



MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i læring og undervisning

Eg chattar mykje, men eg les og skriv aldri....

Lese- og skrivemengde hos ungdom

Av

Marita Borlaug

Mai 2015



HØGSKULEN I
SOGN OG FJORDANE

Masteroppgåve

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: læring og undervisning

Tittel: *Eg chattar mykje, men eg les og skriv aldri...* Lese- og skrivemengde hos ungdom

Engelsk tittel: *I text a lot online but I never read and write...* The amount of reading and writing in today's youth.

Forfattar: Marita Borlaug

Emnekode og emnenamn: MAS3-307 Masteroppgåve I læring og undervisning

Kandidatnummer: 1

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss): X

Dato for innlevering: 20.05.15

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA: X Nei__

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire): lesemengde, skrivemengde, ungdom 13-16, sjanger.

Tittel og samandrag:

Eg chattar mykje, men eg les og skriv aldri... Lese- og skrivemengde hos ungdom

Denne masteroppgåva har det overordna temaet lese- og skrivemengde hos ungdom mellom 13-16 år. Resultata er kome fram med grunnlag i fleire undersøkingar utført i eit utval av 152 norske elevar mellom 13 og 16 år.

Undersøkingane som danner grunnlaget for resultatet er i hovudsak kvantitative. Dei metodiske instrumenta som har vorte brukt er spørjeskjemaundersøking, eigenkartlegging og korte, uformelle intervju. Spørjeskjemaundersøkinga vart gjennomført i skuletida for 152 elevar. I tillegg utførte elevane ei eigenkartlegging sjølv av lese- og skrivemengda si i sju døgn. Det vart dessutan gjennomført intervjuliknande samtalar med seks elevar. Desse samtalanane vart brukt for å utdjupe og underbygge funn frå dei andre to metodane.

Det kom fram av undersøkingane at formeiningane elevane har om si eiga lese- og skrivemengde er avhengig av kjønn. Jenter les meir enn gutar. Dei mest lesne og skrivne sjangrane, og dei sjangrane ungdommane brukar mest tid på, er analog skule, digital kommunikasjon og digital fiksjon. Jentene trur dei les og skriv meir enn dei eigentleg gjer, medan gutane har ei realistisk formeining om si eiga lese- og skrivemengde.

Jenter likar betre både å lese og skrive enn gutar. Elevar, og særleg gutar, som ikkje likar å lese og skrive, unngår lese- og skriveaktivitet. Lese- og skrivemengda til både gutar og jenter aukar i takt med elevane deira haldningar til lesing og skriving

Title and Abstract:

I text a lot online but I never read and write... The amount of reading and writing in today's youth.

The main topic of this assignment is the amount of reading and writing among youth. The results have come from several surveys conducted on a selection of 152 Norwegian pupils between 13 and 16 years of age.

The surveys that constitute the basis of the result are mainly quantitative. The methodical instruments that have been used are a questionnaire, a self-assessment and short, informal interviews. The questionnaire was carried out by 152 pupils at school, during school hours. In addition to this, the pupils did a self-assessment of their own amount of reading and writing for seven days. Conversations that resembled interviews were held with six pupils to help elaborate and support the findings from the other two methods.

The surveys revealed that the pupils' opinion about their own amount of reading and writing depends on the sex of the pupils. On average, girls read more than boys. The most read and written genres, and the genres that youth spend most time on, are analogue school, digital communication and digital fiction. The girls think they read and write more than they actually do, whereas the boys have a realistic opinion about their amount of reading and writing.

Girls appreciate both reading and writing more than boys do. Pupils, especially boys, that do not like to read and write, avoid activities that involve reading and writing. The amount of reading and writing among both boys and girls is equivalent to their attitude to reading and writing.

FORORD

Tusen takk til hovudrettleiaren min Göran Söderlund ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, som frå dag ein har hatt tru på prosjektet mitt. Takk òg til rettleiar Jan Olav Fretland. Eg er takknemleg for dykkar evner til å gi raske svar, og for at det alltid har vore greitt å spør dykk om kva som helst, når som helst.

Eg vil nytte høvet til å rette ei stor takk til rektorar som har vore positive til prosjektet mitt. Ei viktig takk gir eg til lærarar som har vore samarbeidsvillige og som har gitt meg tid i ein travel skulekvardag. Takk til elevane som har gjort det mogleg for meg å lære meir om lese- og skrivemengde.

Tusen takk til gode vener; til Frida som satt av dyrebar tid til å kategorisere data i store delar av påskeferien, og Stein Bjarte, Sondre og Helene som har hjelpt meg med idèar og korrekturlesing.

Takk til støttande kollegaer i Lavik og gode medstudentar i Sogndal.

Takk til dei beste systrene og foreldra i verda som har halde ut med meg i denne spennande og travle perioden, og som har stilt opp med støtte og som barnevakt. Tusen takk til mi nydelege dotter og største motivasjonskjelde, Jenny-Kristina. Eg gler meg til å ha meir tid til å vere saman med dykk!

Personleg bakgrunn for val av tema

Eg har møtt fleire elevar som har hatt dårlege haldningar til eiga meistring av lesing og skriving. I ein praksisperiode frå lærarutdanninga mi, møtte eg fleire elevar som nærmast var sikre på at dei ikkje meistra denne delen av norskfaget. Ein gut på 14 år fortalde meg at han aldri i livet hadde lese ei heil bok heilt ferdig. Han hadde dessutan aldri hatt lyst til å lese ei bok, og ville aldri ha gjort det frivillig. Ei jente frå same klassen sa at ho ikkje kunne hugse å ha skrive meir enn ei halv side nokon sinne på tentamen eller skivedag på skulen. Ho meinte sjølv at ho hadde utruleg dårleg fantasi, og at det ikkje var nokon tema som interesserte henne nok til å ha lyst å skrive. Som nyutdanna lærar møtte eg ein gut i 10. klasse som sa at han gleda seg til han var ferdig på skulen, for då skulle han aldri opne ei bok att, og han trengte aldri å lese noko som helst meir.

Desse opplevingane har vore med på å vekkje interessa mi for lese- og skrivemengde hos ungdom. Eg er i starten av eit forhåpentlegvis langt yrkesliv som lærar i ungdomsskulen, og eg ser på det som ein stor del av min jobb å motivere ungdom til å bli gode lesarar og skivarar. Det er viktig for meg å gjere det eg kan for at ungdommane sjå både nytteverdiane og hyggjeverdiane av å kunne lese og skrive godt.

Innhald

1. Introduksjon	8
Fagleg kontekst	8
Mitt forskingsområde	10
Tema og forskingsspørsmål	11
Oppbygging av oppgåva	11
2. Teori	13
Kva er å lese og å skrive?	13
Lesing og skriving i Noreg sett i samanheng med andre land	17
Motivasjon for lesing og skriving	18
Sjangrar	19
Lesing og skriving sett i eit kjønnsperspektiv	21
3. Metode	25
Val av kvantitative og kvalitative metodar	25
Metodiske instrument	26
Spørjeskjemaundersøking	26
Eigenkartlegging	27
Intervjuliknande samtalar	28
Utval av informantar	28
Gjennomføring av datainnsamling	29
Analyse av data	31
Validitet og reliabilitet	32
Forskingsetiske vurderingar	34
4. Funn	35
Lese- og skrivemengde	35
Sjangerval	37
Sortert datamateriale	38
Lesing	38
Skriving	40

Tal elevar som les i dei ulike sjangrane.....	41
Lesemengde i dei mest populære sjangrane	42
Tal elevar som skriv i dei ulike sjangrane	44
Skrivemengde i dei mest populære sjangrane.....	45
Haldningar til lesing og skriving.....	46
Lesing.....	46
Skriving	47
Samanheng mellom lese- og skrivemengde og haldningar	48
5 Drøfting.....	51
Lese- og skrivemengde	51
Sjangerval	53
Haldningar til lesing og skriving.....	56
Samanheng mellom lese- og skrivemengde og haldningar	57
6. Avslutning.....	60
Kva har mi masteroppgåve bidrege med for framtida?	60
Vegen vidare.....	61
Litteraturliste.....	62
Vedlegg	67
Vedlegg 1 – spørjeskjemaundersøking	68
Vedlegg 2 – informasjon til elevane	69
Vedlegg 3 - eigenkartlegging.....	70
Vedlegg 4 – informasjon til læraren	72
Vedlegg 5 – døme på detaljert eigenkartlegging	73
Vedlegg 6 – «mann».....	74
Vedlegg 7 – Analog og digital skule	75
Vedlegg 8 – lesing på mobil eller lesing på skulen?	76

1. Introduksjon

I Noreg har det vore gjort ein del forskning på korleis lese- og skriveprestasjonane til ungdommar har utvikla seg i forhold til andre land dei siste åra. Nesten utelukkande kvart år kjem det overskrifter i media om korleis dei norske ungdommane gjer det i PIRLS- og PISA- undersøkingar og på nasjonale prøvar. Fokuset i media er ofte kva ungdommane *ikkje* les og skriv, og på kor lite tid ungdommane brukar på å lese og skrive. I mi masteroppgåve har eg lyst å belyse tida ungdommane eigentleg brukar på lesing og skriving. Eg vil ikkje berre måle kor mykje skjønnlitteratur og skularbeid ungdommane i Noreg les og skriv, men prøve å finne deira absolutte totale lese- og skrivemengde. I denne totale lese- og skrivemengda vil eg at alle former for lese- og skriveaktivitetar skal reknast med. Eg vil rette søkelyset mot kva sjangrar ungdommane i dag føretrekkjer. Mi meining er at dersom vi skal motivere norsk ungdom til å lese og skrive både for hyggje og nytte, må vi først vite kva deira utgangspunkt er. Eit viktig mål er at masteroppgåva mi skal gi innsikt i kor mykje ungdommane eigentleg les og skriv.

