som igjen ga rom for mange meningsfulle svar. Formålet med observasjonene var å måle aktivitet og deltakelse i litterasitetshendelser. Metoden førte til flere interessante og aktuelle situasjoner, noe som også vil påvirke denne konklusjonen. Resultatene og diskusjonen av funnene som foreligger, som jeg nå ønsker å sette opp mot problemstillingene, ga meg også enkelte overraskelser. Dette ønsker jeg å kommentere i min konklusjon, i tillegg til det jeg mener er mine viktigste funn i denne oppgaven.

Problemstillingen i oppgaven har vært todelt: *Hvilke perspektiver har elevene på egen lesing - og hvilke forskjeller finnes mellom gutter og jenters forhold til lesing på tiende trinn?*

Hva sier så mine funn og besvarer de problemstillingen på en tilfredsstillende måte? Jeg finner det krevende og komplisert å klassifisere mine funn. Hvilket funn er det viktigste og hvilket av dem karakteriseres som det mest overraskende?

Det første jeg vil konkludere med er at mine intervjupersoner har gitt meg flere perspektiver på min primære problemstilling. Jeg var først og fremst ute etter kunnskap om elevenes perspektiver på egen lesing og det viste seg at de skulle gi uttrykk for større variasjon i svarene enn jeg hadde forventet. Det er benyttelsen av flerkasusdesignet som åpner for større forskjeller og flere svaralternativer, som igjen fører til mange meningsfulle tanker og betraktninger blant elevene.

Dette bekrefter funnet som forteller om elevenes varierte syn på hva lesing er, samt ulike oppfatninger av leseropplevelser. Flere elementer kan virke styrende på både valg av lesestoff og søken mot leseopplevelser. Påvirkning hjemmefra er en faktor, skolen er en annen. I diskusjonen refererte jeg til teori som støttet dette funnet. Barton (2007) funderer på vanskelighetene med frigjøre oss fra det institusjonelle synet som sier at litterasitet kun praktiseres i undervisningen. Flere av elevene lar seg påvirke av forskjellige elementer som kan være avgjørende for disse valgene. Hver enkelt elev motiveres av indre og ytre faktorer som igjen kan ha stor betydning for hvilket syn på lesing hvert enkelt individ til slutt foretrekker. Min rolle som forsker kan være en påvirkning, forbilder og idoler en annen, mens foreldre og lærere også må ta sin del av ansvaret. Selve lesingen kan også påvirke dette valget. Enkelte elever gir uttrykk for at lesingen påvirker og inspirerer til utprøving av aktiviteter og motiverer til nye meninger og andre perspektiver. Uansett hvilket syn på lesing de åtte elevene velger er dette et funn som markerer mangfoldet i undersøkelsen og som er et resultat av virkningen som flerkasusdesignet gir meg.

Appleyard (1991) spekulerer i at jentene leser bøker om livsverdier og opplevelsen av å danne seg et identitetsforhold til personer i bøkene. Dette aspektet suppleres med Hoel og Helgelands (2005) undersøkelse som kom fram til at guttene sjelden lar seg identifisere med karakterer i bøker. De ser på lesingen kun som en aktivitet. Jeg mener at dette funnet også illustrerer noen av forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing, som igjen bekrefter og besvarer min sekundære problemstilling. Det varierte synet på lesing forsterkes ved påstandene som tilsier at jenter gjerne diskuterer sine leseopplevelser med venninner og mødre, men at guttene ikke er villige til å gå i dialog for å dele sine tanker innenfor den samme aktiviteten (Hoel & Helgeland, 2005; Roe 2011). Dette beskriver betydningen av identitetsdannelse og hvilken konsekvens det innebærer å ta avstand fra den. Under diskusjonen i forrige kapittel, kom jeg fram til at 6 av 8 elever bekrefter lesing først og fremst som bokbasert, noe som også støttet Torpes (2000) beskrivelse av lesing på tradisjonell basis. Dette funnet bekrefter et perspektiv som sier at elevene har en positiv innstilling til lesing, noe som tydeligvis er med på å prege hverdagen deres. Tendensen er noe overraskende, men viser tegn på at de fleste elever på teiende trinn faktisk har et tradisjonelt syn på lesing. Tendensen sier ingenting om lesingen praktiseres digitalt eller i papirform.

Det er vanskelig å finne en mer beskrivende karakteristikk når det gjelder elevenes perspektiver på lesing enn deres forhold til lesingens verdi og betydning. Derfor er dette kanskje mitt viktigste funn. I diskusjonen presenterte jeg funnet som sa at verdien og betydningen av lesing er høy hos elevene på tiende trinn. Dette fellestrekket ga meg en forståelse av lesing er fundamentalt for dem. Samtidig gir det en pekepinn på hvilken retning elevenes perspektiver på lesing tar. At lesing skulle ha en verdi og en betydning i livene til samtlige respondenter, var en tanke oppsiktsvekkende. Dette faktumet vektlegger prioriteringene til elevene og viser at perspektivet på egen lesing har positiv relevans for dem. Svaralternativene var mange og det er store variasjoner i hva elevene foretrekker å lese og hvor lenge de leser. Dette legger også føringer på verdien av lesingen. Det er interessant å se at bruk av flerkasusdesignet også kan illustrere likheter som viser oss åpenbare fellestrekk hos elevene.

