



# Høgskulen på Vestlandet

## Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-OST-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Stord		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUNO550 1 OST 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	229
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	31306
----------------------	-------

**Egenerklæring \*:** Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har Ja**  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	(Anonymisert)
<b>Gruppenummer:</b>	3
<b>Andre medlemmer i gruppen:</b>	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Vi vil velge selv!

Om leselyst og lesemotivasjon blant tenåringsgutter på ungdomsskolen

We will make our own choices!

Desire for reading and reading motivation among teenage boys in secondary school

**Sebastian Myrland Rasmussen**

**Kandidatnummer: 229**

Master i norsk

Stord/HVL/Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Hadle Oftedal Andersen

15. mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie med gutter og lesing som tema. Gutter og lesing har i senere tid fått mye oppmerksomhet, men med et negativt fortegn. Det finnes en rekke oppfatninger om at gutter ikke leser, at de ikke er interessert i lesing og at de ikke leser på fritiden (Hoel, 2008, s. 4). I denne studien har jeg hatt som mål å undersøke hvilke refleksjoner gutter har rundt egen leselyst og hva som skal til for at guttene skal få økt leselyst. Jeg har også undersøkt om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell innenfor leselyst. Oppgavens problemstilling ble formulert slik: *Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?*

Gjennom tre intervjuer med tenåringsgutter på 9. trinn og et intervju med en norsklærer på ungdomstrinnet har jeg konkludert med at mine tenåringsgutter har flere positive holdninger til lesing. Tenåringsguttene ser både viktigheten og nytteverdien av lesing. Paradokset er bare at de ikke leser tilstrekkelig nok. Norsklæreren opplever ikke en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst, men hun opplever forskjeller mellom individer. Dette stemmer med tallene fra PISA. Vi har et leseproblem hvor for mange ikke leser tilstrekkelig. Dette gjelder både gutter og jenter, men det er flere gutter i denne kategorien. Spørsmålet blir da hva skal til for at gutter skal få økt leselyst? Mine tenåringsgutter trekker frem elevmedvirkning, tverrfaglighet, lesende forbilder og fornøyleslesing som viktige faktorer og de mener at disse faktorene vil øke leselysten og lesemotivasjonen deres.

Jeg presenterer teori fra blant annet John Guthrie og denne teorien underbygger tenåringsguttenes opplevelser. Jeg har presentert forskning som viser at vi ikke har en kjønnsforskjell når det kommer til leselyst. Tenåringsguttene mine opplyser at de leser en del på skjerm gjennom sosiale plattformer. Paradokset her er at tenåringsguttene ikke opplever dette som lesing. I denne studien presenterer tenåringsguttene mine selv hva de mener skal til for at de skal få økt leselyst.

## Abstract

This is a qualitative study with boys and reading as theme. During the recent years, boys and their reading have received a lot of attention, however with a negative sign. There are a lot of assumptions saying boys do not read, they are not interested in reading and they do not read in their spare time. (Hoel, 2008, p.4). In this research, my goal has been to study the reflections boys themselves have regarding their desire to read and also what is needed for them to increase their desire for reading. I have also checked out to see if the teacher in Norwegian experiences a gender difference regarding desire for reading. The issue for the assignment was formulated to be: *What reflections do teenage boys have regarding their own desire to read and what reflections do the teacher in Norwegian have regarding boys' desire to read?*

Throughout three interviews with teenage boys in 9<sup>th</sup> grade and one interview with a teacher in Norwegian, I have concluded that these teenage boys have a number of positive attitudes when it comes to reading. The teenage boys see both the importance and the useful value of reading. The paradox is that they do not read sufficiently enough. The teacher in Norwegian does not experience a difference in gender regarding desire for reading, however she does find there are individual differences. This matches the numbers from PISA. We have a reading problem where too many do not read sufficiently enough. This goes for both boys and girls, however there are more boys in this category. The question is therefore what can be done to increase the boys' desire to read? My teenage boys highlight student participation, interdisciplinarity, reading role models and reading for pleasure as important factors and they believe these factors will increase both their desire to read as well as their motivation for reading.

I present theory from, among other things John Guthrie. This theory substantiates the experiences of the boys. I have presented research showing that we do not have a difference in gender regarding the desire to read. My teenage boys inform they do read quite a lot on screen through social platforms. The paradox is that my teenage boys do not recognize this as reading. In this study my teenage boys present what they believe is needed for them to increase their desire to read.

## Forord

Jeg markerer med denne masteroppgaven avslutningen på mitt seksårige utdannelsesløp mot å bli grunnskolelærer. Jeg startet med et årsstudium i idrett før det ble fem år på grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet. Innlevering av masteroppgaven har alltid vært et stort mål langt fremme i horisonten, men endelig er vi her. Årene har gått veldig fort og jeg kan se tilbake på lærerike år med mye kunnskap og erfaringer som jeg tar med meg videre i yrkeslivet.

Jeg har mange å takke for å endelig ha kommet i mål og da spesielt min veileder Hadle Oftedal Andersen. Takk for at du har pushet meg, men også oppmuntret meg. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig i denne perioden, og takk for konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke mine medstudenter som gjennom ulike skriveseminarer har gitt meg gode tilbakemeldinger med tips og råd til oppgaven. Videre ønsker jeg å takke min fantastiske arbeidsgiver som har tilrettelagt arbeidsdagen min slik at jeg kunne fokusere på denne oppgaven. En stor takk må også gis til mine informanter som villig stilte opp, og bidro til å danne grunnlaget for denne forskningen. Til slutt vil jeg takke familie og venner for god støtte. En spesiell takk til min mor som har vært en viktig støttespiller gjennom hele denne perioden.

Sebastian Myrland Rasmussen

Haugesund 15.05.2023

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 DISPOSISJON .....	8
<b>2. PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL</b> .....	<b>8</b>
<b>3. BEGREPSAVKLARINGER</b> .....	<b>9</b>
3.1 LESELYST .....	9
3.2 LESEMOTIVASJON .....	10
<b>4. TEORI</b> .....	<b>11</b>
4.1 GUTTER LESER MER ENN DE TROR .....	12
4.2 ENGAGEMENT MODEL OF READING DEVELOPMENT .....	13
4.3 LESEFORBILDER .....	15
4.4 JOHN GUTHRIES MOTIVASJONSPROGRAM .....	15
<b>5. TIDLIGERE FORSKNING PÅ TEMA</b> .....	<b>17</b>
5.1 PISA 2018 .....	17
5.2 IPSOS BARN OG UNGE 2021 .....	18
5.3 FORSKNING PÅ LESEFORBILDER .....	20
<b>6. METODE</b> .....	<b>21</b>
6.1 INNLEDNING .....	21
6.2 KVALITATIV FORSKNING .....	21
6.3 VITENSKAPSTEORETISK REFLEKSJON .....	22
6.4 INTERVJU .....	23
6.5 UTVALG AV INFORMANTER .....	24
6.6 RELIABILITET OG VALIDITET .....	26
6.7 FORSKNINGSETIKK .....	27
6.8 TEMATISK ANALYSE .....	29
6.9 BESKRIVELSE AV TEMATISK ANALYSE .....	30
<b>6. PRESENTASJON AV FUNN ETTER INTERVJU OG EMPIRI</b> .....	<b>32</b>
6.1 FUNN ETTER INTERVJU MED NORSKLÆRER .....	33
6.1.2 Refleksjoner rundt gutter og lesing .....	33
6.1.3 Tiltak og forklaringer på utviklingen .....	35

6.1.4 Lesing i undervisning .....	37
6.2 FUNN ETTER INTERVJU MED PER.....	38
6.2.1 Trivsel på skolen.....	39
6.2.2 Lesing på fritiden .....	39
6.2.3 Refleksjoner og holdninger til lesing .....	40
6.2.4 Lesemotivasjon .....	41
6.2.5 Lesing på skolen.....	42
6.3 FUNN ETTER INTERVJU MED PÅL .....	43
6.3.1 Trivsel på skolen.....	44
6.3.2 Lesing på fritiden .....	44
6.3.3 Refleksjoner og holdninger til lesing .....	45
6.3.4 Lesemotivasjon .....	46
6.3.5 Lesing på skolen.....	47
6.4 FUNN ETTER INTERVJU MED ESPEN.....	48
6.4.1 Trivsel på skole.....	48
6.4.2 Lesing på fritiden .....	49
6.4.3 Refleksjoner og holdninger til lesing .....	49
6.4.4 Lesemotivasjon .....	51
6.4.5 Lesing på skolen.....	52
<b>7. DRØFTING.....</b>	<b>53</b>
7.1 KJØNNFORSKJELLEN I LESING .....	54
7.2 ELEVMEDEVIRKNING OG TVERRFAGLIGHET .....	62
7.3 LESEFORBILDER.....	68
<b>8. AVSLUTNING.....</b>	<b>72</b>
8.1 OPPSUMMERING.....	73
8.2 KONKLUSJON .....	74
8.3 VEIEN VIDERE.....	76
KILDEHENVISNING BIØRNSTAD, L. (2016, 26. JULI). SKJØNNLITTERATUR KAN GJØRE OSS MER EMPATISKE. FORSKNING.NO. <a href="https://forskning.no/sosiale-relasjoner-psykologi/skjonnlitteratur-kan-gjore-oss-mer-empatiske/406453">HTTPS://FORSKNING.NO/SOSIALE-RELASJONER-PSYKOLOGI/SKJONNLITTERATUR-KAN-GJORE- OSS-MER-EMPATISKE/406453</a> .....	77
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>82</b>
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE ELEVER.....	82
VEDLEGG 2. INTERVJUGUIDE NORSKLÆRER .....	86
VEDLEGG 3. SAMTYKKESKJEMA .....	90



# 1. Innledning

Jeg er oppvokst med en mor som alltid leste bøker for meg før leggetid, men jeg var aldri en storleser som barn. På barneskolen og ungdomsskolen var ikke lesing min favorittaktivitet. For meg var lesing noe jeg bare måtte gjøre fordi læreren sa det. Jeg vil beskrive lesemotivasjonen min som lav i denne perioden. Det var ikke før i slutten av videregående skole jeg fant gleden med lesing.

Gutter og lesing har i senere tid fått mye oppmerksomhet, men med et negativt fortegn. Det finnes en rekke oppfatninger om at gutter ikke leser, at de ikke er interessert i lesing og at de ikke leser på fritiden (Hoel, 2008, s. 4). De siste årene har det også kommet rapporter og forskningsresultat fra blant annet PIRLS, PISA og norske nasjonale prøver i lesing som fastslår dette. Gutter leser mindre enn jenter, de leser dårligere enn jenter og dersom de leser, så leser de sjangere som tradisjonelt ikke blir kvalifisert som litteratur som for eksempel tegneserier (Hoel, 2008, s. 4).

Resultatene fra PISA, PIRLS og de norske nasjonale leseprøvene viser kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter (Halsan, 2016). Resultatene viser at jenter har bedre leseferdigheter. I tillegg har jentene mer kunnskap om lesestrategier og de har mer positive holdninger til lesing enn det guttene har (Halsan, 2016). Forskjellene mellom gutter og jenter er størst når det kommer til lange sammenhengende tekster med et voksent språk og vanskelige ord (Halsan, 2016). Kjønnsforskjellen kommer sterkest frem i skjønnlitterære tekster, men jentene skårer også bedre enn guttene på kunnskapsformidlende fagtekster og argumenterende tekster med bestemte meninger. Dette er alle teksttyper som krever stor motivasjon, vilje og innsats av leseren (Halsan, 2016). Gutter gjør det bedre når de kan identifisere seg med hovedpersonene, når tekstene er umiddelbart appellerende, når informasjonen er lett å finne og når teksten kommer dem til nytte (Halsan, 2016). Forskning viser også at 21% av norske 15-årige gutter faktisk ikke kan lese godt nok for å forstå en tekst (Brandslet, 2018).

I masteroppgaven min vil temaet være gutter og lesing. Her vil jeg undersøke hvilke refleksjoner gutter har rundt egen leselyst og hva som skal til for at guttene skal få økt leselyst. Jeg vil også undersøke om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst. Jeg vil undersøke dette med å intervju tre gutter i 9. klasse og en norsklærer for å høre deres meninger om temaet. Jeg vil benytte meg av semi-strukturert

intervju hvor spørsmålene er bestemt på forhånd av meg, men jeg vil være åpen for at deltakerne tar opp egne temaer. Dette kan være verdifullt for meg ettersom informantene kanskje har ting de vil ta opp som jeg ikke har tenkt på tidligere.

## 1.1 Disposisjon

Jeg har strukturert oppgaven i åtte kapitler. I neste kapittel vil jeg presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Videre har jeg et kapittel for å forklare begreper som vil være nøkkelbegreper og sentrale for hele denne studien. Det fjerde kapittelet er teoretisk rammeverk. Teoretisk rammeverk er også strukturert med underkapitler. Videre vil kapittelet tidligere forskning presenteres. Her vil jeg presentere tidligere forskningsfunn fra forskningsfeltet. Funnene jeg presenterer her vil også brukes i drøftingskapittelet. Kapittel seks er metode og her vil jeg presentere de metodene jeg har benyttet meg av i denne forskningen, samt utvalg og analyse. Jeg vil også legge frem validitet og forskningsetiske aspekter ved forskningen i dette kapittelet. Det syvende kapittelet er presentasjon av funn fra de ulike intervjuene. Drøftingsdelen er kapittel åtte. Her vil jeg drøfte mine egne funn, det teoretiske rammeverket og funn fra tidligere forskning opp mot problemstillingen min. Avslutningsdelen er kapittel ni, hvor jeg starter med en oppsummering før jeg kommer med en konklusjon for problemstillingen. Jeg vil også kort si hva fremtidig forskning bør fokusere på innenfor dette temaet

## 2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med min masteroppgave er å undersøke hvilke refleksjoner gutter har rundt egen lesing, samt hvilke refleksjoner norsklæreren har rundt gutte-elevs lesing. Da temaet i masteroppgaven min handler om gutter og lesing vil problemstillingen min være: *Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselest, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselest?* Problemstillingen min er todelt. Jeg ønsker å undersøke hva guttene selv mener de trenger at de skal bli mer motivert for lesing og få økt leselest. I tillegg ønsker jeg å undersøke om norsklæreren opplever kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselest. For å besvare problemstillingen min vil jeg benytte meg av semi-strukturert intervju hvor spørsmålene er bestemt på forhånd av meg, men jeg vil være åpen for at deltakerne tar opp

egne temaer. Dette kan være verdifullt for meg ettersom informantene kanskje har ting de vil ta opp som jeg ikke har tenkt på tidligere. Med dette i bakhodet har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål som vil være relevante for min oppgave og forskning.

- Hva skal til for at guttene skal få økt leselyst?

- Opplever norsklæreren en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst?

### 3. Begrepsavklaringer

I dette kapittelet vil presentere to begreper som vil gå igjen gjennom hele oppgaven. Først vil jeg legge frem hva «leselyst» er og hvilke andre begreper som er relevante når det snakkes om leselyst. Deretter vil jeg presentere begrepet «lesemotivasjon». Her vil jeg forklare hvorfor lesemotivasjon er viktig for leselysten.

#### 3.1 Leselyst

Begrepet «leselyst» blir brukt mye i ulike sammenhenger, men ofte uten en klar og tydelig definisjon. Leselyst blir ofte knyttet opp mot begreper som leseglede, leseengasjement, leseinteresse og det å ta del i eller oppleve litteratur (Henning, 2019, s. 14). Leselyst er et stort og vidt begrep, men i alle begrepene ovenfor ligger det samme fundamentet. Det handler om å ha en positiv holdning til å lese. I boka *Leseutvikling: kartlegging og øvelser* skriver Ingvar Lundberg og Katarina Herrlin at «uten lyst og glede blir det smått stell med lesingen» (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18).

For å få en bredere forståelse av hva begrepet leselyst innebærer, er vi nødt til å fremheve noen av de begrepene som ofte knyttes sammen med leselyst. Astrid Roe skriver at det som går igjen hos engasjerte lesere er at de først og fremst gleder seg til å lese, samt at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser (Roe, 2020, s. 108). Videre skriver Roe at leseengasjement handler om frivillighet og positive holdninger til lesing, men også om utholdenhet. Utholdenhet kan både være viktig for å fullføre lesingen, men også for å ikke gi opp lesingen før man har kommet inn i historien, spesielt når vi ser på skjønnlitteratur og

lengre tekster (Roe, 2020, s. 108).

Ifølge Henning (2019, s. 17) kan leseengasjement ses på som en bestemt måte å lese en tekst på. På denne måten kan engasjement defineres av handlinger som består av ulike komponenter, eksempelvis affektive, aldersmessige og kognitive. Engasjert lesing og leseengasjement handler med andre ord om det vi gjør, det vi føler og det vi tenker når vi leser. PISA (Programme for International Student Assessment) definerer leseengasjement som både motivasjon for lesing, samt holdninger til lesing. PISA sier videre at leseengasjement er en variabel som har mye å si når en måler elevenes leseskår. Av denne grunn er det viktig at norsklærere og andre leselærere fokuserer på både motivasjon og holdninger til lesing (Moan, 2013, s. 147).

I leseopplæringen skal elevene gå fra bokstavlære og avkoding av ord til å oppnå leseflyt. Etter hvert som de lærer seg de tekniske sidene av lesing, vil de også opparbeide en økende leseforståelse hvor de begynner å forstå det de leser (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 14- 16). I leseopplæringen er det også helt essensielt å ha med seg leselyst. Det er viktig at barn får oppleve leseglede allerede fra de første møtene med litteratur når de skal lære å lese.

Dersom elevene får oppleve glede og leselyst helt fra begynnelsen, vil dette kunne være med på å legge grunnlaget for varig interesse for å lese (Lundberg & Herrlin, 2008, s. 18). Dersom målet er å få elevene til å lese utover den første grunnleggende leseopplæringen og videre inn i tenårene, er det viktig å fokusere på lysten og gleden videre i leseopplæringen. Dersom fokuset på leselyst forsvinner etter hvert som elevene blir eldre, vil de muligens ikke fortsette å lese videre.

### **3.2 Lesemotivasjon**

En av de vanskeligste oppgavene til en lærer er å motivere elevene ved skolearbeidet. Ingen elever er like og alle har ulike personligheter med ulikt nivå av motivasjon for lesing og læring. Har man liten motivasjon kan dette føre til liten innsats på skolen. Å måle elevenes leselyst er en vanskelig, for å ikke si omtrent umulig oppgave for en lærer. Derfor er det viktig å få frem elevenes egne tanker og holdninger når det kommer til lesing og leselyst. Et sentralt tema og begrep her er motivasjon. Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare

hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn og hva som gir denne innsatsen mål og mening (Imsen, 2014, s. 294). I skolesammenheng snakker vi ofte om elevmotivasjon. Begrepet brukes til å forklare hvor mye oppmerksomhet og innsats eleven investerer i ulike aktiviteter, både ønskelig og ikke ønskelig sett fra lærerens side (Imsen, 2014, s. 294).

Elever behøver motivasjon både før lesingen finner sted og under selve lesingen. Eleven trenger motivasjon for å finne aktuell eller spennende litteratur, samt motivasjon for å holde leselysten gående. Mangel på denne motivasjonen kan påvirke hvor stor innsats eleven investerer i lesingen, noe som igjen vil resultere i hvilken grad av leselyst de har. Skaalvik og Skaalvik skriver at «*motivasjon ikke kan observeres direkte. Det er en følelse eller opplevelse som den enkelte elev har knyttet til bestemte oppgaver og situasjoner*» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). For å få frem denne motivasjonen, er det viktig å få frem elevenes egne opplevelser og holdninger til lesing. Her spiller begrepene indre og ytre motivasjon inn. Indre motivasjon handler om å utføre noe, uten noen form for belønning. Ved indre motivasjon vil aktiviteten være et mål i seg selv, altså at eleven selv ønsker å lese en bok. Ytre motivasjon er det helt motsatte, nemlig at eleven oppnår en form for belønning for å utføre aktiviteten. Dette kan for eksempel være at etter endt lesing kan du gå videre å gjøre noe annet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 141- 149). De med ytre motivasjon leser ikke for lesingens skyld, de leser for å oppnå et mål eller en belønning. Motivasjon og lesemotivasjon vil av denne grunn påvirke leselysten til elevene.

## 4. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere relevant teori for å besvare oppgavens problemstilling. Først vil jeg legge frem en artikkel som viser at gutter leser mer enn det vi er klar over. Deretter presenterer jeg en modell som synliggjør hvordan lærerens undervisning og aktiviteter i klasserommet påvirker elevenes leseprestasjoner. Videre vil jeg legge frem teori om viktigheten av leseforbilder. Til slutt vil jeg legge frem ulike motivasjonsområder som leseforskeren John Guthrie hevder skal fremme motivasjon og leselyst.

## 4.1 Gutter leser mer enn de tror

En rekke studier konkluderer med at gutter ikke er interessert i lesing, at gutter leser mindre enn jenter og at gutter leser dårligere enn jenter (Jakobsen, 2010). I en artikkel av Siw Jakobsen blir et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Vestfold presentert. Forskningsprosjektet handler om lesing av fagtekster i skolen. Forskningen deres viser at holdninger til lesing blant gutter og jenter varierer stort (Jakobsen, 2010). Forskerne Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland slår fast at mange elever opplever at lesing utelukkende omhandler lesing av skjønnlitteratur og at de i hovedsak relaterer lesing til norskfaget (Jakobsen, 2010). Videre slår forskerne fast at både gutter og jenter leser hele tiden (Jakobsen, 2010).

Når gutter leser, dreier det seg ofte om tekniske ting. Ifølge forskerne leser gutter teknikkmagasiner, bruksanvisninger, blader om modellbygging og tekster om hvordan dataprogrammer er bygget opp. Guttene leser også veldig mye på skjerm (Jakobsen, 2010). Aamotsbakken og Askeland sier videre at dette ikke regnes eller omtales som ordentlig lesing og av denne grunn tenker mange gutter ikke på seg selv som lesere (Jakobsen, 2010). Guttene må derfor bevisstgjøres på at de faktisk leser, konkluderer forskerne (Jakobsen, 2010).

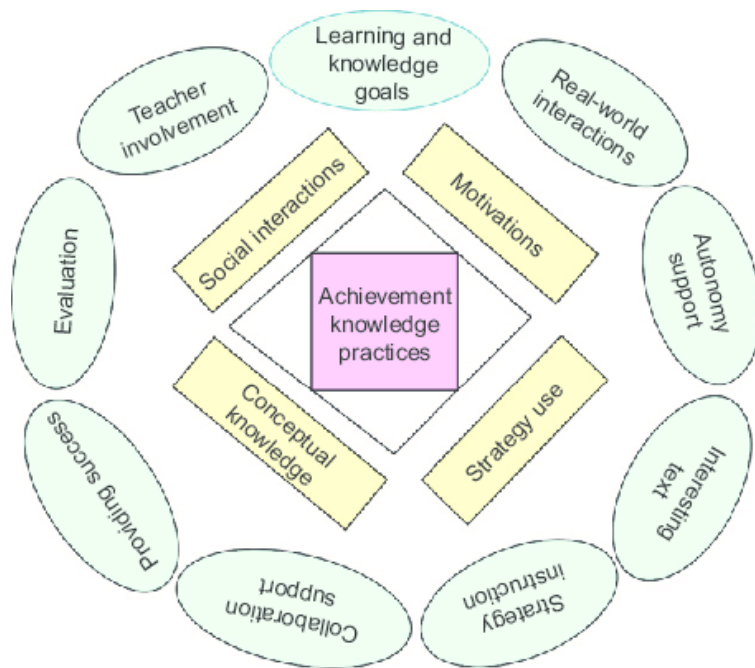
I samme artikkel presenterer forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo, Astrid Roe, resultater fra PISA-undersøkelsen. Hun sier at jenter leser bedre enn gutter når det er snakk om skjønnlitterære tekster (Jakobsen, 2010). Gutter derimot leser litt bedre enn jenter når det er snakk om tekster som inneholder kart, figurer, grafikk eller hvordan man skal forstå billedlige fremstillinger (Jakobsen, 2010). Roe sin forskning viser også at mange gutter er gode til å lese lengre sammenhengende tekster, men det er da avgjørende at tekstene er av spesiell interesse for dem (Jakobsen, 2010). Roe viser til en av de nasjonale prøvene hvor teksten handlet om Karl XII og kongens mange krigere. Her viser det seg at guttene gjorde det like bra som jentene selv om dette var en lang sammenhengende tekst, uten grafer og tabeller (Jakobsen, 2010). Roe forklarer dette med at tekstens innhold vekket interesse hos guttene, og at de av den grunn leste mer konsentrert. Hun konkluderer til slutt med at gutter har en smal leseinteresse. Gutter leser det de er interessert i, men ikke så mye mer (Jakobsen, 2010).