Fagleg kontekst

I dagens samfunn er det meir og meir viktig å ha ei brei lese- og skrivekompetanse, då tilgangen til skrivne tekstar er enorm. Lese- og skrivekompetanse er avgjerande for å tileigne seg kunnskap, informasjon og opplevingar, i tillegg til at det er naudsynt for å kunne fungere i eit moderne samfunn. Den daglege lese- og skriveaktiviteten er variert. Ein 15-åring kan i løpet av ein dag lese reklameskilt, bruksanvisningar, sms-ar, vekeblad, lekser, nettaviser, oppskrifter, tekst til film, teikneseriar eller bøker (Kulbrandstad, 2003, s. 15). I tillegg kan han eller ho skrive handlelister, blogginnlegg, statusoppdateringar på Facebook, e-post, hugselister, kommentarar i kommentarfelt, skularbeid og lekser. Sjølv om vi les og skriv så variert, vil mange raskt kople ordet «lesing» saman med lesing av ei skjønnlitterær bok (Kulbrandstad, 2003, s. 15). Når ungdommar høyrer ordet «skrivning» kan mange raskt tenke at det handlar om skriving av skularbeid.

På skulen er to av dei fem grunnleggjande dugleikane i LK06 *å kunne lese og å kunne uttrykke seg skriftleg*. Lesing og skriving skal inngå som ein del av undervisninga i alle fag, og dette understrekar at lesing og skriving utgjer ein viktig og sentral del av skuletida (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Utdanningssystemet har lenge vore dominert av ei

forståing av at lese- og skriveferdigheit hovudsakleg er papirbasert. Det ungdommane føretrekk å lese og skrive er ikkje nødvendigvis ein del av undervisinga lenger. Mange ungdom innrømmer at dei er engasjerte lesarar dersom materialet er tilpassa egne interesser (Bjorvand og Tønnesen, 2002). Nokre meiner at skulen ikkje anerkjenner ungdommane i dag sine lesevanar (Harrison, 2012). Dette er spesielt aktuelt og interessant no i samanheng med stor oppblomstring av ny teknologi som opnar for ein heilt ny arena for ungdommen. Samfunnet har gått gjennom store endringar dei siste åra, og mykje som tidlegare var analogt er no digitalisert. Kanskje les og skriv ungdommane andre sjangrar no enn tidlegare? Norske 15-åringar er blant dei som har aller best tilgang til datamaskiner, både heime og på skulen. 98 % av desse brukar internett heime, og 85 % av elevane seier dei brukar internett heime i ein time eller meir per dag (Eriksen og Narvhus, 2013, s. 226).

Norsk mediabarometer har kvart år sidan 1991 undersøkt nordmenn sin bruk og tilgang til media og kulturtilbod. Resultata frå år 2014 viser at nordmenn har aldri brukt meir tid på internett, og tidsomfanget har auka frå 112 minutt i 2013 til 120 minutt i 2014. 88 % av deltakarane seier dei er på internett kvar dag (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2015). Det er personane mellom 13 og 24 år som brukar mest tid på internett. 100% av ungdommane mellom 13 og 15 år svara at dei var innom Internett på ein gjennomsnittleg dag. 64 % av alle som var innom Internett, var òg innom Facebook, og her var ungdommane mellom 16-24 særleg ivrige (SSB, 2015).

I tillegg til god tilgang til internett via PC eller Mac, eig dei fleste ungdommar mellom 13-16 år mobiltelefonar eller smarttelefonar. I 2014 eigde 97 % av 12-14åringar og 98 % av 15-16-åringar sin eigen mobiltelefon (Medietilsynet, 2014, s. 26-28). For ungdomar gir det å kunne lese og skrive ein moglegheit til delta på mange nye sosiale arenaer. Barn i skulen har truleg aldri sett nytta av å lese, og særleg å skrive, så tydeleg som i dag, då lese- og skrivekunne kan hjelpe dei å kome i kontakt med kjente og ukjente på sosiale media (Skjelbred, 2010, s. 117). I ei undersøking frå 2014 kom det fram at dei vanlegaste sakene å bruke mobiltelefonen til blant ungdommane mellom 12-16 år var å snakke, å utveksle sms og å ta bilder. Jenter på 15 og 16 år er overrepresentert i alle kategoriane for bruk av mobilen, og brukte mobilen mykje til å laste opp bilder og film via Snapchat og Instagram (Medietilsynet, 2014, s. 28).

Norske barn og unge har dei siste åra delteke i fleire store undersøkingar som har målt deira skrive- og lese-dugleikar. Den mest omfattande studien av norske elevar si skrivekompetanse etter avslutta grunnskule er prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftleg* [KAL-

prosjektet]. Undersøkinga viste at norske elevar er ganske gode til å skrive, og at nesten alle kan skrive forteljande tekstar. Alle elevane, òg dei som får dårlegast karakter, beherskar grunnleggande teksttrekk og å skape forteljande tekstar med problem og løysing. Elevane vel helst å skrive personlege og forteljande tekstar heller enn sakprega tekstar. Skrivekulturen i grunnskulen er dominert av forteljande skriving. Elevane får mest trening i den typen skriving, og skriv betre der enn i sakprega skriving (Berge og Hertzberg, referert i Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle (red.), 2005, s. 387-391). Dette kan ha samanheng med at mange elevar framleis er lite bevisst på at lesing og skriving skjer i alle fag, trass i sju år med den nyaste læreplanen i bruk (Skjelbred og Aamontsbakken, 2008, s 3).

I høve lesing viste PIRLS-undersøkinga i 2011 at dei norske 4.-klassingane meistra både lesing av sakprega tekst og lesing av litterær tekst godt, noko som var ei signifikant forbetring frå førre test i 2001 (Daal, Solheim og Gabrielsen, 2011, s. 34). I PISA-undersøkingane med fagområdet lesing i hovudfokus (i 2000 og 2009), gjorde norske ungdomsskuleelevar det middels godt i lesing blant OECD-landa ref. Kjærnsli & Roe (2010, s. 19) peikar på at det var ein tydelege tilbakegang i lesing frå 2000 til 2006. Frå 2006 til 2009 hadde denne utviklinga snudd att, og resultatata var tilbake til nivået det hadde i 2000. Resultat frå undersøkingane bekrefta at gode leseprestasjonar hang saman med leseaktivitetar på fritida. Dette er bekymringsverdig når ein samtidig veit at av 15åringane seier 25 % av jentene og 46 % prosent av gutane at dei ikkje driv med hyggjelesing på fritida (Roe og Taube, 2007, s. 13).

Mitt forskingsområde

I løpet av masterprosjektet mitt har eg vore interessert i å finne ut meir om ungdom mellom 13-16 år si lese- og skrivemengde. Eg har vore særleg interessert å finne ut om det er samsvar mellom lese- og skrivemengda elevane sjølv hevdar dei har, og den lese- og skrivemengda dei faktisk utfører. Å lese og skrive er viktig i skulen, og det er dessutan påvist at det er nyttig òg å lese og skrive på fritida (Bjorvand og Tønnesen, 2002, s. 120). Gjer ungdommane det? Når 25 % av dei norske jentene og 46 % av gutane seier at dei ikkje hyggjeles (Roe & Taube, 2007, s. 13), er det då slik at desse ikkje les på fritida i det heile? Kva om det ligg innbarka i ungdommen at dersom ein ikkje les skjønnlitteratur eller skriv noveller, så les og skriv ein ikkje? Kanskje gjer ungdommen ein lese- og skriveaktivitet som ikkje av lærarar, foreldre, samfunnet og dei sjølv blir sett på som *ekte* lesing og skriving? Og kva sjangrar les ungdommane i så fall? I tillegg til å

samle data for å gje svar på dette, har eg forsøkt å finne ut kor godt elevane likar å lese og skrive, og om det er skilnadar mellom gutar og jenter si lese- og skriveinteresse.

Det er gjort noko forskning i Noreg rundt kjønnsforskjellar i lesing og skriving, og gutar presterer dårlegare enn jenter i internasjonale og nasjonale testar som er gjennomført (Roe, 2013, s. 14-23). Eg har lyst å finne ut kva sjangrar gutane eventuelt les og skriv mindre av, og finne ut kva som skil jentene og gutane sine val av lese- og skrivesjangrar. Les gutane andre sjangrar enn jentene? Likar gutane like godt å lese og skrive som jentene?