Jeg vil også understreke at forskjellene mellom gutter og jenter når vi ser på verdien og betydningen av lesing, er betydelige. Som tidligere nevnt blir jentene ofte sette på som mer inkluderende rundt diskusjoner av sine leseropplevelser (Hoel & Helgevold, 2005; Roe, 2011). De uttrykker en unison enighet om at det er opplevelsene de oppnår ved lesingen som først og fremst har betydning for dem. Guttene sverger til større kunnskapsoppnåelse som igjen skal gi dem bedre karakterer på skolen. Dette funnet var overraskende, men samtidig meget interessant. Det sier en god del om at differansene mellom kjønnene også finnes på andre områder enn de mer tradisjonelle som stadfester at jenter leser mer enn gutter og at de foretrekker forskjellige bøker og tekster.

Dersom vi vender oss mot et siste funn fra intervjuene, ønsker jeg å kommentere elevenes forhold til leseutvikling og leseforståelse. Jeg ser på dette som et funn som kompletterer hvilke perspektiver respondentene har på egen lesing. 6 av 8 elever sier at de har utviklet seg som lesere det siste året og alle bekrefter framgang ved refleksjon av tekster. I diskusjonen påstod jeg at dette funnet understreker at ungdom på tiende trinn kjenner sin egen leseutvikling. Jeg vil også legge til at forskjellene mellom kjønnene når det gjelder forholdet til egen leseutvikling, ikke er særlig merkbare. Mitt funn tilsier at elevene har en ujevnt leseforståelse og at de i stor grad mangler evne til å danne inferenser og evnen til å kunne lese mellom linjene. Dette skaper igjen mangel på interaksjon mellom leser og tekst som resulterer i lavere grad av forståelse. Her ser jeg flere fellestrekk blant elevene, noe som kan tyde på at arbeidsmåten ikke har gitt nok grunnlag for tolkning av Ibsens drama. Jeg stiller

spørsmål ved den gjennomgående bruken av utdrag og sammendrag i norske lærebøker, noe som kan resultere i flere tilfeller av manglende tekstforståelse av den typen jeg opplevde.

Jeg må også si noen konkluderende ord om observasjonene. Jeg så etter aktivitet og deltakelse hos de åtte elevene og tilstedeværelsen gjennom de tre timene med tre forskjellige litterasitetshendelser, var en fin og positiv opplevelse. Konklusjonen jeg sitter igjen med har jeg allerede diskutert i forrige kapittel og jeg har ingen intensjon om å komme med nye slutninger. De mest betydningsfulle funnene er de som viser forskjellene mellom gutter og jenter. Guttene er mer aktive, viser større deltakelse og er i klart flertall når det gjelder håndopprekninger i tradisjonell undervisning. De er altså dominerende i klasserommet. Dette gjentar seg under diskusjon som skal involvere hele klassen. Først når den siste observasjonstimen er over, sitter jeg igjen med et inntrykk av at jentene også kan være aktive. Arbeidet i grupper jevner ut de store forskjellene og dette tyder på at jentene føler mer tilhørighet og uttrykker større selvtillit når de har et mindre antall elever å forholde seg til. Dette ga størst utslag i grupper som kun bestod av jenter, noe som igjen forsterker denne tendensen som sier at jenter helst diskuterer lesing og med andre av samme kjønn og alder (Hoel & Helgeland, 2005; Roe, 2011).

Avslutningsvis vil jeg komme med noen anbefalinger på videre forskning innenfor emnet ungdom og lesing. Jeg vil også presentere noen synspunkter på det velkjente *gutteproblemet*.

Min oppgave gir oss noen svar på ungdoms lesevaner, den fastslår at verdien og betydningen av lesing hos unge mennesker er høy og at de er kjent med sin egen leseutvikling. I tillegg til at lesemotivasjonen er varierende, konkluderer den med at gutter er dominerende i flere litterasitetshendelser. Jeg har også slått fast at forskjellene mellom gutter og jenters forhold til lesing i min undersøkelse er mange og varierende, og at de forekommer innenfor de aller fleste aspekter ved lesing.

Min første anbefaling til videre forskning innebærer videreutvikling av arbeidet med flerkasusdesignet som metodevalg. Enkeltindividets betydning i leseforskning bør få en vesentlig større posisjon i kvalitative undersøkelser. Dette gir en større dybde hos hvert enkelt individ noe som kan resultere i flere interessante funn. Flerkasusdesignet kan være med på å prege helheten og bedre forståelsen av forskningsspørsmålene.