Tekstens innhold er avgjørende for om gutter motiveres eller ønsker å lese. Dette gjelder i mye større grad gutter enn jenter (Roe, 2013, s. 27). Uansett hva årsaken til dette er, så er det konstatert at gutter leser mindre på fritiden enn det jenter gjør, samt at guttene har et smalere utvalg av hva som interesserer dem innenfor lesestoff. Dette medfører at jenter får mer lesetrening og erfaring med et bredere spekter av både sjangre, formater og teksttyper enn det guttene gjør. Dette bidrar ganske sikkert til å gjøre jentene til bedre lesere (Roe, 2013, s. 27). Det store spørsmålet blir derfor hvordan gutter skal motiveres til å bli mer engasjert i lesing og oppleve økt leselyst (Roe, 2013, s. 27).

## **4.2 Engagement model of reading development**

«Engagement model of reading development» er en modell som synliggjør hvordan lærerens undervisning og aktiviteter i klasserommet påvirker elevenes leseprestasjoner (Solheim, 2014, s. 76). Modellen tar utgangspunkt i generelle pedagogiske prinsipper som er viktige for at elever skal lese på en måte som gir dem god leseforståelse (Solheim, 2014, s. 76). Modellen er med på å synliggjøre hvordan læreren kan tilrettelegge for at flere elever kan bli engasjerte lesere, gjennom å kombinere undervisning i lesestrategier med undervisning som trigger motivasjon og engasjement (Solheim, 2014, s. 76).

I sentrum av modellen er det et kvadrat som symboliserer utbyttet av elevens lesing. Her finner vi leseprestasjoner, kunnskapen eleven får gjennom lesingen og leseerfaringen eleven får gjennom lesingen (Solheim, 2014, s. 76). På utsiden av dette kvadratet finner vi de fire prosessene som kjennetegner engasjert lesing. Disse er å bruke bakgrunnskunnskaper under lesing, velge strategier tilpasset teksten, være motivert for å lese og å interagere med andre i arbeidet med teksten (Solheim, 2014, s. 76). Tanken her er at jo mer motivert og aktiv eleven er i disse prosessene, desto bedre vil tekstforståelsen og læringsutbytte være (Solheim, 2014, s. 76). Utenfor boksen finner vi ulike ovaler som er kjennetegn på undervisning og ulike aktiviteter i klasserommet som skal bidra til leseengasjement. Disse er lærings- og kunnskapsmål, virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennelse, vurdering og lærerinvolvering (Solheim, 2014, s. 76).



Figur 1. Engagement model of reading development. Fra *Interventing to improve children's reading motivation and comprehension: concept-oriented reading instruction*, av A. Wigfield, A. Singh, Ho, A. & J. Guthrie, &, 2014 ([https://www.researchgate.net/figure/Guthrie-and-Wigfield-2000-Model-of-Reading-Engagement\\_fig1\\_282162372](https://www.researchgate.net/figure/Guthrie-and-Wigfield-2000-Model-of-Reading-Engagement_fig1_282162372))

Essensen med modellen er at undervisningen og det som skjer i klasserommet, påvirker elevens leseengasjement, og at elevens engasjement og motivasjon er den avgjørende faktoren for å øke elevens utbytte av lesingen (Solheim, 2014, s. 76). Essensen er å komme i en god flyt der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig. En engasjert leser vil få økt læringsutbytte, samtidig som prestasjoner, kunnskap, og leseerfaringer vil påvirke elevens engasjement (Solheim, 2014, s. 77).



### **4.3 Leseforbilder**

Barn og unge bruker mindre tid på å lese litteratur sammenlignet med hvor mye tid de bruker på skjerm, internett, TV og dataspill (Storø, 2014). I arbeidet med å fremheve lesingens status er lesende forbilder helt avgjørende (Storø, 2014). I en artikkel publisert av Dagsavisen poengterer Heidi Austlid i Forleggerforeningen at høytlesing har en stor effekt for leselysten (Engelsen, 2022). I tillegg sier hun at det er viktig at fedre leser høyt for sønnene sine og at guttene trenger rollemodeller som leser for dem (Engelsen, 2022).

Mangelen på mannlige leseforbilder blir av mange fremhevet som en forklaring eller årsak til at gutter i liten grad interesserer seg for lesing (Roe, 2013, s. 27). Mannlige lærere er i mindretall i grunnskolen, og mannlige lærere kan være gode forbilder for gutter. Uavhengig av dette viser forskningen tydelig at foreldrenes utdanning sannsynligvis spiller en større rolle for elevens skoleprestasjoner enn kjønnet på læreren (Roe, 2013, s. 28). Foreldrene er viktige rollemodeller for barna, men intervjuer med elever viser at det er mødre som oftest leser høyt for barna hjemme. Dette viser at også i hjemmet har jentene flere leseforbilder enn gutter (Roe, 2013, s. 28).

### **4.4 John Guthries motivasjonsprogram**

John Guthrie er en amerikansk leseforsker som har vært opptatt av at motivasjon er et essensielt element i leseopplæringen (Roe, 2008, s. 134). En av grunntankene hans er at lærere må legge like stor vekt på motivasjon blant elevene som på å lære dem lesestrategier (Roe, 2008, s. 134). Guthrie poengterer også at lærere kan styrke elevenes engasjement i lesing ved å ta i bruk variasjon og la elevene få valgmuligheter når det kommer til lesing (Roe, 2008, s. 134). Det bør være et variert utvalg av ulike teksttyper som blader, magasiner og bøker i klasserommet, og dette kan være tekster som elevene selv har foreslått. Dette kan slå positivt ut for elevenes leseengasjement, mener Guthrie (Roe, 2008, s. 134). Guthrie oppfordrer også lærerne til å sette av tid til stillelesing og høytlesing hver dag som gode tiltak for å fremme leseengasjement og leselyst blant elever (Roe, 2008, s. 134).

John Guthrie viser hvordan en kan motivere elever og få dem til å bli engasjerte lesere gjennom fem motivasjonsområder. John Guthrie (2007), referert i Roe (2008), understreker at disse motivasjonsområdene har vært gjenstand for ulike vitenskapelige studier og har vist seg å være vellykket de stedene de har vært utprøvd (Roe, 2008, s. 135).

Det første motivasjonsområdet er mestringsmål. Her sier han at mestringsfølelse og motivasjon henger sammen (Roe, 2008, s. 135). Av den grunn er det viktig å gi elevene konkrete mål å arbeide mot, og at målene må være oppnåelige for elevene (Roe, 2008, s. 135). Innenfor dette motivasjonsområdet finner vi også tiltak som å belønne elevenes innsats, å støtte elevenes motivasjon for å nå mestringsmålene, å fokusere på meningsaspektet ved teksten og gjenta ting flere ganger dersom det er behov for det (Roe, 2008, s. 135).

Det andre motivasjonsområdet er kontroll og valg. Her mener Guthrie at når elevene får medvirke i undervisningen og i valg av tekster, vil de få et sterkere eierforhold til teksten de velger eller det de holder på med (Roe, 2008, s. 135). Her er det viktig at læreren gir elevene valgmuligheter i læringsprosessen, at læreren gir elevene mulighet til å påvirke innholdet i fagstoff, at læreren bidrar til at elevene får et eierforhold til teksten og at elevene får mulighet til å medvirke når det gjelder kriterier for vurdering (Roe, 2008, s. 135).

Det neste motivasjonsområdet er sosial interaksjon. Her er Guthries grunntanke å fremme gleden over å dele innholdet i tekster med andre (Roe, 2008, s. 135). Her må det legges opp til åpne diskusjoner, legge til rette for samarbeid, la elevene få diskutere i grupper, legge opp til felles refleksjon rundt tekster, være oppmerksom på hva den enkelte elev har å bidra med i samtalen og støtte opp under elevenes sosiale motivasjon (Roe, 2008, s. 135-136).

Det nest siste motivasjonsområdet er mestringsforventning. Tanken bak dette motivasjonsområdet er å ha troen på å lykkes med å lese og forstå. Dette er noe som særlig de svake leserne sliter med (Roe, 2008, s. 136). Her er det viktig å finne tekster som passer for elevene. Det er viktig å bygge opp selvtillit og motivasjon gjennom å definere mål som elevene har mulighet til å nå, i tillegg til å finne tekster som passer til elevene og være klar over avstanden mellom elevenes nivå og de tekstene de leser (Roe, 2008, s. 136).

Det siste motivasjonsområdet er interesser. Her er grunntanken at det legges vekt på at

innholdet i tekstene skal være spennende og tiltalende for leseren (Roe, 2008, s. 136). Her er det viktig å bygge på elevenes personlige interesser, legge opp til undring, nysgjerrighet og refleksjon, gjøre lesingen personlig ved å stille genuine spørsmål og la elevene se sammenhenger mellom det de leser og virkeligheten (Roe, 2008, s. 136).

Dette er ikke en modell som må følges til punkt og prikke, men den tar for seg ulike områder en kan fokusere på for å vekke leselysten og lesemotivasjonen til elever. Guthrie mener videre at det er opp til hver enkelt lærer hvilke motivasjonsområder eller hvordan en skal jobbe med dette, ettersom ingen elever eller klasser er like (Roe, 2008, s. 136)

## 5. Tidligere forskning på tema

I dette kapittelet skal jeg legge frem tidligere forskning på tema som skal hjelpe meg i drøftingen til å svare på oppgavens problemstilling. Jeg vil først presentere PISA 2018 undersøkelsen som slår fast at gutter leser mindre enn jenter. Deretter vil jeg presentere en annen studie, Ipsos 2021 som slår fast det samme som PISA 2018, men som også tar for seg hvorfor barn og unge ikke leser. Til slutt vil jeg presentere hva forskningen sier om forbilder innenfor lesing.

### 5.1 PISA 2018

PISA (Programme for international student assessment) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. I lesing ble undersøkelsen gjennomført i 2000, 2009 og i 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I lesing tar PISA-undersøkelsen for seg elevenes lesevaner og holdninger til lesing. Nærmere 6000 norske elever deltok i PISA 2018.

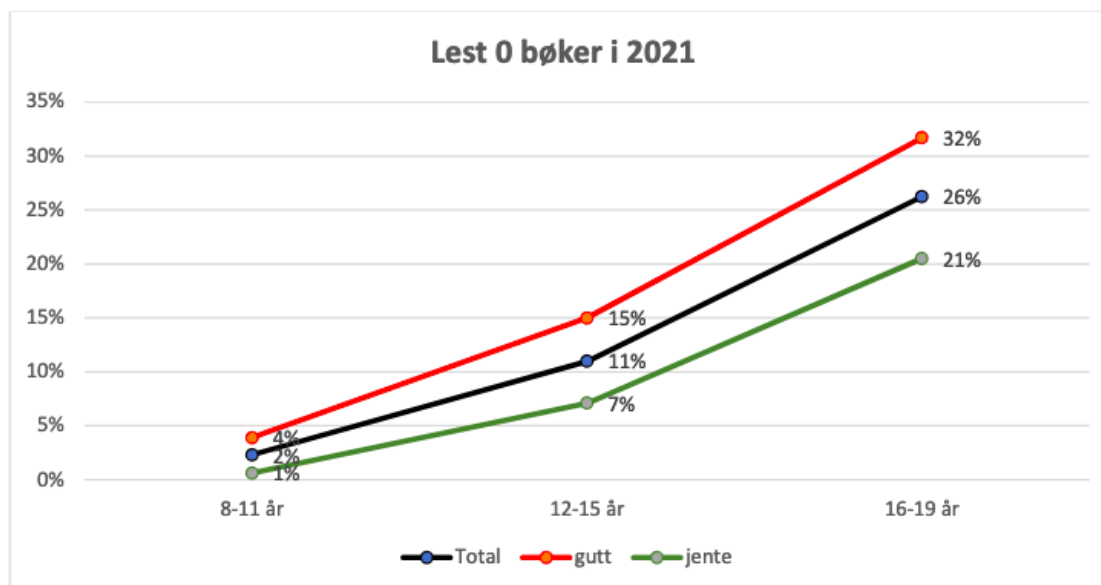
I 2018 svarte halvparten av elevene at de ikke leser for fornøydelsens skyld. Tallene viser også at det er 21 prosentpoeng flere gutter enn jenter blant disse elevene (Roe, 2020, s. 112).

Andelen elever som leser mer enn en halvtime hver dag utgjør 20 prosent totalt, og her er jenteandelen nesten dobbel så stor som gutteandelen (Roe, 2020, s. 112). Videre viser PISA 2018 at 58 prosent av elevene er enige i at de bare leser når de må eller for å få den informasjonen de trenger (Roe, 2020, s. 115). Kjønnsforskjellene er relativt markante her

også. På de negativt formulerte utsagnene om lesing skiller det omtrent 20 prosentpoeng når det gjelder andelen som er enig (Roe, 2020, s. 16). Det er altså en høyere andel gutter enn jenter som omtaler lesing negativt. Tre av fire gutter er enige i at de kun leser for å få den informasjonen de trenger. Andelen jenter som har lesing som favoritt hobby, og som liker å snakke om bøker er omtrent dobbelt så stor som gutteandelen (Roe, 2020, s. 16). Når det kommer til hva elevene leser i fritiden viser PISA 2018 at det er svært få norske elever som leser blader, tegneserier og faktabøker ukentlig (Roe, 2020, s. 121). Kjønnforskjellen i jentenes favoritt er størst når det kommer til ukentlig lesing av skjønnlitteratur (Roe, 2020, s. 121). PISA 2018 viser også at over 40 prosent av norske elever sjelden eller aldri leser bøker av noe slag. Dette gjelder en langt større andel gutter enn jenter (Roe, 2020, s. 123). Resultatene av PISA 2018 bekrefter at gutter leser mindre enn jenter og at de leser dårligere enn jenter (Hoel, 2008, s. 4).

## **5.2 Ipsos barn og unge 2021**

PISA 2018 viser oss at gutter leser mindre enn jenter, men den tar ikke for seg hvorfor gutter ikke leser. Ipsos barn og unge 2021 er en studie som tar for seg hvorfor barn og unge ikke leser. I studien er det barn fra 8-19 år som har svart. I studien svarer 13% at de ikke leste en eneste bok i 2021 (Forleggerforeningen, 2022). Det var dobbelt så mange gutter enn jenter som svarte at de ikke hadde lest en eneste bok i 2021 med henholdsvis 17% og 9% (Forleggerforeningen, 2022). I forhold til min studie er det aldersgruppen 12-15 år som er mest relevant. Her viser tall fra Ipsos 2021 at 15% av guttene ikke har lest en eneste bok i 2021, mens 7% av jentene svarer det samme (Forleggerforeningen, 2022). Gutte-andelen er altså dobbel så stor.



Figur 2. Prosentandel som opplyser om null leste bøker i 2021. Fra *Ipsos barn og unge 2021*. Av Forleggerforeningen, 2022.

Prosentandelen av guttene som oppgir at de har lest mer enn 10 bøker i året er 15%, mens jente-andelen er 25% i aldersgruppen 12-15 år (Forleggerforeningen, 2022). Tallene er lave på både gutte- og jentesiden, men igjen ser vi at det er jentene som kommer best ut. På spørsmål om hvorfor barn og unge ikke leser svarer hele 57% at lesing er kjedelig. Her er kjønnsforskjellene ikke veldig store med 60% av guttene og 50% av jentene (Forleggerforeningen, 2022). I aldersgruppen 12-15 år er det hele 63% som mener at de ikke leser fordi bøker er kjedelig. Her oppgir 69% av guttene og 48% av jentene at de ikke leser fordi bøker er kjedelige (Forleggerforeningen, 2022).

Ipsos 2021 tar også for seg hvorfor barn og unge leser bøker. Her svarer 61% at det er viktig at boken er spennende (Forleggerforeningen, 2022). Det er også viktig for guttene at bøkene har både tekst og bilder. Dette svarer 27% av guttene og 19% av jentene (Forleggerforeningen, 2022). Jentene er også mer opptatt av å kunne slappe av når de leser enn det guttene er. Prosentfordelingen her er 33% av jentene og 22% av guttene.

I teorikapittelet presenterte jeg at de voksne kan bidra positivt til barns leselyst. Ipsos 2021 tar også for seg voksnes lesing for barn. Her svarer hele 43% av barn og unge at de ikke blir lest for (Forleggerforeningen, 2022). Foreldrenes nivå på utdanning gir heller ingen spesielle avvik i tallene. I forhold til høytlesing for de unge er det mest relevant å se på den yngste aldersgruppen, ettersom jo eldre barna blir jo mindre attraktivt er det å bli lest for av en voksen. I aldersgruppen 8-12 år er det 12% som svarer at de ikke blir lest for. Igjen kommer guttene dårligst ut. Det er 15% av guttene som oppgir dette, mens det er 9% av jentene som oppgir at de ikke blir lest for. Ipsos 2021 forteller det samme som PISA 2018, at guttene leser mindre enn jentene.

### **5.3 Forskning på leseforbilder**

National Literacy Trust i England utarbeidet en rapport i 2009 som omhandlet leseforbilder for unge. Her ble det konkludert at 78% av de unge som ble spurt hadde en rollemodell (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19). På spørsmål om hvilke personer de anså som viktige for å inspirere dem til å lese, svarte 71,5% at mor var den viktigste personen mens 61,9% svarte far (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19). Rapporten konkluderer med at nærmeste familie er de viktigste leseforbildene til de unge. Venner og lærere følger etter med henholdsvis 39% og 37%. (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19). Et annet nøkkelfunn fra rapporten er at hele 76% av de spurte mente at lesing ville hjelpe dem til å bli suksessfulle med god utdanning og god jobb (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.15). De unge respondentene i rapporten var også tydelige på at de voksne kan bidra positivt for å øke deres leselyst gjennom å tipse om lesestoff, vise at de liker å lese og snakke om hvorfor lesing er viktig (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.11).

Rapporten fra National Literacy Trust viste også at etter familie og skole var det sportsfolk som var viktige for å inspirere til lesing (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19). I Norge gjennomførte Foreningen Les et prosjekt fra 2006 til 2008 som ble kalt «idrett og lesing». Målsettingen med prosjektet var å gjøre litteratur tilgjengelig for idrettsungdommer fra 13-19 år og at toppidrettsutøvere skulle rekrutteres som lesende forbilder (Foreningen Les, 2007, s. 2-4). Konklusjonen av prosjektet var oppløftende. Idrettsungdommen lot seg engasjere, de lånte bøker og fikk økt nysgjerrighet for lesing (Foreningen Les, 2007, s. 2-4). Flere av

ungdommene oppsøkte også folkebibliotek i etterkant (Foreningen Les, 2007, s. 2-4).

## **6. Metode**

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilken metode jeg har valgt å benytte i denne studien og hvordan denne metoden bidrar på å svare på både problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. I dette kapittelet presenterer jeg også utvalg av informanter og jeg gjør rede for de etiske hensynene jeg har tatt i forhold til datainnsamling.

### **6.1 Innledning**

I denne studien vil jeg undersøke leselysten til et utvalg tenåringsgutter på ungdomskolen, samt høre med dem hva som skal til for at de skal oppleve økt leselyst. Jeg vil også undersøke om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst. Jeg vil med denne studien høre elevenes egne tanker, holdninger og refleksjoner om lesing. Med min problemstilling er det flere ulike metoder jeg kunne valgt. Jeg kunne blant annet observert et utvalg elever over tid for å se hvordan leselysten deres er, og jeg kunne også ha gjennomført en større spørreundersøkelse for å høre deres tanker. Ettersom jeg ønsker å få frem elevenes egne tanker, holdninger og meninger om lesing har jeg valgt en kvalitativ metode i denne studien, hvor et semi-strukturert intervju er brukt som et hjelpemiddel.

### **6.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ metode studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomhet mot indre refleksjoner og hvordan vi lever livet vårt (Thagaard, 2018, s. 11). Mitt mål som forsker i dette masterprosjektet, er å forstå samt løfte frem informantenes meninger rundt temaet samt bruke dette til å drøfte det forskningen sier. Da vil et kvalitativt intervju være best for meg, ettersom vi i kvalitativ forskning legger vekt på å finne en mening, på å fortolke og forstå hva en person mener med det han sier (Neteland & Aa, 2020, s. 51). Kvalitative forskningsmetoder blir ofte forbundet med forskning som innebærer en nær kontakt eller relasjon mellom forsker og personer i felt, som ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2018, s. 11). Et

viktig mål med kvalitative forskningsmetoder er at vi ønsker å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I studier som er preget av kontakt mellom forsker og deltaker kan kvalitative forskningsmetoder gi et grunnlag for at vi som forskere kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener eller komme inn i tankene til deltakerne (Thagaard, 2018, s. 11). Ettersom jeg ønsker innsikt i informantenes egne tanker og refleksjoner samt deres refleksjoner rundt fenomenet lesing har jeg landet på at kvalitativ forskningsmetode er best egnet for denne studien.

### 6.3 Vitenskapsteoretisk refleksjon

Vitenskap utgjør en av mange måter vi kan forstå og skape et forhold til verden på. Det eksisterer en rekke ulike syn på hvordan vi kan få vitenskap om virkeligheten. Jeg har valgt fenomenologisk tilnærming i mitt masterarbeid. Fenomenologisk tilnærming er en ytterliggående form for konstruktivisme. En konstruktiv tilnærming tar utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet som studeres og den som studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det vi mennesker kan si noe om er hvordan vi oppfatter verden eller ulike fenomener. I moderne vitenskapsteori er dette synet kalt konstruktivisme ettersom vi ikke ser objekter slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Objektets forståelse av virkeligheten eller vår forståelse av virkeligheten vil da bare være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten eller sannheten i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Den fenomenologiske grunntanken går ut på å studere verden slik den oppfattes av den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). En fenomenologisk tilnærming er derfor hver deltaker sin oppfatning av verden. I et fenomenologisk perspektiv er alle oppfatninger sanne for det enkelte individ fordi det er deres egne tanker og refleksjoner. En tilnærming som dette har mye for seg når vi skal forske og forstå menneskers oppfatninger av ulike fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50).

Hovedessensen i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de synspunktene og refleksjonene til personene vi studerer, og å beskrive fenomenet slik det erfarer av dem (Thagaard, 2018, s. 36). I denne studien er fenomenet gutter og lesing med problemstillingen «*Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?*» Jeg skal derfor i denne studien forstå gutter og leselyst på grunnlag av tenåringsgutters egne synspunkter og refleksjoner. I neste delkapittel skriver



jeg at jeg har valgt intervju som datainnsamlingsmetode. Et intervju er en velegnet metode dersom du ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du ønsker å få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger om et tema (Netland, Aa, 2020, s. 51). Her ser vi at grunntanken i både fenomenologi og intervju er å få tak i menneskers refleksjoner rundt et fenomen eller et tema og beskrive fenomenet eller tema slik de erfarer det. Fenomenologi og intervju går dermed som hånd i hanske. Ettersom jeg ønsker å generere ny kunnskap rundt tenåringsgutters refleksjoner rundt lesing i form av elevenes egne tanker og refleksjoner rundt hva de trenger for å få økt leselyst, føler jeg denne tilnærmingen er best for min oppgave. Jeg skal intervju elever samt en lærer for å høre deres subjektive oppfatninger og refleksjoner rundt temaet mitt. Jeg skal studere fenomenet gutter og lesing og er avhengig av å få refleksjoner og synspunkter fra tenåringsgutter for å gjøre dette. På bakgrunn av alt dette har jeg landet på at en fenomenologisk tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode er den beste tilnærmingen for å gi svar på fenomenet i denne studien.