For å finne svar på dette har eg i hovudsak brukt kvantitativ metode og samla inn data frå 152 norske skuleelevar mellom 13 og 15 år. Elevane har svara på ei spørjeundersøking og gjennomført ei eigenkartlegging om lese- og skrivemengda si.

Tema og forskings spørsmål

Det overordna temaet eg har for masterarbeidet mitt er: *Lese- og skrivemengde hos ungdom mellom 13 – 16 år*. I arbeidet med å finne ut noko om dette temaet, har eg teke utgangspunkt i fire forskings spørsmål:

- *Kor mykje les og skriv ein elev mellom 13-16 år i forhold til det han/ho sjølv hevdar?*
- *Kva sjangrar les og skriv elevane mest? Skil jenter og gutar seg frå kvarandre i val av sjanger?*
- *Likar gutar og jenter like godt å lese og skrive?*
- *Les eleven som likar dårleg å lese/skrive meir eller mindre enn eleven som likar godt å lese/skrive?*

Oppbygging av oppgåva

Til no har eg fortalt om temaområdet mitt og skildra ein personleg og den faglege konteksten for dette valet av tema. Eg har presentert forskingsområdet mitt, og lagt fram forskings spørsmåla som er utgangspunktet for masterarbeidet mitt. Masteroppgåva mi er vidare delt inn i fire kapittel, og dei har desse tema:

I kapittel 2 gir eg ei oversikt over aktuell teori og forskning som er aktuelt i høve tema for undersøkingane mine. Eg definerer det *å kunne lese* og *å kunne skrive* og presenterer lese- og skriveformlar som er mykje brukt i pedagogisk samanheng. Så fortel eg korleis lesing og skriving er framstilt i måldokument for skulen, og presenterer noko forskning som er gjort rundt tema lesing og skriving dei siste åra. Til slutt presenterer eg teori om motivasjon for lesing og skriving, sjangrar og lesing og skriving sett i eit kjønnspektiv.

I kapittel 3 skildrar eg dei metodiske vala eg har gjort undervegs i masterarbeidet mitt. Eg gir ei oversikt over kor undersøkingane plasserer seg innan kvalitativ og kvantitativ metode. Det blir eit særskilt fokus på kvantitativ metode, då dette dannar hovudtyngda av metodevalet mitt. Så presenterer eg dei metodiske instrumenta eg har brukt og beskriv gjennomføringa av undersøkingane mine. Vidare presenterer eg informantutvalet mitt og gjer nokre forskningsetiske vurderingar, før eg til slutt beskriv arbeidet med kategorisering og analysing av datamaterialet.

I kapittel 4 presenterer eg dei viktigaste funna frå undersøkingane mine. Funna eg viser handlar om lese- og skrivemengda til ungdommane, sjangerval, haldningar til lesing og skriving, og interaksjonen mellom haldningar og lese- og skrivemengde. Alle funna vert presentert i form av eit eller fleire diagram med tilhøyrande forklaring.

I kapittel 5 svarer eg på forskingsspørsmåla mine og grunngjer dei i lys av teori og forskning som vart presentert i kapittel 2. Eg brukar same rekkjefølgje i temaområde som eg gjorde i kapittel 4, og drøftar såleis først lese- og skrivemengda til ungdommane. Så drøftar eg tema rundt sjangerval og kjønnsrelaterte forskjellar i høve det, før eg drøftar elevane sine haldningar. Det siste eg drøftar er interaksjonen mellom lese- og skrivemengde og haldningar. Til slutt i kapittel 5 gir eg ei avslutning på oppgåva der eg trekk nokre hovudkonklusjonar som er basert på drøftinga av dei viktigaste funna mine.

2. Teori

I dette kapitlet har eg skrive om teori og forskning som er aktuelt i høve tema for undersøkingane mine. Først gir eg eit overblikk over korleis ein kan definere det *å kunne lese* og *å kunne skrive*. I den samanhengen viser eg til korleis ein kan definere desse omgrepa no sett i forhold til tidlegare. Vidare presenterer eg lese- og skriveformlar som er mykje brukt i pedagogisk samanheng, og fortel korleis lesing og skriving er framstilt i måldokument for skulen. Eg presenterer noko forskning som er gjort rundt tema lesing og skriving dei siste åra, og viser til korleis Noreg ligg an sett i samanheng med andre land. Vidare går eg inn på motivasjon for lesing og skriving og sjangrar. Til slutt presenterer eg teori og forskning som handlar om lesing og skriving sett i eit kjønnsperspektiv.

Kva er å lese og å skrive?

Resultata mine byggjer på eit grunnlag som er lagt av ungdom mellom 13 og 16 år, og deira oppfatning av kva lesing og skriving er. Før elevane skulle fylle ut undersøkingane mine, kom mellom anna desse spørsmåla opp :

Kva meiner du når du spør om kor mykje eg les? Meiner du berre bøker? Skal eg skrive ALT eg skriv eller berre det eg skriv på skulen? Skal eg ta med det eg skriv på mobilen?

Dette ga meg eit lite innblikk i kor vanskeleg det er å definere kva det ligg i *å kunne lese* og *å kunne skrive*. No vil eg gi ei oversikt over definisjonar ein kan finne att i tradisjonar, utviklingslære og i plandokument i skulen.

Det fins svært mange måtar å definere det å kunne lese og skrive på. I innleiinga nemnde eg ein vanleg måte å definere lesing og skriving på, der det vart sett likskapsteikn mellom lesing og skjønnlitteratur, og skriving og skulearbeid. I det seinmoderne samfunnet har det blitt skapt mange måtar å kommunisere på gjennom ulike typar tekstar (Skjelbred og Veum, 2013, s. 15). Mange meiner vi treng eit vidare omgrep no enn tidlegare for å forklare kva det vil seie å kunne lese og skrive. I Skandinavia har i lang tid ordet analfabetisme vore nytta om det å ikkje kunne lese og skrive. Dette omgrepet har òg vore kjent i andre land, då under namnet illiteracy. På norsk fins det ikkje noko direkte antonym til det å vere analfabet. I ei engelsk ordbok vart det i 1924 brukt

ordet *literacy* om det å kunne lese og skrive (Skjelbred & Veum, 2013, s. 12). Nokre måtar literacy har blitt oversett på norsk til er lesekyndighet, skriftspråktileigning, lesekompetanse, lesedugleik, skriftspråkleg kompetanse og tekstkompetanse. Skjelbred og Veum (2013) hevdar at ein mogleg god omsetjing er å seie at literacy er tekstkompetanse, med føresetnad om at tekstomgrepet er breitt. Literacy, altså tekstkompetanse, handlar om å kunne tolke, produsere og reflektere over tekstar. Med utgangspunkt i den definisjonen veit vi at tekstkompetanse både handlar om lese- og skriveugleik (Skjelbred og Veum, 2013, s. 12-23).

Tidlegare var mange opptekne av å skilje lesing og skriving frå kvarandre i opplæringa i skulen. No er dette mindre vanleg, og det er vanlegare å snakke om lesing og skriving som to sider av same sak. Barn som skal lære å lese kan ha god nytte av aktivt å utforske skriftspråket. Ein snakkar ofte om skriftkyndighet som eit felles uttrykk for lese- og skrivekyndighet. (Kulbrandstad, 2003, s.13). Dette samsvarer med definisjonen av tekstkompetanse. Desse definisjonane er med på å understreke poenget med å forske på lesing og skriving som to delar av same sak, slik eg har gjort i masterarbeidet mitt.

Det kan vere vanskeleg å bestemme det eksakte tidspunktet for når eit barn eller ein vaksen *kan* lese og skrive. Korleis kan ein oppdage tidspunktet for oppnådd tekstkompetanse? Lese- og skriveutviklinga hos barn kan delast inn i fire fasar, og utviklinga av desse går ganske parallelt hjå dei fleste. Allereie før skulestart startar dei fleste barn å utforske skriftspråket. Dette skjer i form av bokstavutforsking og leik med skriving og lesing. Denne utforskingsfasen vert ofte kalla pseudolesing og pseudoskriving, og utgjer den første fasen i lese- og skriveutviklinga. I den andre fasen i utviklinga er heilordslesing og heilordsskriving vanleg, og då les og skriv barnet små høgfrequente ord. Dette er ofte ord som er viktig for barnet, som til dømes sitt eige namn, mor eller far sitt namn, namnet på favorittpøleget eller ord på favorittleika si (Frislid og Traavik, 2006, s. 75-98; Høigard, 2006, s. 235-264). Etter heilordslesinga og -skrivninga kjem ein fase der barnet byrjar å forstå samanhengen mellom fonem og grafem. Barnet har framleis ikkje automatisert avkoding, men driv fonologisk lesing og fonologisk skriving. Etter mengdetrening når barnet den siste fasen i lese -og skriveutviklinga der avkodinga er automatisert og innhaldsforståinga er stadig aukande. Denne fasen vert kalla ortografisk lesing og ortografisk skriving (Høigard, 2006, s. 235-264).