Min andre anbefaling til videre forskning innebærer benyttelse av litteratur i skolen. Skolen har et ansvar for at litteraturen som elevene skal igjennom er tilpasset flere kategorier. I

tillegg til sosiale, kulturelle og språklige bakgrunner, er de kjønnsmessige kategoriene av vesentlig betydning. I lese teorien viste jeg til Weigh (2008) som spekulerer i om skolen har en sterkere og tydeligere appell til et kvinnelig publikum og gjør seg flere tanker om at guttene blir nedprioritert og at skolen ikke møter guttenes ønsker om litteratur (Weigh, 2008). Kan dette resultere i dårligere leseflyt hos guttene og forandre gode lesevaner? Grundig forskning rundt dette emnet kan bidra til lavere kjønnsmessige forskjeller når det gjelder interessen for lesing i skolen, samt en mulig bedring ved neste PISA-undersøkelse. Som et supplement til denne anbefalingen vil jeg også legge til at en videre forskning på skolebøker kunne være et aktuelt tema. Tidligere i konklusjonen stilte jeg spørsmål ved norsk bøkernes utvidet benyttelse av utdrag og oppsummeringer av lengre tekster. Jeg stiller spørsmål om dette er hensiktsmessig. Det kunne vært interessant å fulgt et forskningstudie som tok for seg spørsmål som innebærer synspunkter og forslag på forbedring og kvalitetssikring av norske lærebøker. På lengre sikt kan denne type forskning bidra til bedre leseforståelse og resultere i at elevene opplever en tettere interaksjon med tekster.

Prioritert forskning på ungdoms lesevaner på skolen og i fritiden ville også være til hjelp for å forstå hva som kan gjøres for å heve den generelle interessen for lesing. Involvering av foreldrene i en slik undersøkelse kunne være interessant. Jeg vil tro at dette er en unik mulighet til å til å forske på alternative løsninger i jakten på bedre lesevaner for unge mennesker. En slik undersøkelse ville også være til nytte for skolebibliotekene og deres tilrettelegging for ungdomsskoleelever. Undersøkelsen til Hoel og Helgeland (2005) berørte elevs forhold til skolebiblioteket, men de involverte kun gutter. En oppgave som omhandler begge kjønn innenfor dette emnet kunne vært både nyttig og meningsfylt.

Videre skulle jeg gjerne ha sett en utvidet forskning på verdien og betydningen av lesing. Dette er et meget interessant tema som burde engasjere flere leseforskere. Mine funn som sier at samtlige elever i undersøkelsen ser på verdien og betydningen av lesing som høy, fortjener videre forskning. Dette fellestrekket ser jeg på som oppsiktvekkende, spesielt dersom man sammenlikner funnet med resultatene fra PISA 2012 som sier gjennomgående at kjønnsforskjellene i jentenes favør i lesing fortsatt er signifikante.

Etter fullendt masteroppgave, sitter man gjerne igjen med flere spørsmål enn svar. For min egen del har jeg oppdaget flere interessante emner som jeg tidligere ikke brukte særlig mye tid på. Nye erfaringer og refleksjoner har økt min oppmerksomhet mot gutters forhold til lesing, også når det gjelder mine egne sønners manglende glød for litteratur. Jeg kunne tenke meg mer forskning rundt gutter og lesing i Norge. En større og mer omfattende kartlegging

av gutters lesevaner fra barneskolealder til tiende trinn hadde vært hensiktsmessig. I Storbritannia viser undersøkelser at 76% av guttene i skolen er svakere lesere enn jentene. Forskjellen er at 82% av alle skolen har utviklet sine egne strategier som skal endre på dette. Rapporten *Boys Reading Commission* (2012), skal bidra til ytterligere tiltak til å jevne ut forskjellen mellom kjønnene. Jeg etterlyser det samme initiativet i Norge og jeg håper at jeg med enkelte deler denne masteroppgaven, gir et bidrag til å sette forskjellene i lesevaner og leseferdighet mellom kjønnene på dagsordenen.

7. Litteraturliste

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2011). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, D (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bergersen, S. (2014). *Er du en leder eller en gratispassasjer?* Lokalisert 3. mars 2014 på: <http://www.studenttorget.no/index.php?show=41&expand=3795,41&artikkelid=9563>
- Bjorvand, A. - M., & Tønnesen, E. S. (2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., & Røthing, Å. (2006). Kjønn i utdanningsforløpet: Gjenkjennelig og kompleks. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (96), s. 407- 412.
- Bjørnstad, E. (2013). *Sosiale medier: Venn eller fiende*. [Bacheloroppgave, Høgskolen i Hedmark]. Lokalisert 3. april 2014 på <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132888>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London : Routledge & Kegan Pau.
- Boys Reading Commission (2012). *The report of the all-party parliamentary and literacy group commission*. London: The National Literacy Trust Research. Lokalisert 3. mars på http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4056/Boys_Commission_Report.pdf
- Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Kjøbenhavn: Alinea
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse: Innledning og oversikt. I I, Bråten. (Red.), *Leseforståelse. Lesning i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 9-10). Oslo: Cappelen Forlag.
- Engen, T. O. (2012). *I klasserommet: studier av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K., & Jetne, Ø. (2011). *Kortrapport. Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Gabrielsen, E. (2003). *Lese og skriveutvikling: Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (1997). Motivation for reading: An overview. I Pintrich, P.R (Red.). *Educational psychologist. Spesial issue: Motivation for reading: Individual, home, textual and classroom perspectives*. (Volume 32, number 2. s. 57-59). Jersey: Lawrence Erlbaum associates Publishers.
- Hayles. K. N. (2007). *Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes*. Profession, s.187-199.
- Hoel, S. K. (2010). *Hva er sosiale medier?* Lokalisert 3.april 2014 på <http://www.difi.no/sosiale-medier/veileder-i-sosiale-medier/hva-er-sosiale-medier>
- Hoel, T., & Helgevold L. (2005). *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid!: Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*". Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Høien, T., & Lundberg, I. (1984). *Leseferdighet og skapende lesing*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2001). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A., & Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R.V. (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klinkenberg, S. (2005). *Å bedre barns leseflyt: 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsreformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Fag og*