## 6.4 Intervju

Et intervju er en metode der du samler inn data gjennom samtale med en eller flere personer (Netland, Aa, 2020, s. 51). Et intervju er en velegnet metode dersom du ønsker å finne ut noe om menneskelig erfaring, eller hvis du ønsker å få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger om et tema (Netland, Aa, 2020, s. 51). Med andre ord kan vi si at dersom du har en problemstilling som handler om å få mer kunnskap om hvordan folk tenker om et tema eller hvilke erfaringer de har, så kan intervju passe godt som forskningsmetode (Netland, Aa, 2020, s. 51). Ettersom jeg ønsker å få tak i tenåringsgutters refleksjoner, tanker og holdninger til lesing landet jeg på at intervju var den beste datainnsamlings-metoden for denne studien. Ved et intervju kan jeg lettere få deltakernes innerste tanker rundt min problemstilling og forskningsspørsmål.

Det finnes også ulike praktiske måter å planlegge og gjennomføre et intervju. I denne studien har jeg valgt et semi-strukturert intervju. I et semi-strukturert intervju har forskeren spørsmål klargjort på forhånd, men er ikke spesielt opptatt av hvilken rekkefølge disse spørsmålene stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I et semi-strukturert intervju er også forskeren åpen for at deltakeren kan introdusere egne temaer under intervjuet. På denne måten kan forskeren også komme med noen spørsmål som han eller hun ikke hadde planlagt på forhånd

(Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119). Sett i lys av at jeg ønsker detaljerte beskrivelser av tenåringsgutters leselest, har jeg landet på at et semi-strukturelt intervju er den mest praktiske måten for å planlegge og gjennomføre intervjuet. På denne måten er jeg åpen for at deltakerne kan komme med egne innspill, som vil resultere i at jeg får enda bedre detaljerte beskrivelser rundt temaet mitt. Deltakerne vil få de samme spørsmålene, men de har kanskje ulike svar. Gjennom et semi-strukturelt intervju kan jeg lettere innhente detaljerte refleksjoner fra hver enkelt deltaker.

## 6.5 Utvalg av informanter

Et viktig spørsmål blir hvem en skal intervju. Ofte sier problemstillingen din noe om hvilken gruppe mennesker som er aktuelle. I min oppgave har jeg allerede fastsatt hvilken gruppe som er aktuelle, nemlig tenåringsgutter. Her skal jeg intervju 3 elever i 9. klasse. I tillegg skal jeg intervju en lærer på ungdomstrinnet. Jeg har på forhånd bestemt meg for at læreren skal ha lang erfaring og fartstid på ungdomstrinnet. Jeg har valgt dette fordi en lærer som har undervist over flere år, vil ha større erfaring om «gutteproblemet» i lesing i motsetning til en lærer som er helt fersk og nyutdannet.

I denne studien har jeg valgt ut informanter gjennom et strategisk utvalg og snøballmetoden. Strategisk utvalg handler om at du har en strategi, en plan, med hvilke informanter du velger ut (Netland, Aa, 2020, s. 54). Det kan for eksempel være slik at du velger ut noen informanter du kjenner eller har fått tips om fra andre, fordi de er engasjerte eller dyktige innen det temaet du er interessert i (Netland, Aa, 2020, s. 54). En underart av strategisk utvalg er snøballmetoden. Snøballmetoden går ut på at du først får tak i en informant og så begynner snøballen å rulle når informanten hjelper deg med å rekruttere informanter (Netland, Aa, 2020, s. 54). Det kan være enklere å rekruttere informanter med et strategisk utvalg, for da kontakter man gjerne folk som man kjenner eller folk som er interessert i temaet du undersøker. Det kan imidlertid oppstå utfordringer med å generalisere informanter dersom du gjør et strategisk utvalg, fordi du ikke kan hevde at disse representerer hele populasjonen. Likevel kan du gjøre det som kalles for en teoretisk generalisering, som går ut på å bruke teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene fra din egen studie sannsynligvis også gjelder i andre tilfeller (Netland, Aa, 2020, s. 54).

Som nevnt tidligere skal jeg i min studie intervju 3 tenåringsgutter på ungdomskolen og en lærer som har lang fartstid på ungdomstrinnet. Kvale og Brinkmann sier «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Netland, Aa, s. 55). Antall intervju personer og lengde på intervjuene kommer først og fremst an på hvilken type problemstilling du har. Dersom problemstillingen din legger opp til at du skal gå i dybden på et tema, er det lurt å bruke god tid på å intervju enkelte nøye utvalgte personer i stedet for å intervju mange personer en kort tid (Netland, Aa, 2020, s. 55). Ettersom jeg har en problemstilling som legger opp til at jeg skal gå i dybden på gutter sin leselyst har jeg valgt få informanter. Dette gjør at jeg kan bruke god tid til å intervju enkelte nøye utvalgte personer i stedet for å intervju mange personer en kort tid. Jeg velger dette ettersom det vil gi meg større innsikt og mer informasjon om elevene sine holdninger, tanker og meninger om lesing. Disse skal jeg intervju separat, altså i et en til en intervju. Når det kommer til hvilken metode jeg har brukt for å generere informanter har jeg valgt en blanding mellom strategisk utvalg og snøballmetoden. Jeg har strategisk valgt ut en norsklærer på ungdomstrinnet som jeg kjenner fra før og som jeg vet har lang og god fartstid på ungdomstrinnet. Denne norsklæreren har deretter hjulpet meg til å rekruttere elevene jeg har intervjuet i denne studien. Jeg har gjort det på denne måten ettersom læreren kjenner best hvilke elever som passer best til min studie og som kan tenke seg å stille som informant.

Ettersom jeg bruker strategisk utvalg og snøballmetoden bruker jeg også teoretisk generalisering. Ettersom jeg kun skal intervju 3 elever og en lærer, er det umulig å trekke en krystallklar konklusjon som sier noe om leselysten for samtlige tenåringsgutter i ungdomskolen. Men gjennom teoretisk generalisering kan jeg bruke teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene i denne studien sannsynligvis også gjelder for flere elever.

## 6.6 Reliabilitet og validitet

I all forskning er det viktig å vurdere reliabiliteten (påliteligheten) og validiteten (gyldigheten) til studien og data som er innsamlet. Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet, som viser til i hvilken grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). I denne forskningen er jeg alene som forsker og jeg kjenner til forskningsdeltakerne. Jeg har vært i praksis på skolen til informantene mine. Dette kan både være en fordel og en ulempe for forskningen. Det kan være en fordel ettersom deltakerne kan ha større tillitt til meg ettersom de kjenner meg fra før. I en intervjusammenheng vil da deltakerne kanskje slappe mer av og føle seg såpass trygge at de lettere vil dele deres refleksjoner rundt leselyst. Det kan også være en ulempe at jeg har kjennskap til deltakerne i den grad at deltakerne bare forteller det de tror jeg ønsker å høre, men ettersom jeg har noen bakgrunnskunnskaper om dem kan jeg også lettere avsløre dette. Jeg har også kun valgt en metode i denne studien, nemlig intervju. Dette kunne vært en ulempe i forhold til studiens reliabilitet. Gjennom å for eksempel hatt både intervju og observasjon kunne jeg ha observert om det deltakerne fortalte i intervjuet viste igjen i praksis. Dette ville ha styrket studiens reliabilitet. Ettersom jeg har litt kjennskap til deltakerne gjennom praksis vil dette øke studiens reliabilitet i den grad at jeg allerede har observert deltakerne og kan derfor gjøre meg opp en mening om det de sier i intervjuene faktisk er deres refleksjoner. Jeg benyttet meg også av lydopptaker under intervjuene og dette øker studiens reliabilitet, ettersom jeg har tilgang til det deltakerne har sagt helt ordrett. Jeg har derfor ikke tolket eller vridd på utsagnene til deltakerne.

Validitet knytter vi opp til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Tagaard, 2018, s. 189). Det handler om forskningens gyldighet og hvilke konklusjoner en forsker faktisk har dekning for å trekke ut fra de dataene forskeren har innhentet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet deles inn i to ulike typer, indre og ytre validitet. Indre validitet handler om det vi har kommet frem til er gyldig for de eller det vi har studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ytre validitet handler om i hvor stor grad våre resultater er gjelende for andre grupper eller deltakere enn de vi har forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 223). Hvis vi for eksempel har studert en liten gruppe elever, i hvor stor grad kan resultatene overføres til andre elever?

I min studie har jeg benyttet kvalitativ forskningsmetode med et lite utvalg. Jeg har intervjuet tre tenåringsgutter og en norsklærer. Dette gir derfor et snevert bilde av virkeligheten. Jeg kan derfor ikke gi noen generelle konklusjoner for eksempel på landsbasis eller for samtlige tenåringsgutter. Den ytre validiteten vil derfor være lavere i denne studien, kontra dersom jeg hadde benyttet meg av kvantitativ forskningsmetode med en større gruppe deltakere. Men gjennom teoretisk generalisering kan jeg bruke teori og tidligere studier til å argumentere for at funnene i denne studien sannsynligvis også gjelder for flere elever. Jeg har også benyttet meg av semi-strukturert intervju hvor elevene har mulighet til å ta opp egne temaer, samt at jeg kan stille ulike oppfølgingsspørsmål til deltakerne. På denne måten vil den indre validiteten være høy ettersom deltakerne har fått kommet med sine egne refleksjoner. Jeg benyttet meg også av lydopptaker under intervjuene slik at resultatene fra intervjuene er deltakerne egne refleksjoner ordrett, uten noen tolkninger fra meg. Derfor vurderer jeg den totale validiteten som høy, selv om jeg ikke kan komme med en krystallklar konklusjon for samtlige tenåringsgutter.

## **6.7 Forskningsetikk**

Netland og Aa (2020) poengterer at et hvert forskningsprosjekt som inneholder personopplysninger må først meldes inn til norsk senter for forskningsdata (NSD) (Netland, Aa, 2020, s. 20). Etter du har gjort dette og fått godkjenning fra dem, er det viktig at du innhenter informert samtykke fra dine informanter. Informert samtykke vil si at personen som deltar, er klar over at han eller hun deltar i et forskningsprosjekt, hva personopplysningene skal brukes til og at han eller hun godtar å være med på dette (Netland, Aa, 2020, s. 20). Når du skal innhente informert samtykke er det vanlig å lage et informasjonsskriv. I dette skrivet står det forklart hva prosjektet handler om, hvilke personopplysninger som blir samlet inn, hva opplysningene skal brukes til og hvem som har tilgang til opplysningene uten om deg selv (Netland, Aa, 2020, s. 20). Deretter må personene skrive under på at de har fått denne informasjonen, og at de godtar å delta på prosjektet under disse forutsetningene. Dersom du skal bruke barn i forskningen din, skal både barna og foreldrene deres få informasjonen. Det er også viktig å huske at det er foreldrene som skal skrive under på samtykkeerklæringen

(Netland, Aa, 2020, s. 20).

I forhold til min studie ble det sendt en forespørsel til informantene om de ville delta i min studie ved å stille til intervju. I forespørselen la jeg ved et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av formålet til prosjektet, samt en samtykkeerklæring som informantene måtte skrive under på dersom de ønsket å delta. Informasjonsskrivet ble sendt med elevene hjem slik at foreldrene deres kunne lese informasjonsskrivet og signere. I skrivet ble det også opplyst om at foreldrene kunne ta direkte kontakt med meg dersom noe var uklart for dem. Før intervjuet ble satt i gang ble informantene minnet på det som sto i skrivet, samt at de kunne trekke seg fra prosjektet når de ville dersom dette var ønskelig. De fikk også opplyst om at de kunne få lese transkripsjonen av intervjuet sitt dersom dette var ønskelig.

*«Forskere må sikre at anonymitet er ivaretatt hvis det er avtalt, eller viss andre hensyn tilsier det»* (NESH, 2020, s. 22).

Hvis forskningsdeltakere er blitt lovet anonymitet, er dette et løfte om at forskningsdeltakerne ikke skal kunne identifiseres i forskning og formidling. Forskningsdeltakernes anonymitet skal sikres, både ved publisering og formidling. Anonymisering er en strategi for å beskytte forskningsdeltakernes identitet og integritet (NESH, 2020, s. 23). Det er en forskjell på å samle inn opplysninger anonymt og det å anonymisere dem etter innsamlingen.

Anonymisering handler om å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til den personen som har kommet med informasjonen (NESH, 2020, s. 23.)

*«Forskere skal behandle innsamlet informasjon konfidensielt hvis det er avtalt eller hvis det er nødvendig av andre grunner»* (NESH, 2020, s. 23).

Hvis forskere har lovet informantene konfidensialitet, er dette et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over

avtalen (NESH, 2020, s. 23). Forskeres troverdighet og deltakers tillit til forskningen er nært knyttet til denne konfidensialiteten. Konfidensialitet innebærer også at informasjon som kommer fra forskningsdeltakere ikke skal være allmenn tilgjengelig. Med andre ord vil dette si at andre personer ikke skal ha tilgang til det innsamlede materialet.

I forhold til min studie ble det i intervjuguiden ikke laget spørsmål som krevde at informantene skulle oppgi personlige opplysninger. Materialet som ble utviklet i forhold til intervjuene ble behandlet konfidensielt. Det var kun meg og min veileder som hadde tilgang til dette materialet. Ved prosjektslutt, ble alle opptak slettet. I tillegg ble informantene anonymisert i masteroppgaven, slik at eventuelle lesere ikke kunne gjenkjenne informantene. Dette ble også informantene informert om i både informasjonsskrivet og før intervjuene ble satt i gang.

## **6.8 Tematisk analyse**

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for analyseprosessen i denne studien. Her vil jeg kort presentere min valgte analysemetode, redegjøre for hvorfor jeg har valgt denne analysemetoden og forklare hvordan jeg har gjennomført analyseprosessen.

I arbeidet med å analysere datamaterialet etter intervjuene har jeg anvendt tematisk analyse. Tematisk analyse er en analysemodell som er fleksibel når vi skal analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Braun og Clarke trekker også frem tematisk analyse som den første analysemodellen kvalitative forskere bør lære seg. De begrunner dette med metodens fleksibilitet samt at metoden byr på grunnleggende ferdigheter som vil være nyttig for videre kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Videre er tematisk analyse en metode hvor forskeren leter i datamaterialet sitt, identifiserer og koder temaer, analyserer dem og til slutt rapporterer dem. Metoden krever lite detaljert teoretisk og teknisk kunnskap og er av den grunn en metode som passer personer som ikke har drevet mye med kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006, s. 79-81). Etersom jeg ikke har særlig mye erfaring innenfor kvalitativ forskning fant jeg tematisk analyse som en god metode for meg i denne studien.

Innenfor tematisk analyse finner vi to ulike måter når det kommer til hvordan vi dykker ned i datamaterialet vårt. Vi kan gjøre dette gjennom en induktiv eller en teoretisk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I denne studien har jeg valgt en induktiv tematisk analyse. Essensen i en induktiv tematisk analyse er at forskeren går grundig inn i datamaterialet som er innsamlet og ser etter hvilke temaer informantene kommer med (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I en induktiv tematisk analyse snakker informantene fritt rundt spørsmålene som blir stilt, og det er viktig at det er informantenes syn på fenomenet som kommer frem og ikke forskerens syn (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Hovedpoenget med induktiv tematisk analyse er å kode datamaterialet åpent og ikke kode datamaterialet etter forskerens antakelser eller teoretiske meninger (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I min studie er jeg ute etter informantenes egne tanker, erfaringer og meninger rundt gutters leselyst. Av den grunn valgte jeg en induktiv tematisk analyse.

## **6.9 Beskrivelse av tematisk analyse**

Jeg vil nå beskrive hvordan den tematiske analysen ble gjennomført. Den tematiske analysen tok utgangspunkt i Braun og Clark seks ulike steg for en tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 87-93). Det siste steget er rapportering, altså resultatet av studien. Jeg har valgt å ikke beskrive dette steget ettersom selve oppgaven min er steg seks.

Fase 1 består av at forskeren gjør seg kjent med datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 87). Ettersom jeg hadde et verbalt datamateriale etter intervjuene, måtte jeg transkribere intervjuene for å kunne gjennomføre en tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 87). Dette var en tidslang prosess, men gjennom å transkribere ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt. Under transkripsjonen noterte jeg meg også stikkord om temaer og ulike mønstre for den videre analyseprosessen. Etter transkripsjonen ble datamaterialet lest gjennom utallige ganger. I følge Braun og Clark er det viktig at en leser datamaterialet mange ganger og at man aktivt ser etter temaer og mønstre i datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 87).



Fase 2 handler om å lage de første kodene (Braun & Clark, 2006, s. 88). I denne fasen startet jeg med å lage koder til forskningsspørsmålene mine. Først fant jeg koder til «Hva skal til for at guttene skal få økt leselyst?» Her fikk jeg koder som mer tid, valgfrihet og leseforbilder. Mitt neste forskningsspørsmål var «Opplever norsklæreren en kjønnsforskjell i lesing?» Her fikk jeg koder som individuell, tidligere og tiltak. Jeg leste gjennom datamaterialet flere ganger for å finne koder som jeg kunne plassere under forskningsspørsmålene mine.

Fase 3 består av å søke etter temaer (Braun & Clark, 2006, s. 89). Her tok jeg den lange listen jeg hadde med koder og puttet dem inn under ulike temaer. Her valgte jeg å dele kodene opp under 6 hovedtemaer:

- Syn på lesing.
- Motivasjon.
- Kjønnsforskjeller.
- Tiltak.
- Lesing på skolen.
- Lesing på fritid.

Fase 4 handler om å gjennomgå de ulike temaene som er identifisert (Braun & Clark, 2006, s. 91). Her ble det vurdert om noen av temaene kunne slås sammen, om noen skulle bort eller om nye temaer skulle legges til. I dette arbeidet fant jeg ut at temaet «kjønnsforskjeller» kunne slås sammen med de andre temaene. Kodene jeg hadde under dette temaet ble da flyttet til «syn på lesing». I denne fasen ble også et siste tema lagt til, nemlig «trivsel på skolen». Etter dette arbeidet hadde jeg da følgende temaer:

- Syn på lesing.
- Motivasjon.
- Tiltak.
- Lesing på skolen.
- Lesing på fritiden.
- Trivsel på skolen

Fase 5 går ut på å identifisere og gi navn til de endelige temaene gjennom å analysere hva som er essensen med hvert tema (Braun & Clark, 2006, s. 92). Den endelige definisjonen av de ulike temaene vil bli presentert i kapittel 6.

## 6. Presentasjon av funn etter intervju og empiri

Gjennomføringen av intervjuene fant sted på skolen som informantene tilhører, og intervjuene er gjort hver for seg. Det er blitt intervjuet totalt fire informanter, derav 3 elever og en norsklærer. Før intervjuene med elevene ble det innhentet samtykke fra både foresatte og elevene selv gjennom et samtykkeskjema som er godkjent av NSD. Elevene fikk også muligheten til å se intervjuguiden og vise denne til foresatte før intervjuene fant sted. Rett før intervjustart ble de også opplyst om rettighetene sine og det ble opplyst om at de kunne trekke seg når som helst. Elevene er selvsagt anonymisert, så de blir omtalt som Per, Pål og Espen i denne oppgaven.

Norsklæreren fikk tilgang til intervjuguiden på forhånd etter eget ønske slik at læreren kunne stille mest mulig forberedt på forhånd. Før intervjustart ble det signert samtykke på samtykkeskjemaet som er vedlagt i slutten av oppgaven. Norsklæreren er en kvinne, så hun vil i denne oppgaven omtales som «norsklæreren» eller «hun».

Jeg har strukturert denne oppgaven slik at jeg presenterer intervjuet med norsklæreren først og deretter intervjuene med elevene. Jeg har valgt å strukturere funnene i kategorier med ulike overskrifter hvor jeg presenterer de delene av intervjuet som jeg anser som interessant og relevant for problemstillingen min. Jeg kommer til å presentere komplette deler av intervjuene inkludert mine spørsmål med direkte sitater samt at jeg presenterer ulike deler av intervjuene.

Ved analysen av elevintervjuene presenteres disse en og en. Jeg presenterer først funn etter intervjuet med Per. Deretter kommer Pål og til slutt kommer Espen. Jeg har valgt å ikke kommentere eller gi analytiske kommentarer i denne delen av oppgaven. Dette kommer jeg til å gjøre i drøftingskapittelet. I denne delen skal jeg kun presentere de funnene jeg anser som mest interessante og som jeg mener egner seg best for å belyse problemstillingen min og mine valgte forskningsspørsmål. Funnene jeg presenterer i denne oppgavedelen vil jeg bruke som empiri i drøftingskapittelet.

## **6.1 Funn etter intervju med norsklærer**

Læreren har jobbet som lærer i 24 år og vært norsklærer i 8 år. Hun har jobbet store deler av sin yrkeskarriere på ungdomstrinnet, men har også jobbet et par år på barnetrinnet. Jeg må også presisere at norsklæreren ikke er norsklæreren til mine tenåringsgutter. Norsklæreren er inne i klassen som ressurslærer, men hun hverken planlegger eller gjennomfører undervisningen.

### **6.1.2 Refleksjoner rundt gutter og lesing**

Norsklæreren fikk spørsmål om hun kunne fortelle om sine tanker rundt gutter og lesing samt om hun opplever en kjønnsforskjell i lesing. Her svarer læreren at når hun startet sin yrkeskarriere opplevde hun en kjønnsforskjell. Jentene likte mye bedre å lese enn det guttene gjorde. I dag er situasjonen helt annerledes. *«I dag opplever jeg egentlig ingen kjønnsforskjeller, men forskjeller mellom individer. Dette gjelder både mellom gutter og jenter. I dag vil jeg derfor påstå at jeg ikke opplever noen forskjell mellom kjønnene når det kommer til hvor godt de liker å lese»* forteller hun. Videre spør jeg norsklæreren om hun finner at resultatene på nasjonale prøver og PISA gjenspeiler guttenes lesevaner og leselyst slik hun opplever det. *«Nei det gjør jeg egentlig ikke nå. For noen år siden vil jeg si at lesemengde og leselyst gjenspeilte seg i resultatene, men nå... Nei jeg vil ikke si at resultatene av disse testene gjenspeiler lesevanene til guttene i dag. Det at jentene har litt bedre resultater på disse testene viser ikke at de har bedre leselyst enn guttene. Forskjellene jeg opplever i skolen handler mer om forskjeller på individnivå og ikke kjønnsnivå»* forteller hun.

Videre fikk norsklæreren spørsmål om hva guttene selv tenker om lesing og hvordan hun opplever leseysten og lesemotivasjonen til guttene. Her gjentar hun det hun har fortalt tidligere. Hun opplever at guttene ikke skiller seg spesielt ut fra jentene. Hun sier at *«jeg tror som jeg har sagt tidligere at det ikke er noe slik tenker gutter og slik tenker jenter. Jeg tror det handler mer om det individuelle og ikke kjønnsmessige. Du har jenter som liker å lese og du har gutter som liker å lese samt motsatt»* sier hun. Norsklæreren forteller videre at hun tenker likt når det kommer til lesemotivasjon og leseyst. Hun opplever ingen vesentlige forskjeller mellom gutter og jenter i forhold til hverken leseyst eller lesemotivasjon. Videre ber jeg norsklæreren beskrive guttenes lesemotivasjon nærmere. *«Jeg vil påstå at den er høyere enn det jeg hadde forventet»* sier hun. Norsklæreren forteller at hun har merket en markant endring når det kommer til guttenes leseyst og lesemotivasjon de siste 10-20 årene. Norsklæreren forteller at leseysten til guttene er høyere nå enn tidligere. Hun forteller at tidligere har hun tenkt at lesing ikke har vært noe lystbetont for guttene og at hun av den grunn gjerne har unngått litt av lesingen. I dag derimot er hun svært opptatt av å fremsnakke lesing til begge kjønn og skiller ikke på hvordan hun skal selge lesingen inn for elevene. *«Jeg vil påstå at jeg har merket en betraktelig positiv endring når det kommer til guttenes leseyst og lesemotivasjon»*.