Tidleg på 2000-talet var det mange som hevda at det vart lagt mykje vekt på denne første lese- og skriveopplæringa, men mindre på kva slags lese- og skriveopplæring elevane trengde etter å ha tileigna seg dei grunnleggande dugleikane (Bjorvand og Tønnesen, 2002, s. 102). Desse formlane

under viser kva ein må kunne for å meistre å lese og skrive, og her ser ein at det ikkje er nok å kunne det reint tekniske ved lesinga og skrivinga:

Leseformelen:

$Lesing = (avkodning \times innhaldsforståing) \times motivasjon$

Skriveformelen:

$Skriving = (bodskapsformidling \times innkoding) \times motivasjon$ (Hagtvedt 2002, s. 276)

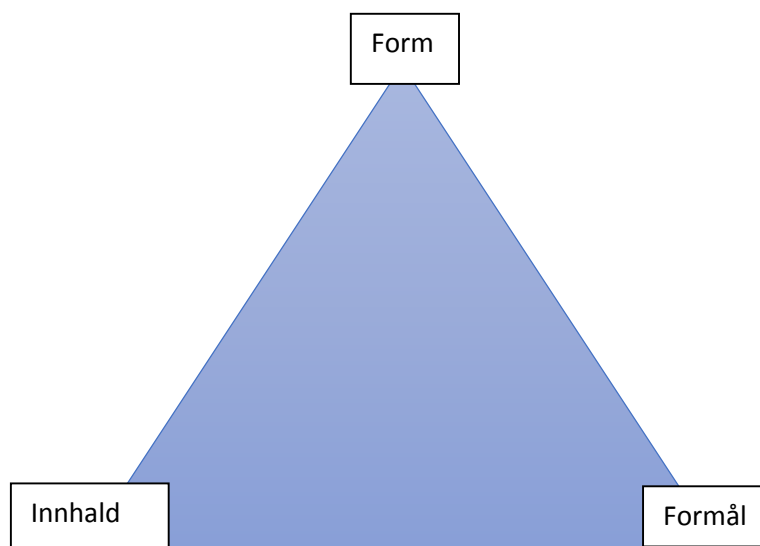
Dei første åra på skulen handlar leseopplæringa mykje om å knekke lesekoden, altså å arbeide innanfor fase nr 3 i lese- og skriveutviklinga. Barnet skal lære å forstå samanhengar mellom fonem og grafem, og dessutan meistre syntesen og såleis trekke saman lydar og bokstavar saman til ord (Frislid og Traavik, 2006, s. 75-98). Dette utgjer det første leddet i leseformelen, avkoding. Det første leddet i skriveformelen er bodskapsformidling. Dette er ulikt frå leseformelen der kodinga kjem før innhaldskomponenten. Såleis kan ein sjå at skriving og lesing er to ulike sider ved skriftspråket, med ulike tilnærmingar (Frislid og Traavik, 2006, s. 79).

Å kunne lese er av Kunnskapsdepartementet (2012) definert som å skape meining av tekst. I skulen sine ferdigheitsmål er desse verba brukt om kva eleven skal meistre i høve lesing: førebu, utføre, bearbeide, bruke lesestrategiar og avkodingsstrategiar, finne informasjon, tolke, samanlikne og trekke slutningar, reflektere, vurdere og forhalde seg sjølvstendig til tekstar. Lesing handlar altså om å forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innhaldet i tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 10). Når det gjeld å kunne skrive, er måla for undervisninga at elevane skal meistre dette:

- Planlegge og bearbeide innebærer å kunne ta i bruk ulike strategier og kilder som forberedelse til skriving, og å være i stand til å revidere tekster på bakgrunn av egen vurdering og andres tilbakemeldinger.
- Å utforme innebærer å kunne beherske og ta i bruk rettskriving, grammatikk, setningsoppbygging og tekstbinding på papir og skjerm sammen med andre uttrykksmidler som bilder, figurer og symboler på en hensiktsmessig måte.
- Kommunisere innebærer å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger, dele kunnskap og erfaringer gjennom å tilpasse egne tekster til mottaker, innhold og formål.
- Reflektere og vurdere innebærer å bruke skriving som redskap for å kunne følge med på og å utvikle bevissthet om egen læring. (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 14)

Med desse definisjonane i grunn forstår vi at å skrive handlar om mykje meir enn berre å kunne det reint tekniske ved lesing og skriving.

For å definere kva skriving er, beskriver prosjektet *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring* [SKRIV-prosjektet] skriving og skrivesituasjonar i skulen i form av ein trekantforma modell. Denne framstiller skrivinga ved tre aspekt: innhaldssida, formsida og formålet ved teksten. For å kunne skrive må eleven meistre desse tre aspekta (Ongstad, 2004). Skriving er altså resultatet av tre aspekt ved ytringar og sjanger; at den som skriv har noko å skrive om, at han eller ho uttrykk seg på ein viss måte, og kva det skrivne skal brukast til (Skjelbred og Veum, 2014, s. 190). Skriv-prosjektet hadde som mål å bidra til at den grunnleggande dugleiken å kunne utrykke seg skriftleg, skulle utviklast i alle fag, og å utvikle tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hjå lærarar (Smidt, 2010, s. 14).



Figur 1. Skrivertrekanten (etter Ongstad, 2004, i Skjelbred & Veum, 2013, s. 190)

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling formulerte i samband med PISA-undersøkinga lese-dugleik på denne måten: «*Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet.*» (Frønes og Narvhus, 2010, s. 11). VerbbBruken i denne definisjonen liknar på den som er brukt i skulen sine ferdigheitsmål, og omhandlar både tekstar på papir og tekstar på nett.

Lesing og skriving i Noreg sett i samanheng med andre land

Finland har skåra best av dei nordiske landa i alle PISA-undersøkingane. Valijarvi, Linnakyla, Kupari, Reinikainen og Arffman (2002) meiner at grunnane til dette består av eit nettverk med fleire faktorar. Faktorar som vert nemnd som dei viktigaste er pedagogikken ved skulane, oppbygging av utdanningssystemet, lærarutdanninga, finsk kultur og elevane sine interesser og fritidsaktivitetar. Dei finske elevane sine interesser og engasjement for lesing er den viktigaste faktoren. 60 % av dei finske jentene svara at lesing var ein av deira favoritt hobby og 21 % av gutane svara det same. 22 % av dei finske elevane svara at dei aldri las frivillig hyggjelesing. Til samanlikning var prosenttala i Danmark 27 %, Island 30%, Noreg 35 % og Sverige 36 % (Valijarvi m.fl., 2002, s. 21).

Når det gjeld lesing på nett er det Island som kjem best ut av dei nordiske landa på PISA-undersøkinga i 2009. Medan Island scora 512 poeng, fekk Sverige 510, Noreg 500 poeng og Danmark 489 poeng (Frønes og Narvhus, 2011). Som eg allereie har nemnt blir Finland ofte sett på som ein PISA-vinnar, men dei deltok ikkje i denne delen av undersøkinga. Dei tre landa som scora best i undersøkinga var Sør-Korea med 568 poeng og New Zealand og Australia med 537 poeng. I alle deltakarland i den digitale leseprøven scora jentene betre enn gutane. Kjønnsforskjellane var aller størst i engelskspråklege og nordiske land (Frønes og Narvhus, 2011, s. 4). Medan Noreg har mange elevar med resultat på dei mellomste nivåa, lykkast både Island og Sverige betre med å utvikle elevar i det øvste nivåsjiktet. Noreg har berre 5,4 % i øvste nivå-sjiktet, medan Sør Korea har 19,2 %, New Zealand har 18,6 % og Australia har 17,3 % av elevane i toppsjiktet. Sør-Korea har altså fire gongar så mange elevar i toppsjiktet som Noreg. Resultata viser at Danmark er det nordiske landet som har lykkast dårlegast med å heve nivået til dei aller svakaste elevane (Frønes og Narvhus, 2011, s. 7).

Sjøberg (2014) uttrykker ein skepsis til måten PISA-resultata vert brukt både politisk og i media. Han meiner at det er snakk om eit PISA-syndrom, og at norsk skulepolitikk blir styrt for mykje av resultata. Dersom ein set ting i perspektiv, ser ein at Noreg har hatt relativt stabile nivå i lesing i PISA-undersøkingane. Dette står i kontrast til mange andre land, der resultata sett over tid har vore stigande eller synkande. Finland har levert gode resultat i alle undersøkingane, men har hatt ei litt synkande kurve sett over tid. Dette har òg Sverige og Island hatt, medan Polen og Tyskland har hatt ei positiv utvikling i lesing dei siste åra (Sjøberg, 2014, s. 34).