-
- arbeidsmåter i endring?: Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Strømsnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning: På norsk* (s. 36-56). Oslo: Gyldendal.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser: DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (89), s. 45-54.
- Kristiansen, H. (2009). "Gutteproblemet": *En kvalitativ undersøkelse rundt temaet gutter og lesing – og hvorfor gutter leser dårligere enn jentene*. [Masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Krokan, A. (2011). *Ta et kurs i konnektivisme*. Lokalisert 6. april 2014 på <http://arnekk.wordpress.com/2011/01/25/ta-et-kurs-for-lre-hva-konnektivisme-er/>
- Krokan, A. (2011). *Hvorfor sosiale medier i skolen?* Lokalisert 6. april 2014 på <http://arnekk.wordpress.com/2011/08/24/hvorfor-sosiale-medier-i-skolen/>
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2010). Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I E. Elstad og K. Sivesind (Red.). *PISA: Sannheten om skolen?* (s. 176-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, L. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lesesenteret (2008). *Lesing er...* Universitetet i Stavanger: Utdanningsdirektoratet.
- Lyster-Halaas, S.- A. (2011). *Å lære å lese og skrive: Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lønnum, K., Nilssen, G. M., Oksavik, S., & Aagesen, M. (2013). *Gutter og jenter i klasserommet: Erfaringer fra praksis*. Lokalisert 1. mai 2014 på www.stud.alt.hist.no/~ketillo/Ped/Fagtekstlikestillingto.doc
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research i *Harvard educationale review* 32 (3) s. 279-300.
- McPhail, G. (2009). The "bad boy" and the writing curriculum. I M. Cochran-Smith & S. L. Lytle (Red.) *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*.

Lokalisert 11.mai 2014.

http://books.google.no/books?id=A5YbAgAAQBAJ&pg=PT225&lpg=PT225&dq=feminized+Newkirk&source=bl&ots=dzdDYtmef-&sig=F_lZdP8DqfYFFPuh8F0d9fJLQM0&hl=no&sa=X&ei=YFNyU4OOOsr24QTkjoDgAg&ved=0CD0Q6AEwBQ#v=onepage&q=feminized%20Newkirk&f=false

Medietilsynet (2012). *Barn og medier 2012 – fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Lokalisert 6. april 2014.

http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf

Molloy, E. (2006). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Molvær, S. (2011). *Meningsfull lesing: En studie av sju ungdomsskoleelevers lesing*. [Masteroppgave]. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Mylkebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasustudier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), s. 423- 438.

Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A. M. Bjorvand og E. S. Tønnessen (Red.). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 35-51). Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Newkirk, T. (2002). *Misreading masculinity: Boys, literacy and popular culture*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Nicolaysen, B. K., & Aase, L. (2005). *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Nygård, M. (2012). *Samtale om tekster. Hvordan bruker fire elever i en Vg3-klasse litterære begreper i en faglig gruppesamtale om Is-slottet*. [Masteroppgave]. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2013). Lesing. I M. Kjærli & R. V. Olsen (Red.). *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. (s- 177-200). Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Roe, A., & Vagle, W. (2007). Kjønnforskjeller i lesing: Et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn 2007 til 2011. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (96), s. 425-440.
- Ross, C. S., McKenchnie, L., & Rothbauer, P.M. (2006) *Reading matters. What the research reveals about reading, libraries and community*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Rønning, H. (2007). *Den umulige friheten. Henrik Ibsen og moderniteten*. Oslo: Gyldendal.
- Sullivan, M. (2004) *Why Johnny won't read*. Lokalisert 1.april 2014 på <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA439816.html>
- Sweet, A. P., Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Sætersmoen, M. (2010). *Gutters lesing på nett. Lesing og motivasjon*. [Masteroppgave]. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Tallerud, S. (2011). *Henrik Ibsen og moderniteten. En sammenlignende analyse av Et dukkehjem og Hedda Gabler*. [Masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Taube, K. (2005). *Skillnader mellom pojkars och flickors lasning*. [Masteroppgave] København: Universitetet i København.
- Torpe, E. S. (2000). *Det er noe hekkan med de bøkene: lesing og litteraturformidling blant ungdom*. [Masteroppgave]. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Trovatn, A. C. (2009). Videreutvikling av leseferdigheter. I J. Smidt (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 262-271) Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2003). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet*. Lokalisert 6. april 2014 på [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20vide re.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20vide%20re.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk. Kompetansemål etter tiende trinn*. Lokalisert 6. april 2014 på <http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
- Varfjell, T.- L. (2010). *Gutter og lesing*. [Masteroppgave]. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Viken, K. S. (2005). *Ungdom og skjønnlitteratur: En studie av 280 15-åringers lesevaner på skolen og i fritiden*. [Masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.