Jeg spør henne videre om hvilken litteratur hun opplever guttene leser og om det er en spesiell type sjanger guttene tiltrekkes mot. Her sier norsklæreren at det ikke er en spesiell sjanger guttene tiltrekkes spesielt, men at hun ser at guttene gjerne velger historiske bøker og leser om historiske personer. Guttene velger også litteratur ut ifra interesser som for eksempel fotball og fotballspillere. Hun sier også at guttene leser litt mer faglitteratur enn det jentene gjør. Hun snakker også om at utseende og coveret på boken har betydning for guttene. *«Når jeg ser på bøkene i bokhyllene til elevene, så ser en veldig tydelig hva som er rettet mot gutter og hva som er rettet mot jenter. Dette ser du på coveret og på fargene bøkene har. Jeg ser derfor at det fremdeles er mange bøker som retter seg mot kjønn. Du får nok ikke en gutt til å gå imot en rosa bok, fordi det er en jentebok. Jeg tror at coveret har mye å si for valget av bøker nettopp fordi hvilket signal coveret sender og guttene tenker nok mer over dette enn det jentene gjør»* forteller hun.

Jeg spør også norsklæreren om hun tror at guttene leser mye på fritiden. Norsklæreren forteller at det er store forskjeller her, men at forskjellene ikke går på kjønn. «*Ja noen gutter leser nok mye på fritiden, på lik linje som at noen jenter leser mye. Jeg ser hvertfall i de klassene jeg har hatt og den klassen jeg har nå at det ikke er store forskjeller på kjønn. Det er ganske likt*» forteller hun. Vi kommer også inn på at lesing er mye mer enn å bare lese i en bok. Jeg spør derfor norsklæreren om hun tror at guttene tenker at de leser når de spiller spill, er på sosiale medier eller ser på serier. Her forteller hun at guttene mest sannsynlig ikke ser på dette som lesing. Hun utdyper dette med å si at hun tror at guttene tar det som en selvfølge eller at det bare skjer automatisk. «*Samtidig er det jo ironisk fordi vi har jo et veldig fokus på at det er mange måter å uttrykke seg på. Jeg tenker da på multimodale tekster osv... vi snakker altså om dette i teorien. Jeg tror allikevel at elevene tenker at lesing er i bok*» legger hun til.

### **6.1.3 Tiltak og forklaringer på utviklingen**

Jeg spør norsklæreren om hva hun tror årsaken til denne positive utviklingen skyldes, og hva hun mener skal til for at guttene skal få økt leselyst. Norsklæreren trekker her frem valgfrihet og medvirkning, samt elevenes egne interesser som en nøkkel. Norsklæreren forteller at hun aldri har jobbet spesifikt med å motarbeide kjønnsforskjeller i lesing. «*Nei, ikke annet enn at vi har en time i uken hvor vi leser i en skjønnlitterær bok som vi bare bruker som fornøyleslesing. Da får elevene velge helt valgfritt hvilken bok de vil lese. Da ser jeg at elevene velger bøker om sine egne interesser*» sier hun. Norsklæreren opplever at elevene er mer motivert for lesing når de leser bøker som de selv har valgt. Elevene får da lese om sine interesser eller det de selv synes er spennende eller gøy. «*Det tror jeg har hatt en god effekt på mine elever. Her får de som sagt god tid til å velge bøker som de vil lese selv*» forteller hun. Utover dette er det norsklæreren som styrer valget av tekster som for eksempel noveller og saktekster. Da prøver hun å dekke ulike interessefelt og hun prøver å møte flest mulig av elevenes interessefelt. «*Jeg tenker altså ikke gutt og jente, men mer interessefelt*» avslutter hun. Dette synes jeg har vært en suksess, spesielt med tanke på de får velge selv hva de vil lese. Elevene vet også at hver torsdag skal de lese og de får en rutine på det som jeg tror er veldig viktig.

Tidsperspektivet i lesing er også noe norsklæreren er veldig opptatt av. Hun forteller at tidligere var hun ikke så opptatt av å lese selvvalgt bok. Dette var mer en aktivitet dersom noen elever ble ferdig med skolearbeidet i en time. I dag er norsklæreren veldig bevisst på at det må settes av tid til lesing. Av denne grunn har norsklæreren valgt å bruke en av norsktimene til ren litteratur-lesing hvor elevene får velge bok selv. *«Dette synes jeg har vært en suksess, spesielt med tanke på de får velge selv hva de vil lese. Elevene vet også at hver torsdag skal de lese og de får en rutine på det som jeg tror er veldig viktig»* forteller norsklæreren. Hun forteller at dette ikke hadde vært mulig dersom de bare hadde lest sporadisk. I tillegg til dette har hun også laget en lesekonkurranse. *«Vi også laget en konkurranse på 8. trinn hvor vi skulle prøve å lese fem tusen sider til sammen og i bestefall ti tusen sider i løpet av 8. klasse. Da skulle elevene få en belønning dersom de klarte det. Dette traff elevene fordi de synes det var veldig gøy å komme frem å notere ned hvor mange sider de har lest, og du ser de er stolte når de har lest ferdig en bok»* forteller hun. Hun forteller at dette treffer både den indre og den ytre lesemotivasjonen. Hun forteller at elevene koser seg med bøkene de leser og hun ser at de virkelig har leselyst. I tillegg ønsker elevene belønningen. Belønningen blir da en ytre motivasjonsfaktor, mens selve lesingen spiller på leselysten og den indre motivasjonen. *«Jeg tror fornøyleslesing er viktig, og jeg har også erfart at den er viktig. Elevene sier hvertfall at de ønsker det selv»* avslutter hun.

Hun er også opptatt av å være et leseforbilde for elevene sine og mener at elever trenger forbilder som snakker lystbetont om lesing. Norsklæreren er veldig opptatt av å vise elevene ulik litteratur. Hun begrunner dette med at det er viktig at elevene er klar over at det finnes et bredt spekter av litteratur. Som leseforbilde er hun også opptatt av å vise elevene at hun leser selv. I timene hvor elevene har fornøyleslesing, leser hun også selv. Hun er også med på lesekonkurransen elevene har. *«Jeg kan nesten ikke forvente at elevene skal sitte å lese bøker, mens jeg er på PC-en. Det er viktig for elevene at vi lærere går foran som gode leseforbilder.»* sier hun.

Norsklæreren forteller også at hennes skole har hatt stor suksess med å ha besøk av mannlige forfattere. *«Jeg ser blant annet at det har vært en stor suksess for oss å få besøk av mannlige*

*forfattere som skriver bøker som møter både guttene og jentene. Særlig dersom det er litt spenning og at de skriver om det som ungdommen er opptatt av. Det kan for eksempel være kjærlighet, litt sex og pupper og lår liksom. Det ser jeg treffer både gutter og jenter. De kan kjenne seg igjen i dette. Jeg tror også det finnes mye mer av den litteraturen i dag også, noe som igjen kan forklare denne utviklingen. Jeg har hvertfall opplevd at etter vi har hatt forfatterbesøk, så er det mange gutter som sier at den boken vil de lese. Det har jeg ikke opplevd tidligere» forteller hun.*

*«Jeg vil også bare påpeke at jeg har sett en vesentlig forskjell de tjue årene jeg har vært lærer. Jeg tror dette handler om to ting. Det handler om mine forventninger og at jeg har endret meg og måten jeg underviser i lesing. Jeg tror også at utvalget av litteratur er mye bedre i dag og mye mer rettet mot gutter sine interessefelt» sier hun avslutningsvis.*

#### **6.1.4 Lesing i undervisning**

Når det kommer til lesing i undervisningen presiserer læreren viktigheten av lesing, ikke bare i norskfaget, men i alle fag. Hun sier videre at uten lesing og lesetrening vil den faglige utviklingen stoppe opp. Hun er derfor opptatt av å bygge en kultur i klasserommet hvor lesing skal være en positiv, koselig og underholdende aktivitet. *«Vi vet at viss elevene ikke hadde lest på skolen, så hadde de kanskje gått gjennom et helt liv uten å ha lest. Vi vet også at det er mange ungdommer som ikke tar seg tid til å lese eller ikke har funnet denne leselysten. Dersom de har lest noe på skolen, så er det ofte eller alltid noen oppgaver eller arbeid knyttet til lesingen. Jeg tror derfor at dersom vi legger til rette for at lesing kan være kos, avslappende og at det er bra å lese så tror jeg vi gjør dem en stor tjeneste. Jeg fortalte til både elevene og foreldrene om hvorfor jeg valgte å bruke en hel norsktime på koselesing, og hvorfor jeg synes det er så viktig. Jeg mener derfor at vi lærere er utrolig viktig for leselysten til elevene».*

Vi snakker videre om at i norsk skal elevene lese en del eldre tekster av for eksempel Hamsun og Ibsen. Norsklæreren forteller at det er hun som velger tekster, bortsett fra koseboken til elevene. Igjen snakker hun om viktigheten av å fremsnakke lesing og hun er veldig bevisst på

hvordan hun selger eldre tekster inn til elevene. *«Da handler det mye om hvordan jeg selger det inn og snakker om det. Jeg må få elevene til å forstå at «Et dukkehjem» ble skrevet av en mann fra 1800-tallet som snakker kvinnenenes sak. Det var jo ingen som snakket om skilsmisser på denne tiden fordi det var tabubelagt. Da pensler jeg elevene litt inn på det og da har vi høytlesing og jobber med tema etterpå. Dette funker og elevene forstår at vi må gjennom dette, men elevene hadde ikke tatt dette med hjem og fortsatt lesingen hjemme. Det hadde de virkelig ikke».* Jeg spør henne hvordan leselysten og lesemotivasjonen til elevene er når de leser eldre tekster. Hun forteller leselysten og motivasjonen er mye lavere når de leser eldre og utdaterte tekster. *«Det er derfor jeg synes det er viktig at de skal få lese litteratur uten å jobbe med oppgaver etterpå. Jeg tror fornøyleslesingen er viktig for å opparbeide både leselyst og motivasjon»* forteller hun.

Videre spør jeg norsklæreren om hun opplever at lesingen i skolen er mer lagt opp til jenter enn guttene. Her svarer hun at tidligere var det nok slik, men ikke i dag og at dette ikke bare gjelder skolen, men på fritiden også. Hun sier at det tidligere har vært en tydelig kjønnsforskjell i lesing og kobler dette opp mot hvilket syn det har vært på lesing i en historisk sammenheng. Hun sier at *«tidligere var det forventet av foreldregenerasjonen og tidligere generasjoner at jenter skulle like å lese og forventningene ble lagt deretter. I dag vet vi det finnes mye litteratur som treffer gutter».* Hun forteller videre at hun har en jente og to gutter selv og alle har fått bøker på lik linje. Jenta har ikke fått mer bøker enn guttene. *«Jeg tror derfor at dette med at lesing er mer lagt opp til jenter har nå jevnet seg ut. Dersom vi i skolen kan fortsette med dette og tilpasse temaer og interessefeltene, så tror jeg dette er grunnen til at den store kjønnsforskjellen vi har snakket om tidligere har jevnet seg ut i dag»* sier hun.

## **6.2 Funn etter intervju med Per**

Per er en gutt som går 9. klasse på ungdomskolen. Han er en aktiv gutt som driver mye med idrett på fritiden.



### 6.2.1 Trivsel på skolen

Vi starter intervjuet med å snakke kort om skoletrivsel. Her forteller Per at han trives godt på skolen og at han gleder seg til å gå på skolen. På spørsmål om hvorfor han trives så godt, svarer han at *«det er fordi jeg har mange kompisar og venner, at vi har kjekke fag og kjekke lærere»*. Jeg spør vidare om hvilke fag han liker best på skolen. Her svarer Per at gym og valgfaget fysisk aktivitet er hans favorittfag. Jeg graver litt vidare og spør hvilke fag han liker bortsett fra de fysiske fagene. Da svarer Per at samfunnsfag er veldig gøy og begrunner dette med at *«jeg er veldig glad i historie og samfunnsfag har masse kjekke tema og spennende tema som 2. verdenskrig liksom»*. Videre spør jeg Per om hva han synes om norskfaget. Per svarer at *«det er gøy, men det er jo selvfølgelig kjedelig av og til»*. Jeg ber han utdype dette litt mer. Per forklarer da at det kommer veldig an på hvilket tema klassen har. Norskfaget har noen tema som er kjekke som debattartikler, men at norskfaget også har en del kjedelige tema som tegnsetting. Per forteller at dette gjelder egentlig samtlige fag på skolen, men at samfunnsfag har mye historie som han liker og at dette er grunnen til at samfunnsfag er hans favorittfag.

### 6.2.2 Lesing på fritiden

Vi beveger oss over til å snakke om lesing på fritiden. Her spør jeg om Per leser mye på fritiden. Per svarer at *«nei jeg leser ikke så mye på fritiden»*. Jeg spør vidare om dette betyr at han aldri leser på fritiden. Da svarer han at han leser litt, men ikke mye. På spørsmål om hva han leser svarer Per at *«jeg leser jo meldinger, bøker av og til. Mest dette egentlig»*. Vi dykker vidare ned i dette med at han leser meldinger. Per forteller at han leser meldinger på telefon som tekstmeldinger, snapchat og andre ting på sosiale medier. Her spør jeg Per om han selv tenker at han leser når han er på sosiale medier. Her blir Per litt usikker. Han svarer at han ikke tenker på det som ren lesing, men som at han bare ser på meldinger og sosiale medier. Jeg spør vidare *«du tenker ikke at du leser meldinger?»*. Per svarer *«nei jeg ser bare på meldinger eller teksten på videoer på Tiktok og slik liksom. Det er jo ikke så mye skrift, så da ser jeg jo bare»*. Per nevnte også at han leste bøker av og til på fritiden. Jeg spør han derfor hvor ofte han leser bøker på fritiden. Til dette svarer Per at han er litt usikker, men kanskje en

dag i uken. «*Ikke hver uke, men sånn av og til*» sier han avslutningsvis. Jeg spør Per videre om hvilke bøker han da leser. Her forteller han at han leser mest humor og historie bøker. På spørsmål om hvorfor han velger disse bøkene svarer han at det er tema som han liker. «*Jeg liker humor som får meg til å le liksom. Jeg sa også at jeg liker veldig godt historie, så derfor liker jeg bøker om historie*» sier Per. Jeg spør til slutt om han leser mest skjønnlitteratur eller sakprosa. Per svarer at det ikke er noe forskjell på disse. «*Blanding. Jeg leser begge deler liksom*».

### **6.2.3 Refleksjoner og holdninger til lesing**

Jeg starter denne delen av intervjuet med å spørre Per om hvilke tanker og holdninger han har rundt lesing. Per svarer «*jeg synes det er viktig med lesing og det er jo gøy å lese. Det er jo gøy å lage bilder i hodet ditt når du leser og ser ordene*». Jeg spør Per om han kan utdype hvorfor han mener lesing er viktig. «*Fordi du lærer å lese raskere og forstå det du leser. Samtidig er det jo mest fordi du kan lære mye når du leser*». Vi snakker videre rundt dette med viktigheten av lesing, og Per forteller videre at det er viktig å kunne lese for å gjøre det bra på skolen, ta utdanning og få jobb.

Jeg spør Per videre om han liker å lese. Til dette svarer han at han liker egentlig å lese. Jeg graver videre og spør hvorfor han liker å lese. Her svarer han «*fordi som jeg sa så liker jeg å lage bilder i hodet, og det er veldig avslappende. Det er også avslappende å ligge på kvelden for eksempel å lese en bok*». Jeg spør Per om han kan fortelle litt mer om dette. «*Jeg kan jo kose meg av og til når jeg leser og lesing er jo på en måte underholdning*». Videre gjentar Per at lesing er viktig i forhold til skole og at han ønsker å gjøre det bra på skolen og dette også er en av grunnene til at han liker lesing. Jeg spør også Per om han kan fortelle litt mer rundt dette med at lesing er underholdning. Her forteller han at det blir som en slags film når han lager bilder i hodet når han leser og at det derfor er underholdende, men også spennende dersom temaet er noe han liker. I tillegg er det av og til bilder og illustrasjoner i bøkene som er på å gjøre det underholdende.

Jeg spør Per videre om han har noen favoritt-sjanger når det kommer til lesing. Her svarer han

at han liker historie veldig godt. Jeg blir litt usikker på om han mener sjangeren historie eller om han mener sakprosa med historie som tema, så jeg spør han om dette. Per sier at han liker best sakprosa med historie som tema. Videre spør jeg han om hvorfor han liker dette. «*Fordi det er gøy å lære om hva som har skjedd i fortiden*». Videre sier han at han liker å lese om eldre historie og temaer som krig og vikinger er noe han er veldig interessert i.

Jeg spør også Per om han opplever en kjønnsforskjell i lesing. Per forteller at han tror at jentene liker bedre å lese enn guttene. Jeg spør han videre om hvorfor han tror dette. Det er «*fordi de er mer modne sikkert. Men det er jo jenter som ikke liker å lese også, men de er kanskje litt mer modne. Jeg vet ikke. Men jeg tipper at jentene liker bedre å lese enn gutter*» svarer han. Jeg spør han videre om han tror at jentene synes lesing er viktigere enn guttene. «*Nei det tror jeg ikke. Jeg tror at guttene også synes det er viktig å lese, men ja modenheten gjør kanskje at jentene synes det er litt viktigere, men jeg tror ikke det er en forskjell her*» forteller Per.

#### **6.2.4 Lesemotivasjon**

Vi går over til å snakke om hva som gir Per lesemotivasjon. Her svarer Per at det er mor og far som gir han motivasjon for å lese. «*De sier jeg må lese*» svarer han. Jeg spør han videre om at han skal tenke på seg selv og hva som gir han motivasjon for å lese. «*Ehm ... da må det være dersom jeg liksom ser en bok som virker interessant. Da blir jeg motivert for å lese boken*». Vi snakker videre om hvordan han går frem for å velge bøker. «*Jeg leser forsiden liksom og ser hva den handler om. Dersom det er noe som interesserer meg, så velger jeg den boken liksom*». Jeg spør Per videre om det er noe annet som motiverer han til å lese. «*Dersom noen venner har lest en bok og sier oi den boken er veldig bra, den må du lese liksom. Da får jeg motivasjon for å lese den*». Jeg spør så om dette skjer ofte, at venner anbefaler bøker. «*Nei ikke nå. På barneskolen leste vi mer så det var litt mer før liksom. Men familien anbefaler bøker nå og da får jeg samme følelsen*».

Vi går litt tilbake og snakker om at han leser en bok ca. en gang i uken. Jeg spør Per her hva

som skal til for at han skal lese mer. «Ehm ... at mamma eller pappa pusher meg litt mer eller noen andre liksom». Jeg spør derfor om han må pushes til å lese eller om han tar initiativ selv. «Ja det er ikke ofte jeg bare tar en bok og leser liksom. Det er mamma og pappa som sier jeg må lese liksom». Jeg spør Per videre om han føler seg tvunget til å lese, noe han avkrefter. Jeg spør han deretter om hva han tenker om å ha folk rundt seg som oppfordrer til lesing. «Det er veldig viktig for meg. Fordi viss jeg ikke hadde hatt det, så hadde jeg ikke lest eller komt på å lese liksom» svarer han.

Jeg spør han også om han ble lest for da han var liten. Til dette svarer Per at han ble lest for før leggetid da han var liten. Jeg spør han derfor om han tror dette har vært viktig for hvilke tanker han har rundt lesing i dag. «Jeg tror det er veldig viktig fordi jeg har alltid vært vant med bøker liksom siden de leste for meg lenge og hjalp meg med å lese» svarer han på dette. Avslutningsvis sier han «jeg har alltid vært vant med å lese så derfor er det kanskje enklere for meg og jeg blir lettere engasjert».

### **6.2.5 Lesing på skolen**

Jeg spør Per videre om hva han synes om litteraturen han leser på skolen. «Jeg synes det er gøy, spesielt når vi leser i samfunnsfag om historie, krig og vikingtiden og de temaene der» svarer han. Vi snakker videre om dette, og Per forteller at han er veldig glad i historie som tema og at det er dette, særlig sakprosa de leser mest av på skolen. Jeg spør Per videre om hvem som bestemmer hva han skal lese på skolen. «Lærerne bestemmer alt, med mindre de tar oss med på biblioteket. Da får vi bestemme selv» svarer han. Jeg spør videre om hva han synes om dette. «Jeg synes det er greit, men innimellom skulle jeg ønske at vi kunne velge litt selv hva vi skal lese» svarer Per på dette. Av den grunn spør jeg om mer valgfrihet og medvirkning kan motivere han for mer lesing. «Ja! Viss jeg får velge mer selv så velger jeg jo det jeg vil lese så da hadde det sikkert vært litt kjekkere. Da kan jeg finne de mest spennende og interessante bøkene liksom» svarer Per.

Videre spør jeg Per hvordan lærerne på skolen kan motivere han for lesing. Her svarer Per at *«de sender med meg en lesebok hjem og sier at jeg må lese den og være ferdig til da og da. Da blir jeg jo motivert fordi jeg må være ferdig til da. Det kan motivere meg»*. Jeg spør Per om han blir mer motivert for lesing dersom han får en frist og skal svare på spørsmål til det han har lest, eller om han blir mer motivert dersom læreren sier at han skal lese i sitt eget tempo. *«Jeg synes det er veldig gøy når vi skal svare fordi da kan vi vise at vi har lært noe og fulgt med i boken, men jeg synes jo det er mye deiligere når vi bare kan slappe av å lese for å kose oss»* svarer Per. Jeg spør han derfor om hvilket av de to alternativene som hadde gitt han mest leseglede. *«Da hadde det vært å bare slappe av å lese boken i mitt tempo»* sier han. På spørsmål om dette hadde gitt mest lesemotivasjon også svarer han *«Nei! Det hadde vært å lese for å svare på spørsmål. Fordi da vet jeg at jeg må følge med og være skikkelig på istedenfor å ta det helt rolig»*.

Til slutt spør jeg Per om det er noe annet han vil si om lesing i skolen. *«Ja, jeg vil si noe om skolebiblioteket. Jeg synes det er altfor dårlig utvalg av bøker med historie som tema. Det er liksom bare en liten hylle, mens det er masse av alt annet som jeg ikke er så fan av. Det burde vært mer utvalg av bøker med historie som tema»* legger han til. Jeg spør derfor om han synes skolebiblioteket er viktig. *«Ja, veldig. det er jo der jeg kan velge bøker selv, så når det ikke er mye bøker som jeg liker der så får jeg jo ikke lyst å lese liksom»*. Videre beskriver han skolebiblioteket som kjedelig og at de nye bøkene de fyller på med bare er av samme type som de allerede har. Han sammenligner skolebiblioteket på ungdomsskolen med biblioteket på barneskolen. *«Jeg husker fra biblioteket på barneskolen min. Da hadde vi masse faktabøker om dinosaurer, egypterne og masse sånn»*. Han avslutter med å si at biblioteket på ungdomsskolen har ingenting eller svært lite utvalg av tilsvarende bøker.

### **6.3 Funn etter intervju med Pål**

Pål er en gutt som går i 9. klasse på ungdomsskolen. Han elsker å være med kompiser på fritiden.

### 6.3.1 Trivsel på skolen

Jeg starter intervjuet med å spørre om Pål trives på skolen. Han svarer at han har det bra på skolen og at han som oftest gleder seg til å gå på skolen. På spørsmål om hvorfor han trives, svarer Pål *«fordi det er gøy å være med venner, kose meg i klassen med kompiser og slik»*. Jeg spør Pål videre om hvilke fag han liker best på skolen. Her svarer han at gym, KRLE og samfunnsfag er favorittfagene hans. På spørsmål om hvorfor han liker disse fagene, svarer Pål *«fordi det er de letteste fagene og det er de jeg føler jeg kan få best karakter i»*. På spørsmål om hva han synes om norskfaget svarer Pål at han synes det er helt greit, men ikke noe mer enn det. Jeg spør om han kan utdype dette noe mer. Pål forteller videre at de har veldig mye nynorsk i norsktimene, og at nynorsk er et tema han *«hater»*. Videre sier Pål at det egentlig ikke er noen temaer som han liker i norskfaget, men at han er veldig fornøyd med læreren han har i norsk. *«Jeg synes det er sykt mange kjedelige ting i norsk, som for eksempel nynorsk. Jeg har heldigvis en bra og kul lærer i norsk som gjør at det er greit. Norsk er greit på grunn av han, men faget er ganske kjedelig og lite spennende»* avslutter Pål. Jeg spør Pål om temaene er viktige for hans opplevelse av de ulike skolefagene. Pål bekrefter dette, og sier *«fagene blir jo kjempekjedelige dersom det bare er temaer jeg ikke liker. Jeg gidder jo ikke jobbe med et fag dersom det bare kjedelige temaer»*.