Motivasjon for lesing og skriving

I undersøkingane mine deltok ungdom mellom 13 og 16 år. Alle dei deltakande elevane kunne det reint tekniske ved å lese og skrive og var difor i fase 4 i lese- og skriveutviklinga og meistra ledd 1 og 2 i leseformelen og skriveformelen. Det siste leddet i både leseformelen og skriveformelen er motivasjon (s. 14). Motivasjon er eit omgrep som det kan vere vanskeleg å definere, og svært mange har gjort forsøk på å finne ein dekkande definisjon. Lillemyr (2007) hevdar at dersom ein snakkar om motivasjon seier ein noko om *...en tilstand eller disposisjon hos mennesket i forhold til en atferd eller aktivitet* (Lillemyr, 2007, s. 15). Vidare vert motivasjon forklart med at det handlar om *...hvordan det skapes en kraft og en retning for det vi foretar oss* (Lillemyr, 2007, s. 17). Sett i forhold til lese- og skriveaktivitet kan krafta eller retninga vere bygd på indre motivasjon og/eller ytre motivasjon. Indre motivasjon skjer dersom personen kjenner glede eller nytt ved aktiviteten som skal gjerast. (Roe, 2011, s. 40). Ytre motivasjon skjer meir dersom ein person handlar for å oppnå eit spesielt mål. Ytre motivasjon i skulesamanheng kan til dømes vere at eleven gjer det læraren seier fordi han eller ho har eit ynskje om gode karakterar, pliktkjensle eleven har til læraren eller foreldre, eller ulike former for belønning eller straff (Roe, 2011, s. 40).

Sørensen, Hutters, Katznelson & Juul (2013) summerer resultat frå fleire undersøkingar i dei nordiske landa som viser at motivasjonsfall på ungdomsskulen er ein trend. Resultata viser at motivasjonsfallet på ungdomsskulen skjer i alle dei nordiske landa, og at manglande motivasjon har innverknad på elevane sine faglege prestasjonar. Mangelen på motivasjon fortset på vidaregåande, noko som resulterer i fråvær og fråfall (Sørensen, Hutters, Katznelson og Juul, 2013, s. 12-16). Guthrie og Wigfield (2000) har samla resultat om ungdommar i Maryland, USA sine lesevanar, og seier at det er ein solidsamanheng mellom motivasjon for lesing og gode leseprestasjonar. Motivasjon er svært viktig for å skape leseengasjement, og eit sterkt leseengasjement fører vidare til gode leseprestasjonar (Guthrie & Wigfield, 2000, s. 405).

Nippold, Duthie og Larsen (2005) gjorde ei undersøking i Oregon i USA som handla om fritidsaktivitetane til ungdommar mellom 11 og 15 år. Dei undersøkte fritidsvanane til sjettede- og niandeklassingar, og kom fram til at ein veit lite om ungdommar sin tidsomfang til frivillig lesing. Dei meinte at ein likevel kunne sjå nokre trendar som det gjekk an å diskutere. Det kom fram i deira undersøking at lesing var moderat populært, og at skriving var ein av dei minst føretrekte fritidsaktivitetane. Det var tydeleg at interessa for frivillig lesing vart redusert mellom alderen 11-15 år.

I PIRLS-undersøkinga i 2011 skulle 4.- og 5. klassingane svare på spørsmål om lesevanane sine på fritida. Elevane skulle svare på kva kategori dei las, og kor hyppig leseaktiviteten skjedde. Dei fire kategoriane var forteljingar eller romanar, faktabøker, blad og teikneseriar (Gabrielsen og Solheim, 2013, s. 57). Dei same kategoriane vart brukt i PISA-testen for 10.klassingar i 2009.

Prosentandelen elevar som las dei ulike kategoriane var mykje lavare i PISA-undersøkinga enn dei var i PIRLS-undersøkinga. 10. klassingane las altså mindre enn 4.- og 5.klassingane i dei fire nemnde kategoriane (Gabrielsen og Solheim, 2013, s. 57). På same PISA-undersøking i Noreg svara 35 % av 15-åringane på at dei ikkje dreiv med frivillig hyggjelesing. Det var tydeleg i resultatata frå PISA-undersøkingar at gode leseprestasjonar heng saman med leseaktivitetar på fritida (Bjørvand & Tønnesen, 2002, s. 120). Då er det bekymringsverdig at motivasjonen for frivillig lesing på fritida er sykkande i åra mellom 4.- og 10. klasse. Den synkkande motivasjonen kan vere litt av bakgrunnen for at elevane har lovande resultat i PIRLS-undersøkingane, og fell litt tilbake i PISA-undersøkingane og på nasjonale prøvar.

Prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing* [Normprosjektet] starta opp i 2012 og har som eit stort mål å finne ut kva skrivekompetanse det er rimeleg å forvente av elevane etter fjerde og sjuande trinn. Normprosjektet fann den same tendensen innan skriving som vart skildra i høve lesing, nemleg eit fall i motivasjon rundt 5. klasse. Nokre av resultat til prosjektet viste at elevar allereie ved inngangen til 5. trinn kunne ha utvikla eit høgt nivå på skriveferdigheitene sine, men at dette var tidspunktet då skrivedugleiken starta å variere mykje. Elevane i denne alderen trengde meir enn tidlegare å utfordrast og motiverast for at skriving skulle bidra til fagleg utvikling og læring. Det er dessutan på dette tidspunktet kjønnsforskjellar startar å bety noko (Normprosjektet, 2012, s. 8).

Sjangrar

Schwebs og Otnes (2007) deler dei ulike lese- og skrivesjangrane i den digitale verda inn i 5 ulike grupper; informasjonsjangrar, kommersielle sjangrar, personlege sjangrar, fiksjonstekstar og nettkommunikasjon. Sakprosasjangrane dominerer i den digitale litteraturhistoria, og her finn ein nyheiter, oppslagsverk og faglitteratur. Både dei kommersielle sjangrane og dei personlege sjangrane har eit sterkt ynskje om å marknadsføre noko, men dei skil seg likevel litt frå kvarandre. I den kommersielle sjangeren finn ein reklame som både kan vere er på seljaren sine eigne sider

eller som annonser på andre sine nettstader. Ein finn reklame både i e-post, diskusjonsgrupper og nettsamtalar (Schwebs & Otnes, 2007, s. 165). Dei personlege sjanrane tilhøyrer enkeltpersonar eller grupper som i hovudsak representerer seg sjølv. Dette kan til dømes vere blogg eller dagbok, personleg brev, privat fotoalbum, jobbsøknad og cv. Fiksjonstekstar er hovudsakleg episke tekstar både for barn og vaksne. Dataspel er òg ei form for fiksjonstekstar, og vert gruppert som narrativ fiksjon. Under kategorien nettkommunikasjon finn ein e-post, digitale diskusjonsinnlegg og nettsamtalar/chat. Alle desse ber preg av munnlege trekk, og gir meningsutveksling over kortare tid enn ein er vant til frå skriftleg kommunikasjon (Schwebs & Otnes, 2007, s. 223-230).

I PISA-undersøkingane kom det fram at dei norske elevane driv med leseaktivitetar på nett på lik linje som OECD-gjennomsnittet. Unntaket er mengda chatting, der 60% av dei norske elevane seier at dei er aktive, noko som er 16 % fleire enn OECD-gjennomsnittet (Frønes & Narvhus, 2011, s. 17). Når det gjeld chatting er det naturleg å tenke både på lese- og skriveaktivitet, då ein truleg både les og skriv i ein chattesituasjon.

Når ein skal snakke om sjanger er det vanskeleg å snakke om ungdommane som ein heilskap. Gutar og jenter vel ulike sjantrar både når dei skal lese og når dei skal skrive. PIRLS-undersøkinga i 2011 viste resultat som sa at 4.- og 5. klassingar føretrekk forskjellig lesestoff. Det er fleire gutar enn jenter som les teikneseriar, og fleire jenter enn gutar som les forteljingar og romanar (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 53-59). Dette samsvarer med funna til Hoel og Helgevold (2005) som seier at gutane generelt sett les andre typar tekstar enn jentene, som til dømes aviser på nett, teikneseriar, humorbøker grøss og action. Gutar les ofte av nytteverdig, noko som gjer at dei ofte heller les informasjonssjantrar enn skjønnlitteratur (Hoel og Helgevold, 2005, s. 12). Dette resultatet samsvarer med funn i PISA-undersøkinga frå 2009, der det vart vist at gutar føretrekk aviser og teikneseriar, medan jentene føretrekk skjønnlitteratur. Smith og Wihelm (referert i Kverndokken, 2013, s. 26) sine undersøkingar understrekar at gutane syner lite motivasjon for å lese skjønnlitteratur, og vel i større grad enn jentene informasjonstekstar, tidsskrifter og teikneseriar. Problemet med dette er at såkalla fragmentarisk lesing, av overskrift, ingress, bildetekst, har lite verdi som lesetrening, i motsetnad til lesing av skjønnlitteratur (Kverndokken, 2013, s. 24).

Dersom gutane skulle lese bøker, var *Harry Potter* den tittelen som vart brukt flest gongar som døme på litteratur gutane hadde lese (Hoel og Helgevold, 2005, s. 12). Det same var tilfelle i Bakke og Moe si undersøking blant elevar på ein vidaregåande skule (Bakke og Moe, 2013, s. 180).