Weigh, T. (2008). A book club sheds lights on boys and reading. *Middle school journal*, (s 19-25). Columbus: Ohio.

Wicklund, B. (2009). Leselyst og leseutvikling. I J. Smidt (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 272-278) Oslo: Universitetsforlaget.

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation. I Pintrich, P.R (Red.). *Educational psychologist. Special issue: Motivation for reading: Individual, home, textual and classroom perspectives*. (Volume 32, number 2. s. 59-69). Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Aas, Ø. B. (2009). *Man leser jo hele tiden!. En studie av norsk ungdomselevers lesevaner, bruk av lesestrategier og holdninger til lesing*. [Masteroppgave]. Oslo: Universitetet i Oslo.

8. Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt åtte ungdommers forhold til egen lesing. Lesing er en vesentlig del av vår hverdag og vi lever hektiske liv som krever mer og mer av vår lesekompetanse og leseforståelse. I vårt samfunn blir gode leseferdigheter ofte regnet som en inngangsbillett til viktig informasjonshenting og tilegnelse av ny kunnskap, noe som gjelder på stort sett alle arenaer. Som lesere må vi igjennom mange situasjoner der vi bruker tekster som vi leser til flere ulike formål.

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse og innsamlingen av empiriske data har primært foregått gjennom halvstrukturerte, åpne intervjuer. Sekundært har jeg gjort observasjoner av elevene i forskjellige undervisningssituasjoner. Jeg har valgt et flerkasusdesign, siden hvert av individene må ses på som et eget kasus.

Det mest fremtredende funnet i undersøkelsen er at elever på tiende trinn har et variert syn på hva lesing er, samt ulike oppfatninger av leseopplevelser. Et annet funn sier at samtlige elever uttrykker at de verdsetter lesing høyt og ser på det som betydningsfullt. Kjønnforskjellene er også vesentlige. Grovt sett kan vi si at guttene leser for å tilegne seg mer kunnskap som kan bedre karakterene i skolen, mens jentene stort sett leser for å oppnå optimale leseopplevelser. Observasjonene forteller at guttene er mer aktive enn jentene i tradisjonell undervisning og i diskusjoner i klasserommet. Jentene foretrekker først og fremst gruppearbeid som undervisningsmetode.

Min undersøkelse kan forhåpentligvis være et bidrag til en bedre forståelse av ungdoms syn på lesing, deres lesevaner og forholdet de har til sin egen leseutvikling og leseforståelse. Den kan også ses på som en utfordrer til andre undersøkelser som fokuserer dypere på hvert enkelt individ. Benyttelsen av flerkasusdesignet har ført til en bedre forståelse av min problemstilling. Jeg håper dermed at denne masteroppgaven kan bidra til videre forskning innenfor emnet ungdom og lesing.

9. Abstract

In this master thesis I have studied eight youth beliefs regarding their own reading. Reading is a significant part of our everyday life. We live hectic lives which require more and more of our understanding of literacy and skills in reading. Strong reading abilities are often considered as an important admission to essential information and acquisition of new knowledge in any level of our society. As readers, we need to recognise countless situations in use of texts in a large number of different purposes.

I have conducted a qualitative study, and the collection of empirical data has primarily been obtained through semi-structured and open interviews. Secondary, I have localised observations of my pupils in different learning situations. I have chosen a multiple-case-design, considering the fact of each individual being a separate case.

The most prominent finding in my study is that students at 10th grade possessing a varied possess of reading and various perceptions of reading experiences. An other finding is the fact that all the respondents are expressing the value and significant of reading. The gender differences are also important. On a general basis, the boys read to acquire more knowledge to achieve higher grades at school, while the girls mainly seek the optimal reading experiences. The observations show higher activity among the boys in the more traditional classes. The girls prefer working in groups.

My study will hopefully contribute as a more profound understanding of the youth beliefs about - and habits of reading. Reading development and reading comprehension are also essential topics of my study. My master thesis may challenge similar studies focusing on individuals. The use of the multiple-case-design is leading towards a higher understanding of my research question. I sincerely hope this master thesis will be considered as a contribution to future research within the area of youth and reading.