### 6.3.2 Lesing på fritiden

Jeg spør Pål videre om han leser på fritiden. Til dette svarer han *«bare av og til»*. Jeg ber han utdype hva han legger i «av og til». Per forteller at han nesten aldri leser på fritiden, men dersom han først leser er det på grunn av at han må. Han forteller videre at han må lese dersom han skal ha en prøve eller annet skolearbeid han må forberede seg til. Jeg spør han videre om hva som er årsaken til dette. *«Jeg har ikke så mye tid, men når jeg leser så føler jeg at jeg blir mer rolig»*. Jeg graver videre rundt dette med at han ikke har så mye tid. Pål forteller at han har viktigere ting å gjøre som å være med venner og ulike aktiviteter. Det kommer også frem at det er andre ting som er kjekkere enn lesing. *«Jeg skal liksom på fotballtrening og jeg må ha tid til å være med venner. Jeg liker også å game liksom. Jeg må ha tid til alt dette og dette er kjekkere, så derfor leser jeg nesten aldri»* avslutter han. Pål

nevnte tidligere at han ble rolig av å lese, så jeg spør om han kan forklare dette litt mer. Han forteller at lesing er en rolig aktivitet og at det kan være grunnen. *«Du blir mer giret av å være oppe med kompiser, game og spille PlayStation liksom. Lesing er jo helt alene, så da blir du rolig liksom. Jeg kan ikke forklare det noe mer enn at jeg blir roligere i kroppen liksom av å lese».*

Pål opplyser under intervjuet at han spiller en del PlayStation og er på sosiale medier. Jeg spør han derfor om han leser når han er på disse plattformene. Pål svarer at han ikke leser på disse plattformene. *«Jeg leser jo ikke når jeg gamer. Jeg spiller bare da»* sier han. Jeg spør han videre om han leser når han ser serier og er på sosiale medier som for eksempel snapchat og tiktok. Her sier Pål at han bare ser når han er på disse plattformene. *«Jeg ser jo på meldinger og videoer på snapchat og tiktok. Jeg leser jo ikke da»* legger han til. Det samme gjelder når han ser på serier. Pål forteller at han ikke leser tekst på serie og filmer, men at han ser teksten. Ifølge Pål, så leser han ikke. Han bare ser tekst på disse plattformene

### **6.3.3 Refleksjoner og holdninger til lesing**

Jeg spør Pål om han kan fortelle om sine tanker om lesing. Her sier Pål at *«du kan lære mye av lesing og sånn, men du kan også lese når det ikke er så mye å lære av også»*. Jeg ber han utdype dette litt mer. Pål forteller at dersom du vil lære noe, så kan du lese en faktabok om det du vil lære om. På denne måten kan du lære mye av lesing. Dersom du vil lese for å kose deg, kan du velge en skjønnlitterær bok. Her lærer du ikke så mye, men du leser for å slappe av. Videre sier Pål at *«lesing kan hjelpe mye»*. Jeg spør derfor hva han legger i dette. *«Som jeg sa om å lære ting fordi viss du vil bli psykolog eller noe for eksempel så må du lese bøker om det, hvordan det er å være det, og hva du må vite om det og masse slik»*. Videre spør jeg Pål om hva han synes om lesing. Her nøler Pål litt. *«Det er litt halvveis. Jeg synes ikke det er bra eller dårlig, men det er viktig»* sier han. Pål legger også til lesing ikke er det beste han vet, men at han ser viktigheten av lesing og begrunner dette med det han allerede har sagt om læring.

Pål får også spørsmål om han liker å lese. Her svarer han at lesing ikke er det beste han vet, men at han leser av og til. Jeg ber han fortelle hva han legger i «av og til». Til dette svarer han det samme som han sa i kapittel 6.3.2, men han nå legger han også til «bare når jeg føler for det». Jeg ber han utdype dette litt mer. «*Viss jeg ikke har noe bedre å gjøre så tenker jeg kanskje at jeg skal lese litt, så da leser jeg litt*». Pål forteller igjen at dette ikke skjer ofte, men at det skjer noen ganger. Jeg spør han derfor hva han liker å lese. På dette svarer han faktabøker, altså sakprosa. Jeg spør han videre om det er noen spesielle temaer eller type faktabøker han liker å lese. «*Nei bare generell fakta liksom. Kan være mye forskjellig, men jeg har ikke noe tema*» svarer han på dette. Vi snakker videre om hvorfor han liker sakprosa. «*Det er fordi det forteller mye om det som er sant. For eksempel om jeg tenker om dyr så forteller det hva som er sant om dyr og andre ting, så da lærer jeg mye nytt av å lese den boken*». Jeg spør han også om det er noe annet han liker å lese. Til dette svarer Pål at det ikke er noe annet han liker å lese.

Vi snakker også om han opplever en kjønnsforskjell i lesing. Pål forteller at han ikke tror det er en forskjell på hans skole. Han tror det er jenter som liker å lese, men tror også det er gutter som liker å lese. Han forteller videre at han tror at begge kjønn synes lesing er viktig, men at folk liker forskjellige ting.

#### **6.3.4 Lesemotivasjon**

Jeg spør Pål om hva som gir han motivasjon for å lese. Her forteller Pål at mye av motivasjonen hans handler om skolen og hva han skal lære. «*Dersom jeg skal lære noe om det så tenker jeg at jeg må lese om det. For eksempel om jeg skal lære om fotball, så hadde jeg lest fakta om fotball slik at jeg hadde visst noe om det slik at jeg vet hva det er og sånn*» sier han. Videre sier han også at «*det kan være at jeg ønsker å gjøre det bedre på skolen, og jeg da føler at lesing kan hjelpe på dette så da blir jeg også motivert av det*». Jeg spør han videre om hva som skal til for at han skal lese mer. Pål blir litt nølende på dette, men sier at dersom det hadde vært flere faktabøker på skolen eller om ting han liker, så ville det vært positivt. Pål forteller også at dersom han hadde fått mer tid til å lese på skolen, så ville han lest mer.



Pål forteller også at foreldrene hans er viktige for lesemotivasjonen hans. Pål sier han ble lest mye for av både mor og far i oppveksten. Her var det både sakprosa og skjønnlitteratur som ble lest. Han forteller at foreldrene hans råder han til å lese mer. Foreldrene hans kommer også med forslag og råd om bøker som han kan lese. Jeg spør Pål om han tar i mot forslagene han får. «*Nei, sjeldent. Jeg har jo ikke tid til å lese liksom, men det er bra at de sier det. Jeg hadde hvertfall ikke lest dersom de ikke hadde sagt noe*» forteller han. Jeg spør også om han blir tvunget til å lese. Han aviser dette og sier at de bare anbefaler han, men at de ikke tvinger han til noe. Pål sier også dersom han ikke hadde blitt lest for som liten hadde han nok likt lesing enda mindre i dag.

### **6.3.5 Lesing på skolen**

Jeg spør Pål om hva han synes om litteraturen de leser på skolen. Pål svarer at av og til er det bra, mens andre ganger ikke. Han utdyper med å si at «*noen ting pleier å være om det jeg liksom må vite*». Han videre at dersom han vet han skal lære noe om et emne eller tema, så er det lettere å lese. Jeg spør han videre om han hadde lest om et emne dersom han ikke skulle ha en prøve eller vurdering om emnet. Pål svarer at det kommer an på om han synes temaet er gøy. Han forteller videre at emne eller temaet har stor påvirkning på hans leselyst i skolen.

Videre spør jeg Pål hvilken litteratur de leser mest av på skolen. Han svarer det er mye forskjellig, men at det er mest sakprosa. Han sier videre at de leser mye gamle tekster, spesielt i norskfaget. Dette synes han hverken er bra eller gøy. Pål begrunner dette med at «*noen av de er så gamle og da er det vanskelig å forstå, og noen av de er på nynorsk og det blir for vanskelig*». I de andre fagene er det igjen temaene som viktig for ham. Dersom det er et tema som interesserer ham i samfunnsfag, synes han det er gøy å lese om det. Dersom det er et tema som ikke interesserer ham, så leser han nok ikke noe særlig om temaet.

Jeg spør også om hvem som bestemmer hva han skal lese på skolen. Han sier det bare er lærerne som bestemmer, men at han får velge selv dersom de skal ha en kosebok. Han sier også at han savner større utvalg av sakprosa på skolebiblioteket. Jeg spør han videre om hva han tenker om at lærerne bestemmer det meste. Han sier at det kan både være bra og dårlig. *«Det kan være bra viss vi har et tema som de fleste liker, men viss vi har et tema som ingen liker er det jo ingen som vil lese det læreren sier vi skal lese, så da kan det være dårlig»* utdyper han videre. Jeg spør han om han savner større mulighet til å medvirke selv i valg av tekster og bøker i undervisningen. Dette bekrefter han. Han sier videre at han er ganske sikker på at undervisningen og skolen hadde blitt bedre og kjekkere dersom han kunne få medvirke mer selv. *«Jeg kunne da for eksempel valgt tekster og bøker som jeg synes passer til det jeg skal lære. Det hadde vært kjekkere og jeg tror også jeg hadde blitt mer motivert av det»* sier han til slutt.

## **6.4 Funn etter intervju med Espen**

Espen er en aktiv tenåringsgutt som går i 9. klasse på ungdomskolen. Han er veldig aktiv innenfor idrett og liker å være med venner.

### **6.4.1 Trivsel på skole**

Vi starter intervjuet med å snakke om trivsel på skolen. Espen forteller at han trives godt på skolen, men at skolen ikke er hans *«happy place»*. Han gleder seg ikke spesielt til å gå på skolen, og sier at *«det er fordi jeg må stå opp tidlig»*. Det har ingenting med hans trivsel eller prestasjoner på skolen. Jeg spør videre hvilke fag han liker på skolen. Espen forteller at engelsk og norsk er fagene han liker best. Han forteller videre at han liker disse fagene ettersom han er flink i fagene og at *«de generelt er greie»*. Han har ingen favoritt temaer innenfor engelsk og norsk, men han sier at han ikke er noen stor tilhenger av nynorsk. Jeg spør videre om temaer og emner er viktig for hans opplevelse av fagene. Her svarer Espen at det har liten betydning, ettersom han er klar over at de har et pensum de må gjennom og at han må gjennom emner som han kanskje ikke synes er veldig spennende.

### 6.4.2 Lesing på fritiden

Jeg spør Espen om han leser mye på fritiden. Espen svarer at han ikke leser mye, men han leser av og til. Han sier videre at han leste mye mer før. *«Da var det en hobby jeg hadde, men jeg er komt litt av det nå, men jeg prøver å holde det litt gående fordi det er noe som er viktig og jeg synes det er kjekt dersom jeg finner en bok jeg liker, men jeg har ikke gjort det så mye i det siste. Jeg har prøvd å lese noen bøker fra pappa om krim, men det var ikke så gøy synes jeg»* utdyper han. Han legger også til at andre fritidsaktiviteter som idrett og det å være med kompiser tar mye av fritiden hans. Jeg spør videre om han kan utdype hvor mye han leser. *«Det var som sagt mer før, men nå har jeg ikke så mye å lese på. Før var det slik at når jeg hadde ferie og var på hytten så leste jeg kanskje 1-2 timer til dagen. Men nå er det mer en gang i uken liksom»*. Vi snakker videre om hva han liker å lese. Espen forteller at skjønnlitteratur er det han liker best, og særlig sjangeren fantasy. *«I fjor leste jeg en serie som heter «Bruce Jackson» som jeg likte og leste gjennom den. Men nå prøver jeg å finne noe nytt. Noe litt høyere og kanskje litt mer avansert»* legger han til. Jeg spør hva han mener med mer avansert litteratur. Espen forteller at han liker bøker hvor han kan tenke litt selv over handlingen. *«Mange bøker er jo rett frem. Det er noe som skjer, så skal noen finne ut av det liksom. Jeg liker når jeg kan tenke litt selv over det som skjer»* sier han.

Jeg spør også om han leser andre ting på fritiden som for eksempel film og sosiale medier. *«Ja, jeg gjør jo det»* svarer han. Jeg spør om han ser på dette som lesing. Espen sier at han ikke ser på dette som lesing. *«Nei. Da får jeg liksom bare informasjon om ting»* sier han. Espen avslutter med å si *«når jeg er på sosiale medier så ser jeg bare ting. Leser liksom ikke»*.

### 6.4.3 Refleksjoner og holdninger til lesing

Jeg spør Espen hvilke refleksjoner han har rundt lesing. Han forteller at han liker å lese. Vi snakker videre om hvorfor han liker å lese, og kommer igjen over på favorittsjangeren hans, fantasy. *«Jeg vet egentlig ikke, men fordi når du først skriver om noe så er det bedre å lese fantasy fordi når du skriver noe så finner du jo på en måte opp ting og da kan du slippe deg litt mer løs. Det er ikke så betrolig, men det er bedre skrevet. Jeg føler det er mer*

*underholdning med fantasy liksom»* sier han. Jeg spør videre hva som gjør lesing til underholdning. *«Det er at jeg kan tenke selv og liksom se ting for meg i hodet»* forteller han. Han poengterer videre at underholdningen er viktig for hans leselyst. Han sier også at dersom han ikke hadde oppdaget sjangeren fantasy, er han usikker på om han hadde likt å lese.

Espen forteller videre at han synes lesing er viktig. Jeg spør han hva han legger i dette. *«Lesing er viktig fordi du trener hjernen og det er bedre enn å bare sitte å scrolle på en skjerm, og som jeg sa så synes jeg det er kjekt dersom du har den rette boken»* sier han. Espen forteller videre at lesing også er viktig i forhold skole, utdanning og jobb. *«Du klarer deg jo ikke på skolen uten lesing. Du kan heller ikke ta utdanning uten lesing og du må jo kunne lese for å jobbe liksom. Av den grunn er lesing utrolig viktig»* forteller han. Videre sier Espen også at lesing er den beste måten å lære på. Han forteller at gjennom lesing kan du lære mye nytt om ting du ikke kunne fra før. *«Dersom vi har om et tema på skolen som jeg ikke kan så mye om fra før, så må jeg jo lese meg opp på dette temaet»* sier han. *«Du kan også lære mange praktiske ting gjennom å lese»* forteller han. Videre sier Espen at han lærer best når han jobber alene. Da har han muligheten til å lese i sitt eget tempo, samt gjøre oppgaver i eget tempo. *«Jeg kunne aldri jobbet alene, dersom jeg ikke kunne lese»* avslutter han. Videre spør jeg Espen om han ser på lesing som en ting han bare må gjøre. *«Jeg liker det jo ikke liksom sykt godt, men det er ikke noe jeg føler jeg absolutt må. Viss jeg ikke har noe å gjøre på så leser jeg jo, men det er ikke noe jeg oppsøker veldig»* forteller han. Espen avslutter med å si at han ikke har noe i mot lesing og poengterer nok en gang viktigheten av lesing. *«Lesing er viktig, og det er viktig å kunne lese liksom. Ellers klarer jeg jo ingenting på skolen eller senere»*.

Jeg spør Espen videre om han opplever en forskjell på hva gutter og jenter synes om lesing. *«Ikke på dette trinnet eller generasjonen. Det er ganske likt og kommer an på person til person»* forteller han. Han begrunner dette med at folk er forskjellige og vi motiveres av ulike ting. Han sier at det finnes gutter som liker å lese, men det finnes også gutter som ikke liker å lese. Slik er det på jente-siden også mener han. *«Jeg tror det er ganske likt mellom gutter og jenter»* avslutter han.

#### 6.4.4 Lesemotivasjon

Jeg spør Espen hva som gir han lesemotivasjon. «*Det er å prøve å minske skjermtiden min. Jeg syns også det er gøy, men det er dette med å minske skjermtiden som er det viktigste liksom*» forteller han. Videre forteller Espen at han bruker mye tid foran skjerm. Han kommuniserer med venner gjennom skjerm og på skolen bruker de skjerm når de jobber eller skal gå igjennom noe. Jeg spør derfor om han hadde lest mer dersom skjermbruken hadde avtatt. «*Da hadde jeg lest mer. Hadde ikke hatt så mye annet å gjøre da liksom*» forteller han. Jeg spør han videre om det er noe annet som motiverer han til å lese. Espen forteller igjen at underholdningen er viktig for hans leselyst og lesemotivasjon. Han forteller at lesing er kjekt dersom du har den rette boken. Da blir det gøy, spennende og motiverende å lese. Jeg spør hva som er motiverende med dette. Espen sier at historien i boka, og det å leve seg inn i boka er motiverende i seg selv for han. Videre sier han at motivasjon for han er noe han har lyst til å gjøre. Dersom boken er interessant og spennende, blir jeg jo motivert for å lese boken. «*Derfor er dette med underholdning og valg av rett bok viktig for min motivasjon*» sier han.

Videre forteller han at foreldrene hans er viktige for lesemotivasjonen. Han forteller at han ble lest for gjennom barndommen og at foreldrene hans har poengtert viktigheten med lesing. Jeg spør derfor om dette har vært viktig for hans egne synspunkter rundt lesing. «*Ja, ellers hadde jeg liksom ikke oppdaget det på samme måte tror jeg*» sier han. Jeg spør Espen hvordan foreldrene motiverer han til lesing. Han forteller at de kommer med tips og råd til bøker han kan lese. Videre sier han at mange av bøkene han har lest har kommet gjennom anbefalinger fra foreldrene. På denne måten er de viktige for lesemotivasjonen forteller Espen. Jeg spør Espen om han tror det er viktig å ha folk rundt seg som snakker positivt om lesing. Espen sier at dette er viktig. «*Dersom ingen snakker om at lesing er gøy eller at lesing er viktig, så gidder jo ingen å lese*» sier han.

Espen forteller videre at vi motiveres av ulike ting, og at dette gjelder også i lesing. «*Jeg motiveres av underholdningen, historien og det å kunne leve seg inn i det. Det er nok ikke alle som blir motivert av dette*» sier Espen. Vi kommer inn på ulike temaer innenfor

ungdomslitteratur. Jeg spør Espen om bøker med temaer og andre ting som ungdommer opplever kan gi større lese­motivasjon. Espen nøler litt rundt dette, men svaret til slutt «*nei det tror jeg ikke. Det er jo ofte gamle forfattere eller voksne over 30 år som prøver å leve seg inn i oss ungdommer. Men så blir jo det feil liksom*». Jeg spør han derfor om det hadde vært annerledes dersom forfatterne var yngre. «*Nei, jeg tror ikke det. Jeg bryr meg mest om fantasy, ikke så mye om ungdom liksom*».

#### **6.4.5 Lesing på skolen**

Jeg spør Espen om han kan fortelle litt om hva de leser på skolen og hva han synes om litteraturen som leses på skolen. Espen forteller at de omtrent bare leser sakprosa og tekster som er knyttet opp til temaene de har om i de ulike fagene. Jeg spør han videre om hva han synes om dette. «*Det er jo det vi må lese liksom. Vi må jo lære, så det er ikke noe vi kan forandre på det liksom*» svarer han. Espen forteller videre at hans leselyset og lese­motivasjon på skolen påvirkes i stor grad av hvilket tema de har. «*Jeg liker noe og liker ikke noe annet*» forteller Espen. «*Jeg synes for eksempel det er veldig spennende å lese om 2. verdenskrig, men det er jo andre ting som ikke er like gøy, men jeg må jo bare gjøre det*» sier han videre. Espen forteller videre at han har stor leselyst og lese­motivasjon i temaet 2. verdenskrig. Dette er et tema som han synes er både spennende og interessant. Videre sier han at det er lettere å være motivert samt være villig til å lese når en leser om noe som oppleves som lærerikt, spennende og interessant.

Espen forteller også at det er lærerne som bestemmer det han leser på skolen. Jeg spør han om hva han synes om dette og om han skulle ønske han kunne medvirke selv. Espen forteller at han synes det er helt greit at lærerne bestemmer. Han sier også at han egentlig ikke ønsker å medvirke når det kommer til litteraturen i undervisningen. Jeg spør han videre hvorfor han mener dette. «*Det er fordi lærerne vet jo best hva vi skal lese. De har jo tatt utdanning i dette og slik, og de vet jo best hva vi skal lære*» svarer han.

Videre spør jeg hva lærerne kan gjøre for at leselysten og lesemotivasjonen hans skal øke. «Det beste ville jo vært at elevene kunne velge bok helt fritt selv. Men vi kan bare velge det som er på biblioteket og det er ikke alltid så mye der. Vi kan heller ikke velge hva vi skal lese i fag fordi da får vi jo ikke lært så mye. Lærerne kunne kanskje oppfordret mer til lesing, men jeg tror ikke det hadde blitt tatt så seriøst» forteller han. Jeg spør Espen hvorfor han tror det ikke hadde blitt tatt seriøst. Han forteller at de som liker å lese, de vil lese uansett. De som ikke liker å lese ville nok ikke tatt oppfordringen veldig seriøst. Han tror derfor det ikke ville gitt noen utslag. Videre forteller Espen at «biblioteket må bli større og ha mye mer utvalg. Vi må også ha mye mer tid til det. I det siste har vi ikke brukt noe tid på å lese selv liksom. Kun lese oppgaver og finne informasjon og svar på spørsmål». Espen forteller at i hans klasse har alle en stillelesingsbok, men at den ikke blir brukt. Han føler at undervisningen er med på å ødelegge leselyst blant elever. Han tror at mange ikke liker lesing, fordi de kun leser tekst og gjør oppgaver på skolen. Han tror det er mange som ikke leser andre plasser enn på skolen. Han savner derfor mer tid til å lese i en selvvalgt bok på skolen. «At vi liksom tar et kvarter hver norsk time eller annenhver norsk time og leser i egen bok. Da tror jeg flere hadde likt å lese liksom fordi da får vi tid og vi skal ikke jobbe med oppgaver etterpå» sier han. Espen tror at mange hadde endret litt syn på lesing dersom de fikk tid til å lese i selvvalgt bok på skolen. Han forteller at flere kanskje hadde latt seg underholde av lesing, samt fått en pause fra skolearbeidet. Espen tror også at mange ungdommer forbinder lesing med å gjøre oppgaver etterpå. Av den grunn tror han at mer tid til å lese selvvalgt bok ville endret synet på lesing til flere elever. «Jeg tror faktisk flere hadde likt lesing bedre da» sier han til slutt.

## 7. Drøfting

Det er viktig for meg å understreke at jeg i dette drøftingskapittelet ikke vil trekke konklusjoner som er gjeldende for flere enn mine informanter. Jeg har i denne oppgaven intervjuet tre gutter i 9. klasse og en norsklærer på ungdomstrinnet. Jeg presiserer igjen at norsklæreren ikke er norsklæreren til mine tenåringsgutter. Norsklæreren er inne i klassen som ressurslærer, men hun hverken planlegger eller gjennomfører undervisningen. Funnene fra intervjuene med informantene mine er kun gjeldende for disse. Jeg har et lite utvalg av informanter og kan derfor ikke komme med forklaringer eller konklusjoner som vil være

gyldige for samtlige tenåringsgutter på nasjonalt nivå. I dette drøftingskapittelet vil jeg drøfte funnene fra intervjuene opp mot teori og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 4 og 5. Funnene jeg har avdekket i denne studien er kun gjeldende for mine informanter. Jeg kommer altså til å drøfte deres refleksjoner sett i lys av teorien og forskningen som er blitt presentert tidligere.

Jeg har valgt å dele drøftingen i tre deler. Disse er valgt ut ifra mine hovedfunn etter intervjuene. Jeg skal først drøfte kjønnsforskjellen i lesing. Videre drøfter jeg hvordan elevmedvirkning og tverrfaglighet kan være en viktig faktor i forhold til leselyst og lesemotivasjonen. Til slutt skal jeg drøfte hvorfor leseforbilder er viktig for leselysten og lesemotivasjonen.