Bakke og Moe (2013) gjorde ei undersøking blant elevar på vidaregåande skule, der dei spesielt fokuserte på lesestoff for gutar. Då elevane fekk spørsmål og kva dei las på ein gjennomsnittleg dag, var det desse sjanrane som oftast vart nemnd av gutane: skulebøker og lekser 50%, papir- og nettaviser 30%, nett 30%, Facebook 20%, tekstmeldingar 20%, undertekst på filmar 20%. Skjønnlitteratur vart ikkje av gutane, og digitale media var oftast representert. Så elevane skulle svare på kva dei likte aller best å lese, svarta 20 % av jentene at det var bøker. 10 % av gutane sa at dei likte aller best å lese leseguidar til nettspill, medan 10 % sa det same om teikneseriar. 8 % av gutane sa at dei likte aller best å lese det dei ikkje las på skulen, 20 % nemnde lesing på nett, 20 % svarta ulike blad og 12% nemnde bøker. I spørsmål om kva bøker elevane likte best å lese var det krim som var mest populært, både for gutar og jenter (Bakke & Moe, i Kverndokken, 2013, s. 175). Norsk mediabarometer fann i si undersøking ut at kun 2 % av befolkinga les elektronisk bok i løpet av eit døgn i 2014 (SSB, 2015).

Elevar som les skjønnlitteratur vekentleg, presterer svært mykje betre på leseprøve enn elevar som les aviser, vekeblad og teikneseriar vekentleg (Roe og Taube, 2012). Elevane sine lesevanar har dessutan stor innverknad på deira skriftspråkskompetane. Dei elevane som les skjønnlitteratur har ein større sjans til å prestere godt på skriveoppgåver, tentamen og eksamen i grunnskulen. Mykje tyder på at oppgåvesetta på norskeksamen i grunnskulen favoriserer jentene, fordi det nesten alltid er eit alternativ som ber elevane om å skrive novelle, dagbok eller brev (Berge m.fl., 2005, s. 268-270). Jentene blir såleis nesten alltid tilbudd favorittane sine, medan gutane ikkje blir det. Gutane får ikkje den same moglegheita til å utfolde seg på i dei sjanrane dei er sterke skrivarar (Berge m. fl., 2005).

Lesing og skriving sett i eit kjønnsperspektiv

Gutar skårar i gjennomsnitt dårlegare enn jenter i både internasjonale og nasjonale leseprøvar som er utført dei siste åra. Dette ser ein tydeleg i tabellen under, som viser kjønnsforskjellar i resultatata frå 4 store leseprøvar. Dersom ein ser på 4. og 5. trinn er kjønnsforskjellane ganske stabile innafor ein 20års-periode. Når det gjeld 4. og 5. klassingane gir dessutan ikkje PIRLS-resultata dei siste åra grunnlag for å snakke om store kjønnsforskjellar i lesing (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 51). Kjønnsforskjellane på ungdomstrinnet har derimot auka mykje frå 1991 og fram til leseprøven til PISA i 2012. I 1991 var kjønnsforskjellane til 8. klassingane ikkje signifikant,

medan skilnaden var 47 poeng på leseprøven til PISA i 2012. Dette er ei stor auke, og på sistnemnde leseprøve svarar kjønsskilnaden til eit heilt skuleår.

Figur 2 viser kjønnskilnadane mellom norske elevar i nasjonale og internasjonale testar. Ein kan sjå at kjønnskilnadane var lågare på 90-talet enn dei er på 2000-talet.

Leseundersøking	Trinn	Årstal	Kjønnsforskjell (standardisert)
IEA Reading literacy	4. trinn	1991	16
IEA Reading literacy	8.trinn	1991	4 Ikkje signifikant
PIRLS 2011	4. trinn	2011	14
Nasjonale prøvar i lesing	5. trinn	2012	11
Nasjonale prøvar i lesing	8. trinn	2012	30
Nasjonale prøvar i lesing	9. trinn	2012	32
PISA 2000	10. trinn	2000	43
PISA 2009 (digital prøve)	10. trinn	2009	35
PISA 2012	10. trinn	2012	47

Figur 2. viser kjønnsforskjellar for norske elevar i nasjonale og internasjonale testar. Kjelde: Tal henta frå Astrid Roe (2013a). 35-40 poeng tilsvare eitt skuleår.

KAL-prosjektet kunne vise at jentene sitt forsprang på ungdomsskolen som ein kan finne i lesing òg er gjeldande i skrivning. På eksamen i norsk skriftleg hovudmål fekk 19 % av gutane karakteren 1 eller 2, medan berre 5,5 % av jentene fekk dei to lågaste karakterane. Den mest typiske karakteren for jenter var 4, medan den mest typiske karakteren for gutar var 3. Det vart ikkje samla inn data i KAL-prosjektet som kunne svare på kvifor jentene òg i skrivning presterte betre enn gutane. Berge m.fl. (2005) forklarar jentene sitt forsprang:

I PISA 2000-undersøkelsen, som i likhet med KAL hentet data frå 10. klassetrinn, forefinnes en fersk analyse av årsakene til den internasjonalt sett store spredningen i lesekompetanse blant norske ungdomsskoleelever der blant annet kjønnsdimensjonen blir belyst. I og med at lesing og skrivning utgjør to deler av samme faktor, nemlig skriftspråklig kompetanse (eller literacy på engelsk), kan man anta at den påviste nivåforskjellen mellom de to kjønnene for en stor del har samme bakgrunn når det gjelder ferdighetene (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005, s. 253).

Lesesenteret i Stavanger har sett i gong fleire tiltak for å auke lesedugleik hos gutar. Eit av tiltaka som vart arrangert var ein kafèdialog der gutar fekk fertelje om sine lesevaner og interesser for lesing. Mange av gutane las ein del, men mest dersom lesinga hadde ei reell nytte. Det kom tydeleg fram at mange av gutane ikkje såg på sine leseaktivitetar som ekte lesing. Dei fleste ytra at lesarar las skjønnlitterære bøker, og sidan dei ikkje gjorde det sjølv var dei ikkje lesarar (Hoel & Helgevold, 2008). I 2012 gjennomførte Kverndokken (2013) eit feltarbeid som søkte etter gutane sine syn på lesing, og då kom nokre av dei same haldningane fram. Mange gutar definerte lesing som lesing av bøker (Kverndokken, 2013, s. 156).

Omgivnadane til elevane kan vere med å påverke deira haldningar til lesing og skrivning. Fleire undersøkingar har vist eit resultat som seier at omgivnadane stiller ulike krav til jenter og gutar i høve lesing og skrivning. Nokre gutar kan sjå på det som lite attraktivt å sitte i ro og lese og skrive. Dette kan stride med samfunnet sitt syn på den maskuline mannfiguren, og kan verke truande på gutane sitt maskuline sjølvbilete (Kverndokken, 2013, s. 26) Resultat i PISA-undersøkinga frå 2009 viste at mange gutar ser på lesing som noko naudsynt i ulike situasjonar, og dei les i større grad enn jentene berre når dei må. Denne tendensen gjeld gutar i alle land, men norske gutar befinn seg i den minst positive gruppa (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 103). PISA-undersøkinga om lesing på nett viste at kjønnskildnadane var litt mindre enn ved lesing på papir (Frønes, Narvhus og Jetne, 2011).

Påstanden om at gutar gjerne berre les når dei *må*, samsvarer med resultat frå fleire PISA- og PIRLS-undersøkingar der det kjem fram at gutane les mindre enn jentene. Berge m .fl. (2005) viser til ei IEA-undersøkinga om skrivning som viste blant anna at jenter har ein mykje betre haldning til skrivning enn gutar. Skrivning vert best lært ved øving, og jentene skriv meir. KAL-prosjektet viser data som viser jentene si høgare produktivitet og jentene skriv signifikant lengre eksamenssvar enn gutane. I tillegg les jentene meir på fritida og fritidslesing har positiv innverknad på skrivedugleik. Lesstoffet jentene vel fremjar utviklinga av skriftspråkkompetansen (Berge m.fl., 2005, s. 262- 268)

Funna i KAL-prosjektet som viste at jenter skreiv lengre eksamenssvar, samsvarer med Bakke & Moe sin observasjon ved gjennomføring av ein bladtest av innsamla spørjeskjema. Dei såg at jentene som oftast svarta meir grundig i kommentarfelta, og at få av gutane hadde skrive lange svar (Bakke & Moe, i Kverndokken, 2013, s. 178). Ein kan finn dei same trekka i PISA-undersøkingane der gutane oftare enn jentene hoppa over oppgåver der dei må svare med egne

ord. Dersom gutane svarer, svarer dei så kort og vagt at svara ikkje kan godkjennast (Kverndokken, 2013, s. 25).