Vedlegg 1

Tabell 5.0: Sammenlikning av intervju og observasjon

ELEV	INTERVJU	OBSERVASJON	KOMMENTAR/SAMMENLIKNING
LINE	<ul style="list-style-type: none"> - positivt syn på egen lesing. - har utviklet seg. - Lesing virker å ha stor betydning. Også i hjemmet hos - Hun leser mye og hun lar seg påvirke av handlingen i bøker, - Dette motiverer henne. - Mangler noe sjanger- og handlingsforståelse. I tolkning av tema er hun tryggere. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lite aktiv i tradisjonell undervisning - viser kunnskap for litterære uttryksmåter. - Engasjert i både diskusjon og gruppearbeid - Ikke alltid de beste refleksjonene. - Trives godt i litterasitethendelser. - Kan tyde på at hun liker konversasjoner rundt tekster. 	Når jeg sammenlikner svarene hun gir i intervjuet med observasjonene, ser jeg tegn på at hun har en betydelig interesse for lesing og litteratur. Likevel finner jeg tendenser til at leseforståelsen er noe begrenset. Hun sliter med sjanger og handlingsforståelse i dramaet til Ibsen. Tolkningen av tema er hun noe tryggere på, men reflekterer mye mer i intervjuet enn under observasjonen.
MONA	<ul style="list-style-type: none"> - Tendenser viser at hun har et noe distansert forhold til lesing. - virker uinteressert, selv om lesing kan ha en viss betydning for henne. - Uttrykker at hun leser lite hjemme, men noe krim innimellom. - Hun virker heller ikke interessert i litteraturen som presenteres. - Gjør seg få tanker rundt innhold og handling. - svak i sin tolkning av tema 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikke spesielt aktiv. - Virker uinteressert i innholdet og i undervisningen. - Har problemer med å motivere seg og er ikke deltakende under diskusjonen. - Hun er tydeligvis tryggere i gruppearbeid. - Dette viser tendenser til at hun føler trygghet i litterasitethendelser. 	Det kan virke som om hun har problemer med lesemotivasjonen som kommer til syne både i intervju og under observasjon. Jeg finner tegn på at lesning betyr litt for henne, selv om hun kan virke uinteressert og lite aktiv. Sliter med leseforståelsen. Begrensede refleksjoner rundt innhold og handling. Svake tolkninger i intervjuet, men hever seg noe mot slutten av observasjonene. Gjør gode sammenlikninger av tekstene. Liker seg i gruppearbeid. Viser dette både i intervju og i observasjon.
IDA	<ul style="list-style-type: none"> - Hun har en positiv innstilling til lesing. - Leser bøker og litteratur på mobilen. Mye digital lesing. - Gode leserutiner. - Lesing har en viss betydning for henne. - hun forstår mer av lesingen og har utviklet seg siden i fjor. - Motiveres av leseropplevelser. - Hun viser tendenser til forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> - Meget aktiv i undervisningstimen - høy deltakelse i store deler av diskusjonen. - Gode svar på betydningen av fenomenet <i>kontekst</i>. - gode innlegg under debatten om kjønnsroller og feminisme. - God tilstedeværelse og virker interessert i norskfaget. 	Flere gode innlegg under debatten om kjønnsroller og feminisme i diskusjonstimen. Ser også tendenser til forståelse av temaet rundt likestilling. Virker interessert i litteratur og lesing og intervjuet gjenspeiler seg i observasjonen. Hun har en god innstilling og det kan tyde på at hun liker norskfaget. Dette kommer til syne både i intervju og observasjon. Gruppearbeidet passer henne godt. Gir også uttrykk for dette i intervjuet.
GRY	<ul style="list-style-type: none"> - Hun har et godt forhold til lesing. - Leser for underholdning og for å få nye kunnskaper. - Leser mye på nettet. - Uttrykker at lesing betyr mye! - Gode leserutiner. - Leseutviklingen er økende. Ser etter dypere mening i lesingen. - Blir påvirket av lesingen og motivert dersom lesningen er interessant. - Leseforståelsen hennes virker upåklagelig. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiv og pratsom. - God deltakelse i diskusjonen. Mange fine tanker om kjønnsrolleproblematikken og Noras situasjon. - Tar opp temaet <i>feminisme</i> og forstår symbolikken om undertrykkelse av kvinnen. - gode refleksjoner på sammenlikningen av sin utvalgte tekst. 	Gode refleksjoner om kjønnsrolleproblematikken og Noras situasjon. God forståelse av temaet <i>feminisme</i> og forsto godt symbolikken rundt kvinneundertrykkelse. Viser trygghet i både intervju og i observasjon og gjør mange gode refleksjoner i tolkningen av tema og handling.