## 7.1 Kjønnsforskjellen i lesing

Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne studien er norsklærerens refleksjoner når det kommer til kjønnsforskjellen i lesing. Resultatene av PISA 2018 bekrefter at gutter leser mindre enn jenter og de leser dårligere enn jenter (Hoel, 2008, s. 4). Norsklæreren fortalte derimot at *«i dag opplever jeg egentlig ingen kjønnsforskjeller, men forskjeller mellom individer. Dette gjelder både mellom gutter og jenter. I dag vil jeg derfor påstå at jeg ikke opplever noen forskjell mellom kjønnene når det kommer til hvor godt de liker å lese»*. Videre fortalte hun at resultatene fra nasjonale prøver og PISA ikke gjenspeiler leselysten og lesemotivasjonen til guttene slik hun opplever dem. *«Nei, jeg vil ikke si at resultatene av disse testene gjenspeiler lesevanene til guttene i dag. Det at jentene har litt bedre resultater på disse testene viser ikke at de har bedre leselyst enn guttene. Forskjellene jeg opplever i skolen handler mer om forskjeller på individnivå og ikke kjønnsnivå»* fortalte hun. Det er også veldig interessant at guttene selv ikke opplever en tydelig kjønnsforskjell slik PISA beskriver. Per fortalte at han tror jenter liker lesing bedre enn gutter, men at begge kjønn var opptatt av at lesing var viktig. I følge Pål var det ingen kjønnsforskjell. Han mente som norsklæreren at det var forskjeller mellom individer, men ikke at det var en tydelig kjønnsforskjell. Espen mente heller ikke det var en kjønnsforskjell på hans trinn eller hans generasjon. *«Det er ganske likt og kommer an på person til person»* fortalte han. Disse funnene er ganske oppsiktsvekkende ettersom de ikke samstemmer med det PISA forteller oss om gutter og lesing.



	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser ikke for fornøydelsens skyld	50	40	61
30 minutter eller mindre hver dag	28	32	23
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	13	16	11
1 til 2 timer hver dag	5	7	3
Mer enn 2 timer hver dag	3	4	3

Figur 3. Prosentvis svarfordeling av spørsmålet «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøydelsens skyld?» i PISA 2018. Fra *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 111), av A. Roe, 2020, Universitetsforlaget.

PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Tabellen ovenfor er fra PISA 2018. Den viser prosentvis svarfordeling på spørsmålet «omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøydelsens skyld?». Tabellen viser tydelig at 61% av guttene ikke leser fornøydelsens skyld. Her er det hele 21 prosentpoeng forskjell mellom jenter og gutter (Roe, 2020, s. 112). 23% av guttene svarer at de leser 30 minutter eller mindre hver dag. Vi legger også merke til at det er flere jenter enn gutter som leser sammenhengende over tid. Forskjellene er svært tydelige og jentene kommer best ut, selv om prosentandelen av jentene som ikke leser for fornøydelsens skyld også er veldig høy. Det som er veldig interessant er at tabellen ovenfor stemmer ganske godt med det tenåringsguttene fortalte til meg i intervjuene, selv om de mente det ikke er en kjønnsforskjell. Per fortalte at han ikke leste mye på fritiden. Han opplyste også at han leste i bok omtrent en dag i uken, men at det ikke var hver uke. Pål fortalte at han omtrent aldri leser på fritiden. Espen leser heller ikke mye på fritiden. Espen fortalte at han leser av og til, men at han leste mer før. Mine funn stemmer altså godt med tabellen ovenfor. Det er viktig å presisere at de ikke fikk det samme spørsmålet som i PISA, men svarene til informantene indikerer at vi kan sette dem i de to øverste boksene i tabellen. Ut fra informantenes svar kan vi si at de enten ikke leser for fornøydelsens skyld eller 30 minutter eller mindre. I følge PISA 2018 og tabellen ovenfor vil da mine tenåringsgutter være en del av kjønnsforskjellen i lesing. Tall fra Ipsos 2021 viser at 15% av guttene ikke har lest en eneste bok i 2021, mens 7% av jentene svarer det samme

(Forleggerforeningen, 2022). Informantene mine har ikke opplyst hvor mange bøker de leste i fjor for eksempel, men når vi ser at mine informanter leser svært sjeldent på fritiden kan vi tenke oss frem til at antall bøker er svært få.

	Totalt	Jenter	Gutter
Jeg leser bare hvis jeg må.	58	48	68
Å lese er en av mine favorithobbyer.	20	27	14
Jeg liker å snakke om bøker med andre.	24	31	16
For meg er det å lese bortkastet tid.	40	31	50
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger.	62	51	72

Figur 4. Prosentandel norske elever som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i PISA 2018. Fra *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 115), av A. Roe, 2020, Universitetsforlaget.

Tabellen ovenfor her er også hentet fra PISA 2018 (Roe, 2020, s. 115). Den viser fem utsagn som var med på å kartlegge elevenes holdninger til lesing (Roe, 2020, s. 115). Svaralternativene på hvert utsagn var *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig*. Tabellen viser prosentvis andel som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing (Roe, 2020, s. 115). Hele 68% av guttene er enig i utsagnet at de leser bare når de må (Roe 2020, s. 25). Som tabellen viser er det 20 prosentpoeng som skiller guttene og jentene. Nok en gang er resultatene fra PISA 2018 nokså samstemte med det tenåringsguttene forteller i intervjuene med meg. Per opplyser at han nesten aldri leser, men dersom han først leser er det på grunn av at han må. Per sier at han liker å lese, men at han ikke leser mye. Espen sier omtrent det samme. Han liker også å lese, men han leser ikke mye. Espen opplyste også at «*dersom vi har om et tema på skolen som jeg ikke kan så mye om fra før, så må jeg jo lese meg opp på dette temaet*». Per havner selvfølgelig innenfor det øverste utsagnet om lesing, mens de to andre kan vi plassere innenfor det siste utsagnet. Vi ser derfor at mine tenåringsgutter havner i de negative utsagnene om lesing. Espen sier riktignok i intervjuet at lesing var en hobby han hadde tidligere, men at han i dag er kommet ut av det og at det ikke er hobby lengre.

Vi kan også lese tallene fra Ipsos og PISA på en annen måte. Tall fra Ipsos 2021 viser at 15% av guttene ikke har lest en eneste bok i 2021, mens 7% av jentene svarer det samme (Forleggerforeningen, 2022). Dette forteller oss at 85% av guttene og 93% av jentene har lest en bok i 2021. I en skoleklasse på 20 elever med 10 av hvert kjønn vil dette munne ut i at 8,5 av guttene og 9,3 av jentene har lest en bok. Her ser vi at det skiller i underkant en elev. Figur 3 viser prosentvis svarfordeling av spørsmålet «Omtrent hvor mye tid bruker du vanligvis på å lese for din egen fornøyles skyld?» i PISA 2018 (Roe, 2020, s. 111). Legger vi sammen prosentandelen på «jeg leser ikke for fornøyles skyld» og «30 minutter eller mindre hver dag», blir det henholdsvis 72% av jentene og 84% av guttene. I en klasse på 20 elever med ti av hvert kjønn vil dette munne ut i at 7,2 jenter og 8,4 gutter ikke leser for fornøyles skyld eller 30 minutter eller mindre hver dag. Forskjellene her blir minimale og kan knapt kalles en kjønnsforskjell. Figur 4 viser prosentandel norske elever som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i PISA 2018 (Roe, 2020, s. 115). Her ser vi at 48% av jentene og 68% av guttene kun leser dersom de må. Runder vi tallene opp til nærmeste tier viser dette at halvparten av jentene ikke leser. I en klasse på 20 elever med 10 av hvert kjønn vil dette munne ut i at 5 jenter og 3 gutter leser frivillig. Dersom klassen avviker fra denne statistikken med en eneste elev fra hvert kjønn vil da 4 jenter og 4 gutter lese frivillig. Tallene blir da helt identiske. Norsklærerens opplevelse av kjønnsforskjellen er at det ikke er en forskjell mellom kjønn, men forskjeller mellom individer. Det er ikke rart at læreren har problemer med å se annet enn individer når vi leser tallene fra Ipsos og PISA på denne måten.

Resultatene fra intervjuene med tenåringsguttene tydeliggjør at resultatene fra PISA 2018 samstemmer med lesevanene til tenåringsguttene. Vi kan helt klart plassere mine tenåringsgutter i de negative kategoriene om lesing. Norsklærerens opplevelse av at det ikke er en forskjell mellom kjønn, men forskjeller mellom individer stemmer også godt med PISA-tallene. Mine tenåringsgutter var også inne på dette. Ser vi på PISA-tallene har vi en tydelig utfordring i samfunnet. Vi har for mange elever som ikke leser tilstrekkelig. Vi finner både gutter og jenter i denne kategorien, men det er allikevel flere gutter enn jenter og mine tenåringsgutter er blant dem.

PISA er en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse i lesing (Jensen et al., 2019, s. 2). PISA definerer lesekompetanse som at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (Jensen et al., 2019, s. 2). Noe av svakheten til PISA og andre undersøkelser som for eksempel nasjonale prøver er at begrepene leselyst og lesemotivasjon blir lite fremhevet. Leselyst blir ofte knyttet opp mot begreper som leseglede, leseengasjement, leseinteresse og å ta del i eller oppleve litteratur (Henning, 2019, s. 14). PISA 2018 viser at gutter leser mindre enn jenter og at det er en klar forskjell her (Roe, 2020, s. 111). Det vi derimot kan diskutere er om PISA 2018 forteller oss nok om leselysten til guttene. Samtlige av mine tenåringsgutter opplyser at de synes lesing er viktig og de begrunner dette med at gjennom lesing kan du tilegne deg mye kunnskap samt at lesing er viktig i forhold til videre utdanning og jobb. Per og Espen sier også at de liker å lese. De liker å lese ettersom lesing er har en underholdningsverdi for dem. Pål på sin side sier at han ikke er så glad i lesing. Det som er positivt er at samtlige av tenåringsguttene ser nytteverdien og viktigheten av lesing, noe som forteller oss at de faktisk har noen positive holdninger til lesing. Dette forteller meg at leselysten til mine tenåringsgutter er til stede. Espen og Per har leseglede gjennom at de ser ting for seg når de leser og de lar seg underholde av lesing. De synes også at lesing er gøy, noe som er viktig innenfor leselyst. Det som blir utslagsgivende er at de sier at de ikke leser mye eller ofte. Som figur 3 viser havner mine tenåringsgutter i de to øverste kategoriene med tanke på hvor mye tid de bruker på å lese for egen fornøyles skyld. De leser 30 minutter eller mindre hver dag eller at de ikke leser for fornøyles skyld. Vi kan argumentere at dette sier noe om leselysten deres. Ettersom de leser lite, så har de ikke leselyst. Dette blir feil for meg. En landslagsspiller i fotball trener mer, lengre og oftere enn en fotballspiller i 5. divisjon, men dette forteller oss ingenting om gleden deres for fotball. Spilleren i 5. divisjon kan elske fotball like mye som landslagsspilleren, selv om det er en stor nivåforskjell. Dette er et eksempel som gjerne er satt litt på spissen, men det illustrerer litt av det jeg mener er svakheten til PISA. Selv om Per og Espen liker å lese og ser viktigheten av lesing, blir de allikevel plassert i de negative kategoriene om lesing ettersom de ikke leser mye. Pål på sin side sier rett ut at han leser bare når han må og at lesing ikke er noe særlig. Jeg vil da beskrive Pål som en med lav leselyst slik PISA også ville beskrevet ham. Espen og Per derimot vil jeg beskrive som to tenåringsgutter som faktisk har en positiv leselyst. De opplever en glede med lesingen, de ser nytteverdien av lesing samt at de lar seg underholde. Dette kommer ikke tilstrekkelig frem i PISA, fordi de opplyser at de ikke leser mye.

Paradokset her er at mine tenåringsgutter sier til meg at de liker lesing og de ser viktigheten av det, men de leser ikke mye. Pål er den eneste som opplyser at han egentlig ikke leser i særlig stor grad og at han leser kun når han må. Han forteller også at han ikke har nok tid til å lese. Han forteller at han skal på fritidsaktiviteter og at han må ha tid til å være med venner. Det er tydelig at han ikke prioriterer lesing. I Ipsos oppga 69% av guttene at de ikke leser bøker fordi lesing i bøker er kjedelig (Forleggerforeningen, 2022). Pål sier ikke rett ut at lesing er kjedelig. Han sier at lesing hverken er bra eller dårlig og at han omtrent aldri leser. Pål tar seg ikke tid til å lese og prioriterer bort lesing. Han sier også at hans leselyst henger sammen med temaer. Han like kun å lese temaer som han finner interessante og at det er kun faktabøker han liker. Jeg vil plassere han i kategorien at lesing er kjedelig, fordi mange av svarene hans i intervjuet drar den retningen. Han leser kun når han må og han sier at lesing hverken er bra eller dårlig. Per og Espen sier begge at de liker å lese samt at de ser viktigheten. Paradokset igjen er at de ikke leser tilstrekkelig selv om de opplyser at de liker å lese. Per og Espen oppgir heller ingen årsak til dette, men de er inne på at ulike fritidsaktiviteter tar mye av fritiden deres. De peker også på at det ikke settes av nok tid på skolen til fornøyleslesing og at de ønsker at skolen setter av mer tid til dette. Det er ihvertfall tydelig at heller ikke Per og Espen prioriterer lesing i særlig stor grad.

Forskerne Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland slår fast at mange elever opplever at lesing utelukkende omhandler lesing av skjønnlitteratur og at de i hovedsak relaterer lesing til norskfaget (Jakobsen, 2010). Gutter leser også veldig mye på skjerm (Jakobsen, 2010). Mine tenåringsgutter opplyser at de leser meldinger, nettsider og ting på sosiale medier. Det som er interessant er at mine tenåringsgutter sier at de ikke leser når de er på disse plattformene. De uttrykker at de ser på meldinger, de ser på nettsider og de ser på tekst på ulike spill. Mine tenåringsgutter mener altså at dette ikke er lesing. Norsklæreren har også samme oppfattelse. Hun tror ikke at guttene tenker at de leser når de chatter eller er på ulike nettsider. Dette stemmer ganske godt med beskrivelsene til Aamotsbakken og Askeland. Aamotsbakken og Askeland sier også at gutter generelt leser teknikkmagasiner, bruksanvisninger, blader om modellbygging og tekster om hvordan dataprogrammer er bygget opp (Jakobsen, 2010). Videre sier de at dette ikke regnes eller omtales som ordentlig lesing og av denne grunn tenker mange gutter ikke på seg selv som lesere (Jakobsen, 2010). Her vil jeg si vi har et

problem. Espen for eksempel sier han bare får informasjon når han er på sosiale medier eller nettsider. Espen mener han ikke leser, men at han ser når han er på disse plattformene. De andre tenåringsguttene sier det samme. De bare ser.

Lesing er som sagt mer enn å bare lese i skjønnlitterære bøker. Mine tenåringsgutter opplyser at de leser lite skjønnlitteratur, men at de ser en del på sosiale plattformer. Spørsmålet blir jo da hva går de glipp av når de leser så lite skjønnlitteratur. En av de viktigste grunnleggende ferdighetene vi mennesker har, er evnen til å forstå hvordan et annet menneske har det (Hulthin et al., 2017). Gjennom lesing utvikler vi empati og du kan få større forståelse av verden rundt deg (Hulthin et al., 2017). Her kan noen litterære sjangre være mer fordelaktige enn andre. Keith Oatley er en psykolog og forsker fra Canada. Han har sett nærmere på hvordan skjønnlitteratur påvirker vår forståelse av verden. Oatley gjennomførte en test hvor informantene skulle prøve å forstå følelsene til et annet menneske ved å se på ulike bilder av øyepartiet (Biørnstad, 2016). De som hadde lest mye skjønnlitteratur gjorde det bedre på empatitesten, men dette gjaldt bare for de som hadde lest romantisk litteratur, krim og thriller. Forskerne fant ingen sammenheng mellom det å utvikle empati gjennom lesing av sakprosa (Biørnstad, 2016). Oatley peker også på en annen studie hvor to grupper skulle lese to ulike tekster. Den ene skulle lese sakprosa, mens den andre skulle lese skjønnlitteratur. De som leste skjønnlitteratur gjorde det bedre på empatitesten (Biørnstad, 2016). Det er tydelig at skjønnlitteratur kan påvirke empatien vår positivt, på en måte som sakprosa og sosiale medier ikke kan. Evnen til empati, sette seg inn i andre sine livssituasjoner og evnen til å se ting for seg er viktige egenskaper for oss mennesker. Lesing av skjønnlitteratur kan øke evnen til dette. Det som hvertfall er sikkert er at sakprosa, bruksanvisninger og spill ikke øker dette i samme grad. Jeg sier ikke at vi nødvendigvis blir et langt mer empatisk menneske av å lese skjønnlitteratur, men det er tydelig at skjønnlitteraturen kan tilby noe av dette. Per og Espen trekker frem underholdningsverdien som en viktig faktor for deres leselyst. De liker å lese fordi de kan se ting for seg samt lage egne bilder i hodet. Det er jo dette som er det vesentlige med skjønnlitteraturen. Sakprosa øker ikke disse evnene i like stor grad.

Vi kunne trygt si at mine tenåringsgutter leser 30 minutt eller mindre hver dag eller at de ikke leser for fornøyelsens skyld. Spørsmålet blir jo da om det hadde sett annerledes ut dersom de hadde inkludert det de leser på nettsider, chatte-plattformer og sosiale medier. Mine tenåringsgutter opplyste at de brukte minst et par timer på skjerm i form av spill, chatt, nettsider og sosiale medier. Vi kan selvsagt diskutere om spill, chatt og sosiale medier er litteratur, men det er lesing. La oss ta et eksempel. Dersom en gutt søker på internett og leser om hvilket skytevåpen som tar mest skade på dataspillet «Fortnite», leser han da? Selvfølgelig gjør han det. Problemet her er som Aamotsbakken og Askeland sier, gutten er ikke klar over at han leser eller han tenker ikke at han leser (Jakobsen, 2010). Innhenting av opplysninger fra internett handler også om bearbeiding av informasjon, bare en annen type informasjon enn det skjønnlitteratur gir.

På bakgrunn av dette vil jeg faktisk si at samtlige av mine tenåringsgutter leser mer enn det de gir uttrykk for. Dette er også noe norsklæreren er inne på i form av multimodale tekster. Multimodale tekster er sammensatte tekster som kommuniserer ved hjelp av flere meningsbærende ressurser eller modaliteter som tekst, bilder eller figurer (Metliaas & Mørk, 2015, s. 3). Vi har en rekke ulike typer multimodale tekster. Reklame, plakater eller ulike bilder på sosiale medier kan alle være eksempler på multimodale tekster. Det er tydelig at mine tenåringsgutter ikke oppfatter dette som lesing. De opplyser at de chatter, er på sosiale medier, er på nettsider og spiller dataspill. De er derimot ikke klar over at på disse plattformene møter de ulike teksttyper som for eksempel multimodale tekster og at dette faktisk er lesing. Vi kan derfor argumentere for at mine tenåringsgutter leser mer enn de er klar over. Vi må samtidig anerkjenne at mine tenåringsgutter er en del av vårt samfunnsproblem. De leser ikke tilstrekkelig, og det er flere gutter enn jenter i denne kategorien. Som nevnt tidligere kan skjønnlitteratur utvikle empatien vår og forståelsen av hvordan andre mennesker har det (Biørnstad, 2016). Dette er viktige egenskaper for oss mennesker. Sakprosa og innhenting av opplysninger på nett tilbyr ikke dette i samme grad. Tenåringsguttene mine opplever ikke innhenting av opplysninger på nett eller andre multimodale tekster som lesing. Dette er ikke veldig viktig, for intervjuene mine viser at de faktisk leser en del, men ikke så mye skjønnlitterære bøker. Problemet med at de ikke oppfatter dette som lesing er at dette slår ut i undersøkelser som PISA. Mine tenåringsgutter leser ikke tilstrekkelig nok. Det at de ikke oppfatter innhenting av opplysninger fra internett og multimodale tekster som lesing har ikke noe å si for deres leselyst og lesemotivasjon. Det

blir mer et statistikkproblem som PISA 2018 viser. Vi har et problem med at tenåringer ikke leser tilstrekkelig nok. Det er flere gutter enn jenter her, blant annet mine tenåringsgutter.

PISA 2018 viser at vi har en tydelig kjønnsforskjell når det kommer til hvor mye gutter og jenter leser samt hvilke utsagn om lesing de assosierer seg med (Roe, 2020, s. 111-115). Som jeg har vist og drøftet er ikke forskjellene store dersom vi tar tallene med oss i en klasse på 20 elever med ti av hvert kjønn. Det er allikevel flere gutter enn jenter som ikke leser tilstrekkelig nok. Jenter gjør det også bedre enn guttene i nasjonale prøver i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg benekter overhodet ikke dette. Poenget mitt er at leseundersøkelser som PISA og nasjonale prøver ikke gir oss hele bildet når det kommer til gutters leselyst. Per og Espen liker å lese og har mange positive tanker rundt lesing. Dette kommer gjerne ikke tydelig nok frem når vi plasserer svarene deres i PISA 2018 sine kategorier. Mine tenåringsgutter sier også at de tilbringer mye tid på skjerm i form av nettsider, sosiale medier og spill. Her møter jo guttene ulike multimodale tekster. Problemet er at de ikke ser på dette som lesing. Dette blir utslagsgivende på undersøkelser som for eksempel PISA. PISA forteller oss veldig mye og er en god og grundig undersøkelse, men den forteller oss ikke alt som jeg har prøvd å få frem her. Norsklæreren sa tydelig at *«jeg vil ikke si at resultatene av disse testene gjenspeiler lesevanene til guttene i dag. Det at jentene har litt bedre resultater på disse testene viser ikke at de har bedre leselyst enn guttene»*. Det er vanskelig å være uenig med henne når vi ser tallene fra PISA og samtidig vet at leselyst handler om mer enn bare hvor godt du leser og hvor mye du leser.

## **7.2 Elevmedvirkning og tverrfaglighet**

Elevmedvirkning er et nøkkelbegrep som mine tenåringsgutter trekker frem når det kommer til hva som kan gi dem økt motivasjon for lesing. Elevmedvirkning handler om at elevene i skolen skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring (utdanningsdirektoratet, 2021). Elevmedvirkning handler også om at elevene skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid og de skal delta i sin egen faglige og sosiale utvikling (utdanningsdirektoratet, 2021). Overordnet del av læreplanen sier også at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Elevene i skolen



skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Tenåringsguttene mine forteller under intervjuene at det er læreren som bestemmer hva som skal gjøres eller leses. Flere av dem er skeptisk til dette. Pål mener at undervisningen og skolen hadde blitt bedre og kjekkere dersom han kunne få medvirke mer selv. Han er også den som opplyser om lavest leselyst og lesemotivasjon. «*Jeg kunne da for eksempel valgt tekster og bøker som jeg synes passer til det jeg skal lære. Det hadde vært kjekkere og jeg tror også jeg hadde blitt mer motivert av det*» sier Pål. Per er ikke like bastant som Pål. Per opplyser også om en mer positiv leselyst og lesemotivasjon. Han sier at det er greit at lærerne bestemmer, men at han kunne ønske å medvirke mer når det kom til lesestoff. Espen derimot mener det ikke er noe problem at lærerne bestemmer alt og at han egentlig ikke ønsker å medvirke. Han begrunner dette med at lærerne har lang utdannelse og at lærerne vet best når det kommer til valg av litteratur. Espen er også en med positiv leselyst. Tenåringsguttene opplyser at de får velge «kosebok» selv, men dette er det eneste de får medvirke i.