3. Metode

I dette kapitlet presenterer eg litt generelt rundt metode og skildrar dei metodiske vala eg har gjort undervegs. Først gir eg ei oversikt over kor undersøkingane mine plasserer seg innan kvalitativ og kvantitativ metode. Eg går djupare inn på å forklare kvantitativ metode, sidan det er det eg i hovudsak har brukt i masterarbeidet mitt. Vidare kjem ein presentasjon av dei metodiske instrumenta eg har brukt; spørjeskjemaundersøking, eigenkartlegging og intervju liknande samtalar. Eg beskriv gjennomføringa av skulebesøka, presenterer informantutvalet mitt og gjer nokre forskningsetiske vurderingar. Til slutt beskriv eg korleis eg har kategorisert og analysert datamaterialet mitt.

Val av kvantitative og kvalitative metodar

Å finne rett metode var avgjerande for å klare å få gode svar på problemstillinga for prosjektet mitt. Eg valde i hovudsak å bruke kvantitative metodar fordi eg meinte dette kunne hjelpe meg best til å finne data som kunne talfestast og danne grunnlag for generalisering (Grimen, 2004). Kvantitativ metode har ofte som mål å sjå breidda i ei sak, og det var det eg ønskte å få til ved hjelp av generalisering basert på eit mindre utval (Eliasson, 2006). Det fins mange definisjonar på kva ei kvantitativ undersøking er, og eg har brukt denne definisjonen som grunnlag i arbeidet mitt:

I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall, og foretar en statistisk analyse av mønsteret i tallene i datamatriksen (Hellevik 2002, s. 110).

I introduksjonen og teoridelen nemnde eg dei store nasjonale undersøkingane PISA, PIRLS, nasjonale prøvar og SKRIV-prosjektet. Alle desse har nytta seg av kvantitativ metode for å samle informasjon og data, noko som har gitt eitt godt bilete av lese- og skriveugleiken til norske elevar. Ei stor styrke ved PISA og PIRLS-undersøkingane er at dei er gjennomført i mange land, noko som gir gode moglegheiter for samanlikning av prestasjonsnivå i ulike land.

I mine undersøkingar ønska eg å finne ut kor mykje elevane sjølv meinte at dei les og skriv i kvardagen sin. Deretter ville eg få dei til å kartlegge kor mykje tid dei eigentleg brukar på lesing og skriving. Dei kvantitative metodane eg nytta for å finne ut dette var spørjeskjema og

eigenkartlegging utført av elevane sjølv. Grunnen til at eg valde desse kvantitative metodane var at dei ikkje berre ville framstille enkeltelevar sine vanar i høve lese- og skrivemengde, dei ville òg gje eit datamateriale som moglegvis kunne seie noko om trendar i norske ungdommar sine lese- og skrivevanar.

I tillegg til dei kvantitative undersøkingane gjorde eg seks uformelle intervju med elevar som hadde svara lite utfyllande i eigenkartlegginga. Dei uformelle intervju gav meg data som ikkje kunne behandlast som tal. Desse data måtte bli sett på som utfyllande informasjon som støtta opp om resultat og funn frå dei kvantitative metodane eg brukte. Eg valde å ha dette tillegget i metodevalet mitt fordi eg ønskte å sjå om det var noko samanfallande trekk hos elevane som ikkje fullførte eller ikkje leverte. Intervju er den mest brukte av dei kvalitative metodane (Tjora, 2012, s. 104).

Metodiske instrument

Spørjeskjemaundersøking

Å bruke eit spørjeskjema er eit typisk døme på korleis ein kan samle inn kvantitative data som seinare kan leggst inn i eit dataprogram og analyserast. Målet plar vere å foreta ei statistisk analyse av mønsteret i tala i ei datamatrixe (Hellevik 202, s. 110). 152 elevar svara på spørjeundersøkinga mi som besto av fire spørsmål i tillegg til personlege opplysningar (sjå vedlegg). Spørjeundersøkinga mi samsvarer med den vanlege definisjonen av dette som seier at ei spørjeundersøking er ei undersøking av relativt mange personar om eit avgrensa tal variablar, og at desse nemnde forholda skjer på eit relativt overflatisk nivå. Når ein brukar slike undersøkingar ynskjer ein ofte å generalisere, ved å trekke generelle slutningar med grunnlag i data frå eit mindre utval personar (Boolsen, 2008).

Relevante spørjeskjemaspørsmål søker opplysningar om handlingar og haldningar (Boolsen 2008, s. 46). Eg brukte eit enkelt spørjeskjema med få og presise spørsmål som fokuserte på handlingar og haldningar. Handlingane eg fokuserte på var elevane sine meiningar om eiga lese- og skrivemengde, og eg spurde om:

- *Kor mange minutt trur du at du les i løpet av eit døgn?*
- *Kor mange minutt trur du at du skriv i løpet av eit døgn?*

Eg ville ikkje legge noko spesiell vekt på å forklare kva eg sjølv la i omgrepa *å lese* og *å skrive* fordi eg ville finne elevane sine eigne uavhengige meiningar om kor mykje dei les og skriv.

Haldningane eg søkte rundt tema lesing og skriving var kor godt elevane likte å lese og skrive. Eg stilte desse spørsmåla:

- Kor godt likar du å lese?
- Kor godt likar du å skrive?

Elevane skulle velje det alternativet som passa best av desse: *eg likar det svært godt*, *eg likar det middels godt* eller *eg likar ikkje å lese/skrive*. Ved å stille spørsmål om handlingar og haldningar ønskte eg i analysen av data å sjå eit skilje mellom dei som likar dårleg å lese/skrive, og dei som likar veldig godt å lese/skrive. Denne spørjeskjemaundersøkinga ville ikkje gi høve til utfyllande svar, men ville framheve eleven si eiga meining om lese- og skrivemengde.

I spørjeundersøkingar er dei aller fleste spørsmål lukka, og dei inneheld altså spørsmål med faste svaralternativ. I utgangspunktet var spørjeskjemaet mitt utforma med fire lukka spørsmål. På spørsmåla om kor mange minutt elevane trudde dei las/skreiv på eitt døgn hadde eg laga svaralternativa: under 15 minutt, mellom 15-30 minutt, mellom 30-45 minutt, mellom 45- 60 minutt og over 60 minutt. I eit pilotprosjekt i forkant av innsamlinga fekk eg høve til å prøve ut spørjeskjemaet på ein klasse med 20 elevar. Eg såg at dei lukka spørsmåla om lese- og skrivemengde fungerte dårleg, då utfallet vart at alle elevane kryssa av for 15-30 minutt skriving og 15-30 minutt lesing per dag. I den endelege innsamlinga mi endra eg desse to spørsmåla slik at elevane sjølv skulle oppgi tal minutt dei les og skriv per dag. Spørjeskjemaundersøkinga mi besto såleis av to opne spørsmål og to lukka spørsmål. Dei opne spørsmåla kunne gi meir upåverka og ærleg informasjon som seinare kunne kodast i eit tal kategoriar (Ringdal 2013, 201-202).

Eigenkartlegging

Det andre kvantitative metodiske instrumentet eg nytta har eg valt å kalle for *eigenkartlegging*.

Denne metoden har mange fellestrekk med kvantitativ observasjon. Begge metodane kan handle om å registrere visse hendingar eller kategoriar som er definert og bestemt på førehand.

Prosedyrane for registrering kan skje på ulike måtar, og i prosjektet mitt handla det om at elevane skulle registrere hendingar (lese- og skriveaktivitet) og varigheit av hendingane målt i minutt. Den

vesentlege forskjellen mellom eigenkartlegging og klassisk kvantitativ observasjonsforskning er at informantane i mitt høve registrerte hendingar og varigheiter sjølv (Vedeler, 2009).

Mappa til eigenkartlegging innehaldt eit informasjonsskriv (vedlegg 2) og sju ark med tabellar (vedlegg 3). På informasjonsskrivet forklarte eg korleis elevane skulle føre kartlegginga i tillegg til å vise til ein tabell med døme. Eg la vekt på at informasjonen på dette arket skulle vere kort og grei for elevane å forholde seg til. Etter informasjonsarket låg dei sju arka med tomme tabellar som elevane skulle føre eigenkartlegginga si. På framsida av arket skulle dei føre alt dei las og oppgi tal minutt dei brukte på lesinga, og på baksida skulle dei føre det same når det gjaldt skriving.

Intervjuliknande samtalar

Den mest utbreidde datagenereringsmetoden innanfor kvalitativ forskning er ulike typar intervju. Eg gjennomførte intervjuliknande samtalar med seks av elevane som deltok i undersøkingane mine. Fire av desse samtalanane var med elevar som ikkje leverte inn att eigenkartleggingsskjemaet, ein var med ein elev som leverte inn tomt skjema, og ein var med ein elev som berre hadde fylt ut to av arka i eigenkartleggingsskjemaet. Då eg utførte samtalanane brukte eg prinsipp som er viktige i djupneintervju. Eg la vekt på å ha ei romsleg tidsramme og prøvde å skape ein avslappa stemning med fri samtale rundt aktuelle tema (Tjora, 2012, s. 104-105).