OLA	<ul style="list-style-type: none"> - Han er opptatt av lesing på generell basis. - har et godt forhold til fenomenet lesing. - Leser mye og variert og lesing har en stor betydning for han - Leser på data og mobilen. Noe krim og dokumentar om krig. - Lesning betyr mye for han. Mener leseutviklingen er blitt bedre. - Opptatt av kunnskap og forståelse og motiveres av dette. - Lite interessert i innholdet og tema i Et dukkehjem. 	<ul style="list-style-type: none"> - passiv i undervisningstimen. - Ingen respons på spørsmål fra faglærer. - Mer tilstede enn tidligere i gruppearbeid. - Hadde gjort seg noen greie tanker om det å sammenlikne tekster. - Noen virket forholdsvis gjennomtenkte mens andre noe overfladiske. - interessen for norskfaget virker forholdsvis lav. 	<p>Det er ingen tvil om at han er opptatt av - og interessert i lesing. Han har et godt forhold til lesing, leser mye og uttrykker at lesing har stor betydning for han. Han sier også han har utviklet seg som leser og at han er opptatt av kunnskap og forståelse. Likevel var han lite interessert i Ibsens drama, noe som kom fram i både intervju og observasjon. Dersom jeg skal sammenlikne de to undersøkelsesmetodene ser jeg en fellesnevner i at han mangler interesse for fagtekster. Det kan virke som om han mest er en lystleser og har ellers lite interesse for norskfaget.</p>
JON	<ul style="list-style-type: none"> - Han gir uttrykk for at han har et relativt godt forhold til lesing. - Er mye på sosiale medier. - Antyder at han ser på lesing mer som et tidsfordriv. - Sier videre at lesing har en viss betydning for han. - Leser mest for å bedre karakterene på skolen. - Innrømmer også at han ikke leser mer i dag enn på samme tid i fjor. - Uttrykker likevel at han har utviklet forståelsen sin. - Mye tyder på at han mangler forståelse av innhold og tolkning. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktiv i timen med undervisning. - Virker interessert i romantikken. - gode svar på tidsepoke og innhold. - Enkelte uryddige og ustruktureerte svar. - Har fått med seg handling og innhold. - Tar opp temaet løgn og sannhet. - God innsatsvilje i sin gruppe - Har noen gode innlegg - Viser tegn til trygghet i litterasitetshendelser. 	<p>Aktiv og deltakende under observasjonene. Viste tegn til forståelse av innhold og handling. Ikke like reflektert og tilstede i intervjuet. Hadde problemer med å ordlegge seg og viste svakheter ved gjengivelse av innhold i Ibsens tekst. Flere mangler her. Han er altså tydeligere i klassesituasjon enn han er i intervju, der han ved flere anledninger kan virke direkte svak. Sammenlikningen mellom intervju og observasjon viser ujevnheter som kan tyde på at interessen for norskfaget ikke er spesielt høy.</p>
LARS	<ul style="list-style-type: none"> - Han viser entusiasme og en positiv innstilling til spørsmålet om lesing. - Leser mye, både digitalt og papirbasert. - Han uttrykker likevel at han har et nøytralt forhold til lesing. - Verdien av lesing uttrykkes som <i>"noe man må gjøre"</i> - Har faste leserutiner - Bekrefter at leseutviklingen er blitt bedre. - Bruker flere <i>voksenord</i>. - Lar seg påvirke og motivere av sine foreldre. Lesing har stor betydning i hjemmet. - Har et positivt forhold til sin egen leseforståelse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meget aktiv i timene. - Mange gode tanker og svar om realismen. - Kunnskapsrik om Ibsen som realist. - Trakk store tidslinjer og var dominerende og engasjerende. - Hans tilstedeværelse motiverte de andre guttene rundt han. - God kontroll på innhold og handling - Opptatt av Ibsen som dramatiker. - Stor selvtillit, men hadde ikke alltid de beste refleksjonene - Viste stor trygghet i litterasitetshendelser. 	<p>Det virker som om han både behersker intervjusituasjon og observasjonene på en god og ryddig måte. Han viser entusiasme og har en positiv innstilling til norskfaget. Han lar seg motivere av andre elever og utstråler trygghet i denne sammenlikningen. Både i intervju og i observasjon, vokser han med spørsmålene, refleksjonene og oppgavene han får tildelt.</p> <p>Eneste usikkerhetsmoment er hans nølende holdning til betydningen av lesing, noe jeg vil se nærmere på i neste kapittel.</p>

<p>PER</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Han antyder en stor interesse for lesing - Han leser mye, både bøker og faglig - Han har et naturlig forhold til lesing - Han har gode fast leserutiner - Lesning har stor betydning for han. - han har en god utviklet form for motivasjon. Påvirket av lesing på et høyere nivå - Har god leseforståelse og gode refleksjoner når han skal gjengi innhold og tolkning. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meget aktiv og interessert i undervisningen. - Hadde flere gode og gjennomtenkte refleksjoner på nasjonalromantikken - Velkjent med Ibsen som forfatter. - Positiv og god tilstedeværelse. - Gode refleksjoner om kjønnsroller og hadde - Flere innlegg om at dette var typisk for Ibsens skuespill. 	<p>Han behersker både intervju situasjonen og er meget aktiv under observasjonene. Han har mange interessante meninger og uttalelser som få andre elever gjør. Han har en god leseforståelse og mestrer både presentasjon av innhold og rundt tolkning av flere temaer. Hadde også noen gode innlegg om det typiske for Ibsens dramaer. Er opplagt, aktiv og interessert både i intervju og observasjon. Han har få svakheter og det kan virke som om han behersker norskfaget godt. Gode refleksjoner formuleringer.</p>
-------------------	--	---	---

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

DEL 1:

1. Kan du fortelle meg hva du legger i det å lese?

- Beskriv hva du mener lesing er.

2. Fortell meg litt om din egen lesing!

- Hvor ofte leser du?

- Hva leser du?

- Hvor leser du?

- Gjennom en hel uke, hvilke lesesituasjoner/aktiviteter kommer du bort i?

3. Hva betyr lesing for deg?

- hvilken verdi har det for deg?

- Hvilke opplevelser får du gjennom lesingen?

- Har lesing noen betydning for livet ditt?

4. Hva leser du til daglig?

5. Når leser du?

- Når på dagen/døgnet leser du?

- Anslå tidsbruken ved din daglige lesing.

- Er det noen spesielle situasjoner som spiller inn på tidsbruken?