Medvirkning og valg er et av motivasjonsområdene til John Guthrie. En av grunntankene til Guthrie er at lærere må legge like stor vekt på motivasjon blant elevene som på å lære dem lesestrategier (Roe, 2008, s. 134). Guthrie mener at dersom elevene får mulighet til å medvirke i undervisningen og i valg av tekster, vil de få et sterkere eierforhold til teksten de velger eller det de holder på med (Roe, 2008, s. 135). Dette er et syn som mine tenåringsgutter deler. Pål sier han hadde blitt mer motivert dersom han fikk medvirke, fordi han da kunne valgt tekster som han mener passer til et bestemt tema samt at han kunne valgt tekster han opplever som givende og interessante. Per forteller at dersom han fikk medvirke mer ville han nok lest mer og bedre. Han begrunner dette med at han opplever en del av tekstene som leses på skolen som lite interessante og at han av den grunn kan falle litt bort i lesingen. Han mener derfor at gjennom å lese mer selvvalgte tekster vil hans leselyst og lesemotivasjon øke. Det er tydelig at medvirkning er noe mine tenåringsgutter savner i skolehverdagen.

«Engagement model of reading development» er en modell som synliggjør hvordan lærerens undervisning og aktiviteter i klasserommet påvirker elevenes leseprestasjoner (Solheim, 2014, s. 76). Modellen er med på å synliggjøre hvordan læreren kan tilrettelegge for at flere elever kan bli engasjerte lesere gjennom å kombinere undervisning i lesestrategier med undervisning som trigger motivasjon og engasjement (Solheim, 2014, s. 76). Også her er motivasjon en viktig faktor. I denne modellen er motivasjon en av prosessene som kjennetegner engasjert lesing. Essensen med modellen er at undervisningen og det som skjer i klasserommet påvirker elevens leseengasjement og at elevens engasjement og motivasjon er den avgjørende faktoren for å øke elevens utbytte av lesingen (Solheim, 2014, s. 76). Spørsmålet blir jo da hvordan skolen og lærerne kan tilrettelegge for motivasjon i lesing. Mine tenåringsgutter peker tydelig på medvirkning som et viktig element. De sier at muligheten for å kunne medvirke i undervisningen ville gitt dem mer motivasjon for lesing. John Guthrie sitt motivasjonsområde sier det samme. Hans motivasjonsområder har vært gjenstand for ulike vitenskapelige studier og har vist seg å være vellykket de stedene de har vært utprøvd (Roe, 2008, s. 135).

Tenåringsguttene mine opplyser om ulik lesemotivasjon og leselyst. De er alle enig om at lesing er en viktig faktor når det kommer til læring og at lesing er viktig når det kommer til videre utdanning og jobb. Som nevnt tidligere oppgir Per og Espen at de liker å lese samt at lesing for dem har en underholdningsverdi. De lager egne bilder i hodet når de leser og sier at de slapper av og koser seg de gangene de leser. Her viser Per og Espen tegn på god leselyst. Pål på sin side sier at lesing ikke er det beste han vet og på den måten viser han lav leselyst. Tenåringsguttene mine sier at en årsak til motivasjon innenfor lesing er at lesing er viktig i forhold til jobb og utdanning. Vi kan se på dette som en ytre motivasjonsfaktor. De leser fordi lesing er viktig i forhold til læring, som igjen er viktig i forhold til karakterer som de tar med seg videre når de skal søke på videregående skole. I intervjuet sier Per at det å slappe av med en bok samt at han kan lese i eget tempo er det som gir han mest leseglede og leselyst. Det som gir han størst motivasjon er å lese for å svare på spørsmål ettersom han da må være mer påskrudd. De andre forteller noe av det samme. De leser for å lære, ikke for lysten. For at mine tenåringsgutter skal bli mer engasjert i lesing, er det viktig å bygge en bro mellom leselysten og lesemotivasjonen. Her tenker jeg at medvirkning har en stor rolle. La oss ta et eksempel. Mine tenåringsgutter har novelle som sjanger i en norsktime. Læreren sier at klassen skal lese en novelle som læreren selv har valgt ut. Mine tenåringsgutter ville nok lest novellen, men leselysten og motivasjonen ville vært lav med mindre novellen handlet om et

tema som de fant givende. Hadde vi tatt samme eksempel, men med John Guthries motivasjonsområder i bakhodet ville nok leselysten og lesemotivasjonen sett annerledes ut. Målet i seg selv er ikke at elevene skal lese en bestemt novelle. Målet er at elevene skal lese en novelle for å lære om novelle som sjanger. Her kunne læreren latt elevene medvirke selv i valget av novelle. Det er viktig at læreren gir elevene valgmuligheter i læringsprosessen, gir elevene mulighet til å påvirke innholdet i fagstoff, bidrar til at elevene får et eierforhold til teksten og at elevene får mulighet til å medvirke når det gjelder kriterier for vurdering (Roe, 2008, s. 135). Dette er jo en ypperlig mulighet til å bruke elevmedvirkning. Ved å ta i bruk Guthrie sin tanke om medvirkning kunne mine tenåringsgutter lest en novelle om tema som de selv opplevde som spennende eller interessant. Per liker å lese om historie og humor, så han kunne valgt novelle ut ifra dette. Pål kunne prøvd å finne en novelle som traff hans interessefelt. Espen er veldig glad i fantasy, så han kunne valgt novelle med dette i bakhodet. Mine tenåringsgutter sier at dette er noe de ønsker mer av selv. Gjennom elevmedvirkning tror jeg vi kunne økt både leselysten og lesemotivasjonen til mine tenåringsgutter. De hadde opplevd større leselyst ettersom de leser en tekst de har valgt selv og som de finner interessant. Leselyst kan vi assosiere med indre motivasjon. En indre lyst til å lese. Den ytre motivasjonen blir da å lære mer om novelle som sjanger slik at de kan gjøre det bra i dette temaet med tanke på karakter. Gjennom medvirkning kan vi bygge en bro mellom leselyst og lesemotivasjon. Det er jo dette lesemodellen «Engagement model of reading development» handler om. Essensen med modellen er å komme i en god flyt der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig. En engasjert leser vil få økt læringsutbytte, samtidig som prestasjoner, kunnskap, og leseerfaringer vil påvirke elevens engasjement (Solheim, 2014, s. 77). John Guthries motivasjonsområde vil øke tenåringsguttens leselyst og lesemotivasjon, noe som også fører til økt læringsutbytte. Samspeillet mellom «Engagement model of reading development» og John Guthrie sitt motivasjonsområde med medvirkning er på mange måter avhengig av hverandre. Mine tenåringsgutter ønsker hvertfall økt mulighet til medvirkning.

Når vi snakker om medvirkning, blir ofte spørsmålet hvordan elevene skal få velge tekster selv, stilt. Elevene skal velge tekster i et territorium som ofte kan være helt ukjent for dem. De kan ikke bruke flere timer på å finne samt velge tekst hver gang de skal lese. Her tenker jeg det er viktig at læreren kjenner klassen sin godt. Gjennom elevmedvirkning ligger det et stort ansvar på læreren. Dersom en klasse skal lese en novelle, så tenker jeg at læreren kan presentere

ulike alternativer som elevene kan velge. Her kan læreren velge noveller ut ifra elevens interesser. Her er det viktig at læreren kjenner klassen og vet hvilke ulike interesser som eksisterer i klasserommet. La oss si at læreren velger ut fire ulike noveller med ulikt tema. Elevene kan da få medvirke gjennom å velge en av disse. Elevmedvirkning trenger ikke å bare være elevstyrt i form av at elevene velger tekster helt fritt. Læreren kan velge ut ulike tekster som elevene kan velge. Tenåringsguttene mine er tydelige på hvilke temaer de liker å lese. Jeg hadde da valgt ulike noveller som passet til tenåringsguttene sine interesser. De kunne da medvirke og valgt den novellen de fant mest interessant og spennende. I medvirkning er det viktig å spille på klassens interesser. Vi vet at interesser har mye å si for leselysten og lesemotivasjonen til mine tenåringsgutter. Vi kan ikke bruke flere timer på at elevene skal velge tekster fritt i det ukjente. De trenger ulike alternativer, men det er viktig at alternativene spiller på elevenes interesser.

Når vi først diskuterer elevmedvirkning dukker det fort opp et annet begrep som er veldig interessant. Jeg tenker da på tverrfaglighet. Læreplanverket har tre tverrfaglige temaer som er sentrale samfunnsutfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Temaene i læreplanverket er ikke egne fag, men temaer det skal jobbes med på tvers av fagene. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgeransvar og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men hva betyr egentlig tverrfaglighet? En enkel beskrivelse på tverrfaglighet er at det er et samarbeid på tvers av ulike fag (Elken et al., 2021). Lesing er en grunnleggende ferdighet som går igjen i samtlige fag. Lesing er ikke et tema som er særskilt for norskfaget. Lesing tilhører både samfunnsfag, naturfag, matematikk og norsk. Det tilhører samtlige fag og vi kan derfor på mange måter si at lesing er en tverrfaglig ferdighet.

Både Espen og Per opplyser at de liker å lese og de ser nytteverdien av lesing. Espen er veldig glad i sjangeren fantasy, men at han også har stor leselyst og lesemotivasjon i enkelte temaer i samfunnsfag som for eksempel 2. verdenskrig. Videre sier han at det er lettere å være motivert samt være villig til å lese når en leser om noe som oppleves som lærerikt, spennende og interessant. Per har veldig lik tankegang. Han er veldig glad i å lese bøker med historie som tema. Han forteller videre at skolebiblioteket hans har svært dårlig utvalg av slike bøker. Han forteller videre at skolebiblioteket har en viktig oppgave når det kommer til hans lesing. «Det

*er jo der jeg kan velge bøker selv, så når det ikke er mye bøker som jeg liker der så får jeg jo ikke lyst å lese liksom»* sier han. Det er her jeg tenker at tverrfaglighet blir et relevant begrep. Espen og Per liker å lese, men det viktigste her er at de også ønsker å lese. Problemet deres er tilgang på bøker, men også at temaene de liker ikke er tradisjonelt norskfaglige temaer. Krig, dinosaurer og oldtidens Egypt er temaer som er mer relevante i samfunnsfag og naturfag. Her er det en gylden mulighet til å tenke tverrfaglig. Hva med å sette av mer tid til lesing i for eksempel temaet 2. verdenskrig i samfunnsfag. Det er ikke bare i norsktimene vi skal ha fokus på lesing. PISA forteller oss at det er en klar forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til lesing (Roe, 2020, s. 111-115). Målet til oss som jobber i skolen må derfor være å prøve og utjevne denne forskjellen. Essensen til «Engagement model of reading development» er å komme i en god flyt der leserens engasjement og læringsutbytte påvirker hverandre gjensidig. En engasjert leser vil få økt læringsutbytte, samtidig som prestasjoner, kunnskap, og leseerfaringer vil påvirke elevens engasjement (Solheim, 2014, s. 77). Her tenker jeg at det å jobbe tverrfaglig er en glimrende måte å jobbe med dette på. Espen og Per liker historie. Det må jo da være mulighet for å ha et økt lesefokus innenfor for eksempel 2. verdenskrig. Espen er inne på noe veldig viktig når han sier at det er lettere å være motivert samt være villig til å lese når en leser om noe som oppleves som lærerikt, spennende og interessant. «Engagement model of reading development» viser jo dette. Valgene vi som lærere tar påvirker leselysten og lesemotivasjonen til elevene. Dersom målet vårt skal være å få tenåringsgutter til å lese mer og være mer motivert for lesing, er det viktig at vi legger lesing til temaer som treffer dem. Gjennom å jobbe tverrfaglig har vi hvertfall en mulighet til dette, og «Engagement model of reading development» forteller oss at dette kan påvirke elevenes leselyst og det faglige utbytte positivt.

Ved å jobbe tverrfaglig og for eksempel ha et økt lesefokus innenfor temaet 2. verdenskrig i samfunnsfag kan vi også oppøve det vi kaller «kritisk literacy». Kritisk literacy handler om å se en tekst i kontekst og evnen til å stille utforskende spørsmål til en tekst (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det finnes utallige tekster og kilder som legger frem ulike syn på hendelser under 2. verdenskrig. Gjennom å ha et økt lesefokus her, kan elevene få muligheten til å oppøve kritisk literacy. Lesing av skjønnlitteratur gir i liten grad mulighet til oppøvelse av denne ferdigheten. Det er svært vanskelig å stille utforskende spørsmål til en krim-roman for eksempel. Utbyttet blir ikke det samme som å stille utforskende spørsmål til en tekst om hendelser fra 2. verdenskrig. Hvordan hadde krigen utartet dersom ikke Tyskland

okkuperte Norge? Hvordan hadde utfallet av krigen blitt dersom D-dagen ikke hadde vært en suksess for de allierte? Dette er forskende spørsmål vi kan stille oss gjennom økt fokus på lesing i samfunnsfag. Gjennom kritisk literacy og tverrfaglighet blir også potensialet for læringsutbytte gjennom lesing stort. Mine tenåringsgutter opplever lesing som en viktig aktivitet dersom du skal gjøre det bra på skolen og i videre utdanning. De opplever også lesing som en viktig faktor i forhold til læring. Gjennom tverrfaglighet og kritisk literacy kan vi gi dem dette med å øke lesefokus i andre fag og temaer som elevene opplever som interessante. Vi kan ikke gjøre dette på samme måte med lesing av skjønnlitteratur.

### 7.3 Leseforbilder

I arbeidet med å fremheve lesingens status er lesende forbilder helt avgjørende (Storø, 2014). National Literacy Trust i England utarbeidet en rapport i 2009 som omhandlet dette med leseforbilde for unge. Her ble det konkludert at 78% av de unge som ble spurt hadde en rollemodell (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19). De unge respondentene i rapporten var også tydelige på at de voksne kan bidra positivt for å øke deres leselyst gjennom å tipse om lesestoff, vise at de liker å lese og snakke om hvorfor lesing er viktig (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.11). Rapporten konkluderer med at nærmeste familie er de viktigste leseforbildene til de unge. Venner og lærere følger etter med henholdsvis 39% og 37%. (Clark, Osborne & Dugdale, 2009, s.19).

Rapporten til National Literacy Trust stemmer godt med refleksjonene til mine tenåringsgutter. Per sier det er foreldrene hans som gir han lesemotivasjon, og at det er foreldrene hans som oppfordrer han til lesing. Per har også blitt lest mye for da han var liten. Han tror dette har vært viktig for hans lesing og hvordan han ser på lesing i dag. «*Jeg tror det er veldig viktig fordi jeg har alltid vært vant med bøker liksom siden de leste for meg lenge og hjalp meg med å lese*». Han sier også at «*jeg har alltid vært vant med å lese, så derfor er det kanskje enklere for meg og jeg blir lettere engasjert*». Espen deler de samme synspunktene. Espen sier også at foreldrene er viktige for hans lesemotivasjon. Han ble også lest for gjennom barndommen og foreldrene hans har poengtert viktigheten med lesing. Espen har også fått anbefalt mye litteratur fra foreldrene. Han sier at mange av de bøkene han har lest, har kommet etter anbefalinger fra foreldrene. «*Dersom ingen snakker om at lesing er gøy eller*

*at lesing er viktig, så gidder jo ingen å lese»* sier han. Per og Espen er de som snakker mest lystbetont om lesing i denne studien. De er selv tydelig på at dette kan ha en klar sammenheng med hvordan foreldrene deres har presentert lesing for dem og ikke minst hvordan de snakker og oppfordrer til lesing. Pål sier også at foreldrene hans oppfordrer ham til lesing, men at han sjeldent tar i mot oppfordringen. Han sier allikevel at dersom foreldrene hans ikke hadde lest for han eller oppfordret han til lesing, ville han nok likt lesing enda mindre i dag. Vi ser derfor at rapporten fra National Literacy Trust samstemmer svært godt med refleksjonene til mine tenåringsgutter. Dette forteller oss at nærmeste familie har vært svært sentral for mine tenåringsgutters lesemotivasjon, lese lyst og generelle holdninger for lesing.

Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne studien er norsklærerens refleksjoner når det kommer til kjønnsforskjellen i lesing. Hun trekker frem sine forventinger og at hun har endret måten hun underviser i lesing som viktige faktorer. Hun forteller at tidligere har hun tenkt at lesing ikke har vært noe lystbetont for guttene og at hun av den grunn gjerne har unngått litt av lesingen. I dag derimot er hun svært opptatt av å fremsnakke lesing til begge kjønn og skiller ikke på hvordan hun skal selge lesingen inn for elevene.

Norsklæreren forteller at hun har hatt stor suksess med å legge til rette for fornøyleslesing en skoletime i uken. Her leser elevene i selvvalgt bok. Norsklæreren fortalte at fornøyleslesing tidligere var en aktivitet dersom elevene ikke hadde mer skolearbeid i en time. Hun har nå satt fornøyleslesing som en rutine. Dette er noe Espen savner. Espen forteller at i hans klasse har alle en stillelesingsbok, men at den ikke blir brukt. Han føler at undervisningen er med på å ødelegge lese lyst blant elever. Han tror at mange ikke liker lesing, fordi de kun leser tekst og gjør oppgaver på skolen. Han savner mer tid til å lese i en selvvalgt bok på skolen. *«At vi liksom tar et kvarter hver norsk time eller annenhver norsk time og leser i egen bok. Da tror jeg flere hadde likt å lese liksom fordi da får vi tid og vi skal ikke jobbe med oppgaver etterpå»* sier han. Espen tror at mange hadde endret litt syn på lesing dersom de fikk tid til å lese i selvvalgt bok på skolen. Synspunktene til Espen samsvarer med grunntanken til Guthrie sitt motivasjonsområde som omhandler medvirkning. Guthrie mener at dersom elevene får mulighet til å medvirke i undervisningen og i valg av tekster, vil de få et sterkere eierforhold til teksten de velger eller det de holder på med (Roe, 2008, s. 135).

Norsklæreren har gjennomført det Espen savner, nemlig satt av tid til fornøyleslesing og medvirkning. Dette viser at Espen sitt ønske har fungert for norsklæreren og at Guthrie sitt motivasjonsområde som omhandler medvirkning har fungert for norsklæreren i praksis.

Norsklæreren er tydelig på at medvirkning er viktig, men at elevene ikke kan medvirke i alt som skal leses på skolen. Utover fornøyleslesing er det norsklæreren som bestemmer hva som skal leses på skolen, men hun velger ikke tekster helt tilfeldig. Da prøver hun å dekke ulike interessefelt og hun prøver å møte flest mulig av elevenes interessefelt. «*Jeg tenker altså ikke gutt og jente, men mer interessefelt*» avslutter hun. Tema og interessefelt er svært viktig når det kommer til leselyst og lesemotivasjon for gutter. Dette er mine tenåringsgutter tydelige på. Astrid Roe forteller oss at jenter leser bedre enn gutter når det er snakk om skjønnlitterære tekster (Jakobsen, 2010). Roe sin forskning viser også at mange gutter er gode til å lese lengre sammenhengende tekster, men det er da avgjørende at tekstene er av spesiell interesse for dem (Jakobsen, 2010). Roe viser til en av de nasjonale prøvene hvor teksten handlet om Karl XII og kongens mange krigere. Her viser det seg at guttene gjorde det like bra som jentene selv om dette var en lang sammenhengende tekst, uten grafer og tabeller (Jakobsen, 2010). Roe forklarer dette med at tekstens innhold vekket interesse hos guttene, og at de av den grunn leste mer konsentrert. Hun konkluderer til slutt med at gutter har en smal leseinteresse. Gutter leser det de er interessert i, men ikke så mye mer (Jakobsen, 2010). Dette forteller oss at det er viktig at tema og interesser er viktig for leselysten og lesemotivasjonen til guttene. Dette samstemmer med det siste motivasjonsområdet til Guthrie. Det siste motivasjonsområdet omhandler interesser. Her er grunntanken at det legges vekt på at innholdet i tekstene skal være spennende og tiltalende for leseren (Roe, 2008, s. 136). Her er det viktig å bygge på elevens personlige interesser, legge opp til undring, nysgjerrighet og refleksjon, gjør lesingen personlig ved å stille genuine spørsmål og la elevene se sammenhenger mellom det de leser og virkeligheten (Roe, 2008, s. 136). Interesser og interessante bøker er noe som går igjen når mine tenåringsgutter velger bøker. «*Da må det være dersom jeg liksom ser en bok som virker interessant. Da blir jeg motivert for å lese boken*» sier Per. Tenåringsguttene sier også at leselysten deres på skolen er tett knyttet opp mot tema. De har høy leselyst og lesemotivasjon på temaer som de finner spennende, men lavere leselyst og lesemotivasjon på temaer de finner mindre interessante. Dette stemmer godt



med motivasjonsområdet til Guthrie. Motivasjonsområdet til Guthrie og forskningen til Roe forteller oss viktigheten av temaer og interesser for gutters lese lyst og lese motivasjon. Tenåringsguttene mine sier det samme. Opplevelsene til mine tenåringsgutter viser at temaer har stor betydning for deres lese motivasjon og lese lyst. Norsklæreren forteller at hun er opptatt av elevenes interesser når hun velger tekster i undervisningen. Går vi tilbake og ser på elevmedvirkning og tverrfaglighet ser vi at kunnskap om elevenes interesser er viktig for en lærer. Potensialet til elevmedvirkning og tverrfaglighet kan ikke utnyttes maksimalt dersom vi som lærere ikke har kjennskap til hva elevene liker å lese om eller hvilke temaer og interessefelt de er opptatt av. Dette forteller oss at relasjonen mellom lærer og elevmassen er svært sentral i både elevmedvirkning og tverrfaglighet.

Norsklæreren er også opptatt av å fremsnakke lesing. Hun peker på to forklaringer til dette. Hun er opptatt av å bygge en kultur i klasserommet hvor lesing skal være en positiv, koselig og underholdende aktivitet. Det er her fornøyleslesingen kommer inn i bildet. Hun peker på at lesing i skolen ofte er lagt opp til at de skal svare på oppgaver eller spørsmål etter endt lesing. Espen var inne på at dette kunne være med på å drepe lese lysten i skolen. Norsklæreren forteller også at mange elever hadde kanskje gått et helt liv uten å lese, dersom de ikke hadde lest på skolen. Viktigheten av positive opplevelser med lesing er en av grunnene til at norsklæreren tilrettelegger for fornøyleslesing i skolen. Hun sier også at det ikke hjelper å lese sporadisk. Lesing må bli en rutine for elevene. Hun er også opptatt av å vise elevene at hun selv leser. Derfor leser hun selv når elevene driver med fornøyleslesing. *«Jeg kan nesten ikke forvente at elevene skal sitte å lese bøker, mens jeg er på PC-en. Det er viktig for elevene at vi lærere går foran som gode leseforbilder.»* sier hun. Lesemodellen «Engagement model of reading development» og motivasjonsområdene til John Guthrie forteller oss også dette. Den andre grunnen til at hun fremsnakker lesing er for å vise både gutter og jenter at det finnes et bredt spekter av litteratur. Astrid Roe konkluderte i sin studie at gutter har en smal leseinteresse. Gutter leser det de er interessert i, men ikke så mye mer (Jakobsen, 2010). Norsklæreren peker på at det finnes mye litteratur i dag som retter seg mot gutter og som treffer gutter i større grad enn tidligere. Hun er derfor opptatt av å fronte samt vise dette for elevene. Hun peker på at det er mange ungdommer som ikke har funnet lese lysten. Hun sier dette kan henge sammen med at lesing på skolen ofte er knyttet opp til oppgaver etter endt lesing. Hun sier også at det kan være at ungdommen ikke har funnet den litteraturen som treffer dem best. Espen er også inne på fremsnakking av lesing i intervjuet.

«Lærerne kunne kanskje oppfordret mer til lesing» svarte han på spørsmål om hva lærerne kan gjøre når det kommer til gutters lese lyst og lesemotivasjon. Dette viser faktisk at ungdommen ønsker og setter pris på fremsnakking av lesing.

Det som er veldig interessant her er at måten norsklæreren fremsnakker lesing og måten hun driver leseundervisning på, samsvarer med mye av det mine tenåringsgutter savner. Det samsvarer også med mye av forskningen og teorien jeg har presentert. Det er ikke noe fasit når det kommer til hvordan vi kan øke lese lysten og lesemotivasjonen til gutter. Det er uansett veldig interessant at norsklæreren mener det ikke er en kjønnsforskjell i lesing, men forskjeller mellom individer. Måten norsklæreren fremsnakker og underviser i lesing stemmer også godt med grunntanken Guthrie sine motivasjonsområder og lesemodellen «Engagement model of reading development».