6. Hvordan er utviklingen i lesingen din?

- Leser du mer nå enn du gjorde på samme tid i fjor?

- Hvordan har leseforståelsen din utviklet seg?
- Reflekterer du mer over hva du leser nå i forhold til tidligere?

7. Beskriv hva som gjør at du leser.

- Hvordan påvirker lesingen deg?
- Hva motiverer deg til å lese?
- Er lesing også underholdning og opplevelse?

8. Lesing i hjemmet

- Hvilken betydning har lesing hjemme oss deg?
- Hva leser foreldrene dine?
- Ble du lest høyt for da du var liten? Hvis ja, hvor ofte?
- Hvem leste for deg?

9. Forskjeller mellom gutter og jenters forhold til lesing

- Hva slags sjangere tror du jenter helst leser?
- Hva slags sjangere tror du gutter helst leser?
- Flere undersøkelser sier at jenter leser – og forstår bedre enn gutter. Hva mener du om dette?
- Mange mener dette er en myte. Hva tror du de legger i det?

DEL 2: Om forståelse og tolkning av Henrik Ibsens drama *Et Dukkehjem*

- Kan du fortelle meg hva du forbinder med et drama innenfor litteraturen?
- Fortell meg hva du mener dette dramaet egentlig handler om!
- Var det noen detaljer i teksten du har lagt spesielt merke til?
- Hvordan vil du tolke temaet i Ibsens verk?

- Hvordan vil du tolke Noras avgjørelse i siste akt?

-Utgivelsen og teateroppsetningen av "Et Dukkehjem" vakte stor oppstandelse på den tiden. Kan du tenke deg hvorfor folk reagerte slik de gjorde?

- Hvorfor tror du læreren deres valgte at dere skulle lese et dukkehjem?

- Hva synes du om det valget?

DEL 3: Undervisningsmetoder med fokus på lesing og leseforståelse.

- Hvilken undervisningsform liker du best og hvorfor?

- Hva synes du om å se på film som en del av undervisningen?

- Hva mener du om fagsamtalen?

Vedlegg 3



Høgskolen i Hedmark

Campus Hamar

Avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap

INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet Ungdom og Lesing - En studie av ungdommers forhold til lesing på tiende trinn.

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien, som er et masterstudium ved Høgskolen i Hedmark, er muligheten til å studere elevers leseforståelse, samt lese lyst og leseerfaringer gjennom å klassifisere elevenes leserhistorier. Min problemstilling er følgende:

Hvilke perspektiver har elevene på egen lesing - og hvilke forskjeller finnes mellom gutter og jenters forhold til lesing på tiende trinn?

Denne problemstillingen er utgangspunktet for min intervjuguide.

Utvalget er gjort i samarbeid med faglærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil foregå gjennom observasjon i klasserom og ved gjennomføring strukturerte, individuelle intervjuer av elevene. Studenten vil være til stede ved tre klasses timer i løpet av seks uker innen uke 50 (2013) og gjøre intervjuet (ca. en klasses time pr elev) mot slutten av denne perioden. Opplysningene som innhentes gjøres i for av notater fra observasjonstimene, samt lydopptak av intervjuene.

Dersom foreldre som samtykker for sine barn ønsker å se intervjuguiden i forkant av intervjuet, har de muligheten til det.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og kun studenten og veilederen har tilgang til disse opplysningene. Alle data vil bli lagret på ekstern kodebrikke og for å ivareta konfidensialiteten vil denne være innelåst når den ikke er i bruk. Notatene blir makulert etter hvert som de legges inn digitalt. Både skolen og deltakerne vil i publikasjonen ha pseudonymer.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.12.14.

Personopplysningene og opptakene vil umiddelbart etter denne datoen bli makulert og slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du/dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Thomas Nordby, tlf: 92295518 eller kontakt veileder Marte Monsen, tlf: 62517322.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 4



Høgskolen i Hedmark

Campus Hamar

Avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap

Samtykke

Til elever og foresatte i 10D ved Børstad ungdomskole

Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave.

Dette intervjuet vil være en viktig del av min masteroppgave. Det vil bli avholdt et individuelt intervju pr elev, samt gjennomføres tre observasjonstimer i klasserom.

Tema for intervjuet er ungdoms forhold til lesing og for å avdekke elevenes leserhistorier.

Det er frivillig å delta, og eleven kan trekke seg når som helst underveis, uten å måtte forklare det nærmere. Dersom eleven velger å trekke seg, vil all innsamlet data om deg bli slettet. Dataene som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Lydopptak og notater vil bli makulert etter innlevering (senest 31.12.14).

Dersom du/dere har spørsmål om forskingsprosjektet kan du spørre meg, eller ta kontakt med meg seinere på mailadr: tnorth69@gmail.com, eller på mobil: 92295518. Du/dere kan også kontakte min veileder, Marte Monsen på telefon 62517322.

Samtykke

Jeg har mottatt og forstått informasjonen som gjelder intervjuet, og gir mitt samtykke til at informasjon fra intervjuet kan bli benyttet i masteroppgaven til Thomas Nordby.

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig
Datatjeneste AS.

Sted og dato

Foresattes underskrift