## 8. Avslutning

I dette avslutningskapittelet skal jeg avrunde denne studien. Jeg vil først presentere en liten oppsummering av oppgaven. Deretter skal jeg komme med en konklusjon for denne studien. Til slutt vil jeg kort fremheve hva fremtidig forskning bør sette søkelys på i fremtiden. Jeg vil presisere nok en gang at konklusjonen i denne studien tar kun utgangspunkt i mine informanternes refleksjoner, holdninger og opplevelser. Jeg kommer ikke til å gi noen generelle konklusjoner om hva som skal til for at gutter skal lese mer. Min konklusjon bygger på hva informantene har fortalt meg gjennom intervjuene.

## 8.1 Oppsummering

I denne studien har jeg hatt som mål å svare på problemstillingen: *Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?* Jeg har hatt en todelt problemstilling. Jeg har ønsket å undersøke hva guttene selv mener de trenger for at de skal bli mer motivert for lesing og få økt leselyst. I tillegg har jeg ønsket å undersøke om norsklæreren opplever kjønnsforskjell i lesing. Med dette i bakhodet utarbeidet jeg to forskningsspørsmål. Hva skal til for at guttene skal få økt leselyst? Opplever norsklæreren en kjønnsforskjell i lesing?

Jeg har prøvd å svare på dette med et semi-strukturert intervju hvor tre tenåringsgutter i 9. klasse og en norsklærer på ungdomstrinnet har deltatt. Jeg benyttet en tematisk analyse i arbeidet med å analysere funnene fra intervjuet.

Mine viktigste funn i denne studien er at tenåringsguttene trekker frem medvirkning, fornøyleslesing og leseforbilder som viktige faktorer for leselysten og lesemotivasjonen. Dette har jeg drøftet ved å vise til tidligere forskning og teori. Norsklæreren mener hun ikke opplever en kjønnsforskjell i lesing, men at det er forskjeller mellom individer. Dette har jeg drøftet ved å se nærmere på hva PISA forteller oss om kjønnsforskjellen i lesing og annen teori. Det som har blitt tydelig for meg i arbeidet med denne studien er at vi har et leseproblem i samfunnet. Vi har for mange som ikke leser tilstrekkelig nok, noe som tall fra PISA 2018 viser oss. Jeg mener derfor at vi ikke har et kjønnsproblem når det kommer til leselyst. Det skal sies at det er flere gutter enn jenter som ikke leser tilstrekkelig nok. Forskjellene er derimot relativt og vi må huske at PISA forteller oss at halvparten av jentene ikke leser frivillig (Roe, 2020, s. 115). Jeg konstaterer derfor at vi ikke har et kjønnsproblem når det kommer til leselyst. Vi har et samfunnsproblem hvor for mange ikke leser tilstrekkelig nok.

## 8.2 Konklusjon

Jeg har konkludert med at mine tenåringsgutter har flere positive refleksjoner og holdninger når det kommer til lesing. De ser nytteverdien og viktigheten av lesing. Tenåringsguttene trekker frem at lesing er viktig dersom en skal gjøre det bra på skolen og mulighet for videre utdanning. Per og Espen sier også at de liker å lese og begrunner dette med nytteverdien, men også at lesing har en underholdningsfaktor. Per og Espen er positive til lesing og de liker å lese. De trekker frem at gjennom lesing kan de lage bilder i hodet, bruke fantasien og se ting for seg. Jeg har også konstatert med at mine tenåringsgutter er en del vårt samfunnsproblem. PISA viser at vi har for mange som ikke leser tilstrekkelig nok, og mine tenåringsgutter er en del av dette problemet ettersom de leser for lite.

Spørsmålet blir da hva skal til for at mine tenåringsgutter skal få økt leselyst og lesemotivasjon? Her konkluderer jeg med at elevmedvirkning, tverrfaglighet, lesende forbilder og fornøyleslesing er sentrale funn og noe mine tenåringsgutter mener vil øke leselysten og lesemotivasjonen. Som nevnt er medvirkning et av motivasjonsområdene til Guthrie. Her mener Guthrie at når elevene får medvirke i undervisningen og i valg av tekster, vil de få et sterkere eierforhold til teksten de velger eller det de holder på med (Roe, 2008, s. 135). Mine tenåringsgutter savner elevmedvirkning når det kommer til lesing. De forteller at gjennom medvirkning kan de velge tekster som de selv finner meningsfulle, spennende og interessante. I elevmedvirkning må også læreren kjenne elevgruppen godt. Elevene kan ikke bruke flere timer på å velge tekster. Derfor er det viktig at læreren kommer med ulike forslag som spiller på elevenes interesser. Sammen med medvirkning følger tverrfaglighet tett. Jeg har konkludert med at tema har mye å si for mine tenåringsgutter. De er veldig tydelige på hva de liker å lese. De trekker frem at tekster med historie som tema er interessante og spennende. Vi må huske at lesing ikke bare gjelder norskfaget. Gjennom tverrfaglighet kan vi ha økt lesefokus innenfor historiske temaer i samfunnsfag som for eksempel 2. verdenskrig. Dette er også en fin mulighet til å utøve kritisk literacy. Mine tenåringsgutter savner også fornøyleslesing i skolen. Dette har norsklæreren jeg har intervjuet satt i system i sine klasser. Tenåringsguttene ønsker i utgangspunktet å lese, men sier de ikke har tid til dette på fritiden. De forteller at de ønsker mer tid til dette på skolen. De er også inne på at dette kan være en positiv faktor for å øke leselysten. Samtlige i klassen må lese og dette kan bidra til at flere oppdager at lesing er en viktig og god aktivitet. Det er altså viktig at lærerne går foran og

er gode leseforbilder.

Det mest oppsiktsvekkende funnet i denne studien er at norsklæreren ikke opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst, men at forskjellene er mellom individer. På forhånd hadde jeg forventet at norsklæreren opplevde en tydelig kjønnsforskjell. I arbeidet med å dykke ned i tallene fra PISA sitter jeg igjen med samme tanke som norsklæreren. Den store forskjellen er mellom individer. Som jeg nevnte i drøftingen viser figur 4 viser prosentandel norske elever som er enig eller svært enig i fem utsagn om lesing i PISA 2018 (Roe, 2020, s. 115). Her ser vi at 48% av jentene og 68% av guttene kun leser dersom de må. Runder vi tallene opp til nærmeste tier viser dette at halvparten av jentene ikke leser. I en klasse på 20 elever med 10 av hvert kjønn vil dette kunne ut i at 5 jenter og 3 gutter leser frivillig. Dersom klassen avviker fra denne statistikken med en eneste elev fra hvert kjønn vil da 4 jenter og 4 gutter lese frivillig. Tallene blir da helt identiske. Det store problemet innenfor lesing er at vi har for mange som ikke leser tilstrekkelig nok. Det er dette som er problemet i lesing. Som jeg har belyst i drøftingen gjelder dette både gutter og jenter, men det er flere gutter i denne kategorien.

Jeg konkluderer med dette at mine tenåringsgutter har flere positive holdninger når det kommer til lesing. De ser viktigheten og nytteverdien av lesing. Paradokset er bare at de ikke leser. Tenåringsguttene fremhever elevmedvirkning, tverrfaglighet, lesende forbilder og fornøyleslesing som viktige faktorer for at de skal få økt leselyst og motivasjon. Jeg konkluderer også med at norsklæreren ikke opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst, noe som stemmer med tallene fra PISA. Forskjellen mellom kjønnene er så små at vi snakker om individforskjeller. Jeg konkluderer med at vi ikke har en kjønnsforskjell innenfor leselyst. Vi har et leseproblem hvor for mange ikke leser tilstrekkelig. Dette gjelder både gutter og jenter, men det er flere gutter i denne kategorien. Mine tenåringsgutter er i denne kategorien.

### **8.3 Veien videre**

Sett i lys av denne studien mener jeg at fremtidig forskning må rette seg mot jenter. Det hadde vært veldig interessant å gjøre en lignende undersøkelse med fokus på jenter. Det ville vært interessant å undersøke om jentene trekker frem andre faktorer som kan bidra til økt leselyst og lesemotivasjon blant unge. Videre forskning bør også sette søkelys på hva som gir ungdom leselyst. PISA viser at vi har for mange som ikke leser, men ikke hvorfor eller hvordan vi kan gjøre noe med problemet. Videre forskning bør derfor gå bredt ut med et stort antall informanter og undersøke hva ungdommen selv mener skal til for at leselysten deres skal øke.

## Kildehenvisning

Biørnstad, L. (2016, 26. juli). Skjønnlitteratur kan gjøre oss mer empatiske. *Forskning.no*.

<https://forskning.no/sosiale-relasjoner-psykologi/skjonnlitteratur-kan-gjore-oss-mer-empatiske/406453>

Brandslet, S. (2018, 3. april). *Gutter forblir dårligere til å lese*. *Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF*. <https://gemini.no/2018/04/leseundervisning-utjevner-kjonnforskjeller/>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.

<https://folk.ntnu.no/baldurk/skolearbeid/Kvalitative%20metoder%20PSYPRO4318/thematicanalysis.pdf>

Clark, C., Osborne, S. & Dugdale, G. (2009). *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. National Literacy Trust. [http://cdn-literacytrust-](http://cdn-literacytrust-production.s3.amazonaws.com/media/documents/2009_01_04_free_research_-_reading_and_role_models_survey_2009_kOxO0Dt.pdf)

[production.s3.amazonaws.com/media/documents/2009\\_01\\_04\\_free\\_research\\_-\\_reading\\_and\\_role\\_models\\_survey\\_2009\\_kOxO0Dt.pdf](http://cdn-literacytrust-production.s3.amazonaws.com/media/documents/2009_01_04_free_research_-_reading_and_role_models_survey_2009_kOxO0Dt.pdf)

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Engelsen, T. H. (2022, 4. juni). *Færre gutter enn jenter leser: Vi står ovenfor en stor likestillingsutfordring*. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2022/07/04/faerre-gutter-enn-jenter-leser-vi-star-overfor-en-stor-likestillingsutfordring/>

Elken, M., Sandsør, A. M. J. & Dale, R. F. (2021, 24. november). Hva i alle dager er tverrfaglighet?. *Morgenbladet*.

<https://www.morgenbladet.no/aktuelt/forskning/2021/11/24/hva-i-alle-dager-er-tverrfaglighet/>

Forleggerforeningen. (2022, 22. juni). *Ipsos barn og unge 2021*.

<https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2022/06/Ipsos-barn-og-unge-2021.pdf>

Halsan, A. (2016, 23. november). *Kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter*.

Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/kjonnsforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>

Henning, Å. (2019). *Leselyst I klasserommet- om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.

Hoel, T. (RED). (2008). *Gutter og lesing*. Lesesenteret.

Hulthin, A. B., Røgler, V., Rekve, E. & Holsve, M. M. (2017, 11. september). *Hvorfor er lesing viktig?*. Foreningen les. <https://foreningenles.no/hvorfor-er-lesing-viktig>

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg). Universitetsforlaget.

Jakobsen, S. E. (2010, 14. april). *Gutter leser hele tiden*. Norges forskningsråd.

<https://forskning.no/sprak-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/gutter-leser-hele-tiden/855732>

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.

[https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018\\_korrapport.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_korrapport.pdf)

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling: Kartlegging og øvelser*. Cappelen akademisk forlag.



- Metliaas, I. & Mørk, P. (2015). *Multimodalitet: Samspill mellom tekst, bilde og lyd*.
- Skrivesenteret. [https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/multimodalitet\\_i\\_fyr-2.pdf](https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/multimodalitet_i_fyr-2.pdf)
- Moan, E. F. (2013). Den gode leselæreren- en multikunstner? Waale, I. M B. & Krogtoft, M. (Red.) *Krafttak for lesing i fag* (s. 133-151). Akademika forlag.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.). (2020). *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2008). *lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver.
- Kverndokken, K. (Red.). *Gutter og lesing* (s. 13-32). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. T. S. Frønes & F. Jensen (Red.) *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-132). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseopplæringen. P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 71- 93). Cappelen Damm Akademisk.
- Storø, O. I. B. (2008). *Evalueringsrapport idrett og lesing 2006-2008*. Foreningen! Les.

<https://foreningenles.no/wp-content/uploads/2012/12/EVALUERINGSRAPPORT-20062008.pdf>

Storø, O. I. B. (2014, 3. juni). *Viktigheten av lesende forbilder*. Foreningen! Les.

<https://foreningenles.no/kommentar-viktigheten-av-lesende-forbilder>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for skolens praksis*. Fastsett ved kongelig resolusjon. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. juni). *Hva er tverrfaglige temaer?*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 27. mai). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/laremidde-i-norskfaget/kjerneelement-i-norskfaget/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i Elevundersøkelsen*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 10. november). *Analyse av nasjonale prøver for 8. og 9. trinn 2021: Kun små endringer i elevens prestasjoner siste år*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/analyse-av-nasjonale-prover-for-8.-og-9.-trinn-2021/>

Wigfield, A., Singh A. M., Ho A. N. (2014). *Model of reading engagement*.

[https://www.researchgate.net/figure/Guthrie-and-Wigfield-2000-Model-of-Reading-](https://www.researchgate.net/figure/Guthrie-and-Wigfield-2000-Model-of-Reading-Engagement_fig1_282162372)

[Engagement\\_fig1\\_282162372](https://www.researchgate.net/figure/Guthrie-and-Wigfield-2000-Model-of-Reading-Engagement_fig1_282162372)

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Intervjuguide elever

### Intervjuguide

Dette er en intervjuguide for et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke gutters leselyst. I dette skrivet gir vi deg informasjon om selve intervjuet og hvilke spørsmål som vil bli stilt.

#### Formålet med intervjuet

Jeg skal skrive en masteroppgave i norsk i forbindelse med mitt siste år som lærerstudent ved HVL. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor temaet er gutter og lesing. Problemstillingen i masteroppgaven er *hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?* Formålet mitt med dette prosjektet er å høre hvordan leselysten til et utvalg gutter er og hvilke refleksjoner de har om lesing. Det er blitt konstatert at jenter leser mer enn gutter og at de er mer positivt innstilt til lesing enn det guttene er. Jeg ønsker å høre guttenes refleksjoner rundt dette. I dette masterprosjektet skal jeg også intervju en norsklærer for å høre hvilke refleksjoner hun har rundt dette temaet. Her vil jeg også undersøke om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst. Formålet med prosjektet er å høre guttenes egne refleksjoner og samtidig gi meg kunnskaper om temaet som jeg kan ta med meg videre når jeg blir ferdig med studiet og selv skal jobbe som norsklærer.

#### Intervjumetode

I denne masteroppgaven har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer om et tema. Mitt mål som forsker i dette masterprosjektet, er å forstå samt løfte frem informantenes meninger rundt temaet samt bruke dette til å drøfte det forskningen sier. Da vil et kvalitativt intervju være best

for meg, ettersom vi i et kvalitativt intervju legger vekt på å finne en mening, på å fortolke og forstå hva en person mener med det han sier. Intervjuformen min vil være et semi-strukturert intervju hvor spørsmålene er bestemt av meg på forhånd. Jeg vil allikevel være åpen for at deltakerne tar opp egne temaer. Deltakerne kan også forvente oppfølgingsspørsmål som ikke er nedskrevet i intervjuguiden. Disse spørsmålene avhenger av hva deltakerne forteller under intervjuet.

### **Spørsmål som vil bli stilt:**

#### **Trivsel på skolen**

Hvordan trives du på skolen?

Gleder du deg til skolen?

Hvordan liker du å jobbe på skolen?

Hvilke fag liker du mest?

Hvilke fag liker du minst?

#### **Lesing på fritid**

Lesing er mer enn bare bøker. Er det noe annet du leser som for eksempel i sosiale medier og spill?

Leser du mye på fritiden?

- Hva leser du?

- Hvorfor leser du ikke?

Leser du bøker/blader på fritiden?

### **Holdninger til lesing**

Hva er dine tanker og holdninger om lesing?

Liker du å lese?

- Hvorfor?

- Hvorfor ikke?

Hva liker du å lese?

- Begrunn svaret...

Synes du at lesing er viktig?

- Hvorfor?

- Hvorfor ikke?

Hva er din favorittsjanger?

Dersom du måtte lese noe, hvilken sjanger hadde du valgt?

- Hvorfor denne sjangeren?

Hva gir deg motivasjon for å lese?

Hva skal til for at du skal lese mer?

Hva syns du om litteraturen du leser på skolen?

Hvilke sjangre leser dere på skolen?

Hvem bestemmer hva du skal lese på skolen?

Er det noe annet du ønsker å ta opp i dette intervjuet?

## Vedlegg 2. Intervjuguide norsklærer

### Intervjuguide

Dette er en intervjuguide for et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke gutters leselyst. I dette skrivet jeg deg informasjon om selve intervjuet og hvilke spørsmål som vil bli stilt.

### Formålet med intervjuet

Jeg skal skrive en masteroppgave i norsk i forbindelse med mitt siste år som lærerstudent ved HVL. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor temaet er gutter og lesing. Problemstillingen i masteroppgaven er *hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?* Formålet mitt med dette prosjektet er å høre hvordan leselysten til et utvalg gutter er, og hvilke refleksjoner de har om lesing. Det er blitt konstatert at jenter leser mer enn gutter og at de er mer positivt innstilt til lesing enn det guttene er. Jeg ønsker å høre guttenes refleksjoner rundt dette. I dette masterprosjektet skal jeg også intervju en norsklærer for å høre hvilke refleksjoner hun har rundt dette temaet. Her vil jeg også undersøke om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst. Formålet med prosjektet er å høre guttenes egne refleksjoner og samtidig gi meg kunnskaper om temaet som jeg kan ta med meg videre når jeg blir ferdig med studiet og selv skal jobbe som norsklærer.

### Intervjumetode

I denne masteroppgaven har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer om et tema. Mitt mål som forsker i dette masterprosjektet, er å forstå samt løfte frem informantenes meninger rundt temaet samt bruke dette til å drøfte det forskningen sier. Da vil et kvalitativt intervju være best for meg, ettersom vi i et kvalitativt intervju legger vekt på å finne en mening, på å fortolke og forstå hva en person mener med det han sier. Intervjuformen min vil være et semi-strukturert intervju hvor spørsmålene er bestemt av meg på forhånd. Jeg vil allikevel være åpen for at deltakerne tar opp egne temaer. Deltakerne kan også forvente oppfølgingsspørsmål som ikke



er nedskrevet i intervjuguiden. Disse spørsmålene avhenger av hva deltakerne forteller under intervjuet.

### **Spørsmål som vil bli stilt:**

#### **Bakgrunnen til lærer**

Hvor lang utdanning har du?

Har du tatt noe videreutdanning?

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?

Har du jobbet på ulike skoler?

Hvilke trinn har du jobbet på?

#### **Gutter og lesing**

Hva er dine tanker om gutter og lesing?

- Opplever du en kjønnsforskjell i lesing?

- Jobber dere noe spesifikt med kjønnsforskjellene i lesing?

- Hva tror du årsaken til kjønnsforskjellene i lesing er?

Opplever du at resultatene i nasjonale prøver og PISA gjenspeiler guttenes lesevaner slik du opplever dem?

Hva tror du guttene selv synes om lesing?

Hvordan opplever du guttenes lesemotivasjon?

Har du merket en endring i gutters leseadferd?

- Leser de bedre?

- Leser de mer?

- Liker de å lese bedre nå kontra tidligere?

Hva tror du skal til for at guttene skal få økt lese lyst?

Hva tror du guttene liker å lese?

Hvilken litteratur opplever du at guttene leser på skolen?

- Hvorfor tror du at de velger nettopp dette?

## Undervisning

Hvilken type litteratur bruker dere i undervisningen?

Hvem bestemmer hva elevene skal lese på skolen?

Opplever du en sammenheng mellom skoletrivsel og lesing?

- De som misliker skolen har dårlige holdninger til lesing?

- De som liker skolen, liker lesing?

Opplever du at de som liker å lese får bedre karakterer enn de som gir uttrykk for at de ikke liker å lese?

Opplever du at lesing i skolen er mer lagt opp til jenter kontra guttene?

- Jenter scorer bedre på å «lese mellom linjene» enn guttene, samt lengre tekster?

Er det noe annet du ønsker å ta opp i dette intervjuet?

## Vedlegg 3. Samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Gutter og leselyst?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke: *Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?* I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg skal skrive en masteroppgave i norsk i forbindelse med mitt siste år som lærerstudent ved HVL. Jeg skal skrive en masteroppgave hvor temaet er gutter og lesing. Problemstillingen i masteroppgaven er «*hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?*». Formålet mitt med dette prosjektet er å høre hvordan leselysten til et utvalg tenåringsgutter er, og hvilke refleksjoner de har om lesing. Det er blitt konstatert at jenter leser mer enn gutter og at de er mer positivt innstilt til lesing enn det guttene er. Jeg ønsker å høre guttenes refleksjoner rundt dette. I dette masterprosjektet skal jeg også intervju en norsklærer for å høre hvilke refleksjoner han eller hun har rundt dette temaet. Her vil jeg undersøke om norsklæreren opplever en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst. Formålet med prosjektet er å høre guttenes egne refleksjoner og samtidig gi meg kunnskaper om temaet som jeg kan ta med meg videre når jeg blir ferdig med studiet og selv skal jobbe som norsklærer.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke følgende forskningsspørsmål:

- Hva skal til for at guttene skal få økt leselyst?

- Opplever norsklæreren en kjønnsforskjell i lesing når det kommer til leselyst?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Sebastian Myrland Rasmussen, student ved HVL er ansvarlig for prosjektet.*

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har henvendt meg til din skole og fått tillatelse til å høre med elever om de ønsker å delta i dette forskningsprosjektet. Dette er et lite forskningsprosjekt så jeg skal totalt intervju tre elever og en lærer. Jeg har forhørt meg med kontaktlærer som mener du kan ha noen meninger angående temaet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I dette forskningsprosjektet skal jeg bruke intervju som metode. Jeg skal benytte meg av et kvalitativt intervju som brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelser og erfaringer. Deltakerne intervjues separat av meg. Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker. Lydopptaket vil bli slettet etter at jeg har transkribert intervjuet.

- *«Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju med meg. Intervjuet vil ta ca. 20 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av en lydopptaker. Lydopptaket vil bli slettet etter jeg har transkribert intervjuet. Ditt navn vil ikke bli nevnt under intervjuet eller i oppgaven.»*

Foresatte kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Intervjuet vil foregå i skoletiden. Kontaktlærer velger det tidspunktet som passer best i forhold til undervisning.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun meg, Sebastian Myrland Rasmussen, som vil ha kjennskap til ditt navn. Min veileder Hadle Oftedal Andersen vil ha tilgang til transkripsjonen av intervjuet, men ikke lydopptaket eller andre kontaktopplysninger*
- *Navnet ditt vil bli erstattet med tall som for eksempel kandidat 1. Disse vil bli valgt tilfeldig slik at ingen andre vil ha kjennskap til dem.*

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent en gang i juni 2023. Jeg har enda ikke fått en fastsatt dato for innleveringsfrist for oppgaven. Etter prosjektet vil alt av personopplysninger bli slettet. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet etter at jeg har transkribert innholdet. Ettersom intervjuet blir transkribert vil det ikke være mulig å gjenkjenne stemmen fra intervjuet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Sebastian Myrland Rasmussen, (tlf. 40615469)  
[sebastian.rasmussen@hotmail.no](mailto:sebastian.rasmussen@hotmail.no)
- Høgskulen på Vestlandet ved veileder Hadle Oftedal Andersen, (tlf. 53491311)  
[hadle.oftedal.andersen@hvl.no](mailto:hadle.oftedal.andersen@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, [trine.anikken.larsen@hvl.no](mailto:trine.anikken.larsen@hvl.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

*Med vennlig hilsen*

Sebastian Myrland Rasmussen

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke refleksjoner har tenåringsgutter rundt egen leselyst, og hvilke refleksjoner har norsklæreren rundt gutters leselyst?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju med Sebastian Myrland Rasmussen
- at intervjuet blir tatt opp ved hjelp av lydopptak og at lydopptaket slettes etter transkripsjon.*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