Utval av informantar

I kvantitativ forskning vel ein ofte ut eit mindre utval individ frå ein større populasjon (Eliasson, 2006, s. 21). Eg gjorde ei stratifisert utval og besøkte fire ulike skular og gjennomførte spørjeskjemaundersøkinga i 8 klassar. At utvalet var stratifisert vil i mitt tilfelle seie at deltakarskulane var valt ut med utgangspunkt i bestemte eigenskapar, og at dei såleis ikkje var tilfeldige (Hellevik, 1999, s. 118). Av desse skulane var ein av dei fådelt skule, to var fleirdelte bygdeskular og ein var by-skule. Hovudformålet med å velje tre så ulike skular var å oppnå eit fleirnivåutval som tok høgde for eventuelle geografiske, miljøavhengige, kulturelaterte og/eller lærarpåverka skilnader. Hjardemaal, Kleven & Tveit (2011) viser til at forskingsresultat berre er interessante i den grad dei kan bli overført til andre kontekstar. Sidan undersøkinga mi vart gjennomført i fleire klasserom på fleire uavhengige skular, kan det vere mogleg å sjå på likskapar

og ulikskapar i resultat i lys av dei ulike kontekstane dei var gjennomført i (Hjardemaal m.fl, 2011).

Utvalet mitt besto av 152 elevar totalt. Av desse elevane var det 37 tiandeklassingar, 59 niandeklassingar og 56 åttandeklassingar. Fordelinga mellom kjønn var tilnærma lik, med 73 jenter og 79 gutar, og difor statistisk representativt for spreinga av kjønn på landsbasis. Dette dannar eit grunnlag for å kunne seie noko om utbreiinga av funn og resultat i høve kjønn, og med ei viss usikkerheitsmargin å kunne trekke slutningar frå utvalet til den større populasjonen (Grimen, 2004).

Alle elevane som hadde føresetnader for å svare i dei deltakande klassane fekk utdelt spørjeskjemaundersøking. Kvar elev fekk eit nummer som var samsvarande på spørjeskjemaet og på eigenkartlegginga. På den måten kunne eg i analysen sjå samanhengar mellom svara i dei to ulike gjennomføringane.

Gjennomføring av datainnsamling

I følge Ringdal (2013) fins det tre ulike datainnsamlingsteknikkar; besøksintervju, telefonintervju og spørjeskjema for sjølvutfylling. Teknikken eg nytta då eg var på besøksrunden min, var spørjeskjema for sjølvutfylling. Denne teknikken tek i bruk visuell kommunikasjon der både spørsmål og svaralternativ kan lesast samtidig av respondenten sjølv. Dette gir gode moglegheiter til ein beskytta svarsituasjon og absolutt anonymitet. Ei utfordring ved denne typen datasamlingsteknikk er at det av ulike grunnar kan gi stort fråfall, som til dømes motivasjon. For å unngå vanskar med motivasjonen og fråfall blant informantane mine, henta eg element frå datasamlingsteknikken besøksintervju. I eit besøksintervju møtast intervjuaren og respondenten ansikt til ansikt. Då kan intervjuaren motivere og hjelpe undervegs. Informantane mine fekk møte meg og fekk høyre litt om meg og prosjektet mitt før dei skulle gjennomføre spørjeskjemaundersøkinga. På den måten var det mogleg for dei å få ein god kontakt med meg og sjå at deira rolle i prosjektet var meningsfull (Ringdal 2013, s. 198-200).

Direkte etter at eg hadde samla inn spørjeskjemaet i klassane, informerte eg om eigenkartlegginga. Då fortalde eg om måten elevane skulle gjennomføre kartlegginga, og eg la vekt på å presisere at all form for lesing og skrivning skulle dokumenterast. Altså skulle alt frå

blogg, dataspel, nyhende, nettprat, aviser og teikneseriar til skulearbeid og formell skriving dokumenterast. I tillegg til å notere mengde (tid i minutt), skulle dei altså òg dokumentere kva type sjanger dei las og skreiv. I alle klassane fekk eg spørsmål om digital lesing og skriving òg skulle gjelde, og eg stadfesta at det var tilfelle. Alle elevane byrja eigenkartlegging dagen etter at eg hadde vore innom skulen, og eg unngikk at elevane skulle starte på ein laurdag. Såleis kunne dei få hjelp frå norsklæraren sin dersom det var behov for det. Norsklæraren fekk eit informasjonsskriv (vedlegg ?) frå meg. På informasjonsskrivet sto telefonnummeret mitt, slik at læraren kunne nå meg ved høve.

Då eg skulle samle inn eigenkartleggingsskjema fann eg ut at det på alle skulane fans elevar som ikkje leverte inn att skjemaet sit, og at det altså var skjedd eit fråfall. Det totale talet på deltakande jenter var 73, og talet på gutar var 79.

I figur 3 under kan ein sjå kor mange som leverte dei ulike undersøkingane.

	Jenter N = 73	Gutar N = 79
Kor mykje trur du at du les?	73	78
Kor mykje trur du at du skriv?	72	78
Eigenkartlegging (total lesemengde)	72	57
Eigenkartlegging (total skrivemengde)	68	56

Når skjema mangla eller var tomme hadde eg ingen tal å bruke i dataanalysen, og dei vart ståande som manglande verdiar, missing values, i datamatriksen. Likevel fann eg det interessant å finne ut meir om grunnlaget for at elevane ikkje hadde fylt ut skjema. Eg ville vidare sjå om eg fann likskapar blant elevane som ikkje fylte ut skjema, og høyre om dei hadde dei same grunnane for å ikkje fullføre undersøkinga. Eg valde, som eg allereie har forklart ut seks elevar som eg intervjuar. I intervjusituasjonen snakka eg først litt uformelt med eleven før eg starta å stille eit fast opningsspørsmål som var slik:

- *Kva tenkte du då du skulle gjere denne eigenkartlegginga?*

Elevane fekk såleis høve til å fortelje sjølv kva dei tenkte, og mange av dei kom direkte inn på grunnen til at dei ikkje hadde fylt ut slik dei egentleg skulle. Det var viktig for meg ikkje å konfrontere elevane med dette, noko eg unngikk ved å la dei få fortelje sjølv.

Analyse av data

Med 152 elevar som gjennomførte spørjeskjemaundersøking og eigenkartlegging vart datamaterialet mitt svært omfangsrikt.

Då eg hadde fått inn att persmane med eigenkartleggingar, starta eg med å systematisere lese- og skriveaktiviteten elevane hadde gjort. Eg brukte dei fem kategoriane frå den digitale verda; informasjonstekstar, kommersielle tekstar, nettkommunikasjon, personlege sjangrar og fiksjonstekstar som utgangspunkt for å sortere dei ulike sjangrane elevane sa dei las og skreiv (greidd ut om på s. 19). I tillegg til å sjå på dei digitale sjangrane slik Schwebs & Otnes (2007) gjer, brukte eg dei same kategoriane for analogisk lesing og skrivning, og lesing og skrivning i samband med tv. Tv plasserte eg saman med digital lesing- og skrivning, medan analogisk lesing og skrivning vart skild for seg sjølv. Grunnen til at TV vart plassert saman med digital lesing og skrivning, var at eg såg at aktivitetane her i stor grad var like. Leseaktiviteten som skjer når ein elev les filmundertekst på dataskjermen er den same som dersom eleven les filmundertekst på TV-skjermen.

I tillegg til desse fem kategoriane laga eg ei eiga kolonne der eg plasserte all lesing og skrivning elevane gjorde i samband med skule. Såleis skilde eg skulerelatert lese- og skriveaktivitet frå lese- og skriveaktivitet som ikkje var skulerelatert. Når eg definerte dette skiljet tok eg utgangspunktet i definisjonane av dagleglivets domene og det spesialiserte domenet som Maagerø & Tønnesen (2006) brukar. Alle data som viste lese- og skriveaktivitet som var tilknytt skulen, i form av skulearbeid eller lekser, vart plassert i kategorien det spesialiserte domenet. Grunnen til at eg valde å skilje mellom desse to domena, er at motivet bak lese- og skriveaktiviteten i dei to domena mest truleg er ulik. Elevane kan til dømes gjere skulearbeidet mest fordi læraren har sagt dei skal gjere det eller fordi dei vil oppnå gode karakterar. Elevane les og skriv mest truleg skulearbeide fordi dei *må* det og fordi det er forventa av dei. Eit anna viktig element er det faktum at det er vanskeleg å vite om det elevane til dømes las i engelsktimen var «fiksjonssjangrar» eller

«informasjonssjangrar». Kategoriane femna såleis om lesing og skriving som både var digital, analog og i samband med tv, og vart sjåande slik ut i mitt skjema:

- Informasjonssjangrar
- Kommersielle sjangrar
- Personlege sjangrar
- Fiksjonstekstar
- Kommunikasjon
- Skule

Eg sorterte alle data under dei ulike kategoriane i eit skjema, leseaktivitet i eitt skjema og skriveaktivitet i eitt skjema (sjå funnkapittel, s. 38-40).

Etter å ha kategorisert lese- og skriveaktiviteten, gjekk eg gjennom eit og eit eigenkartleggingsskjema. For kvart skjema rekna eg gjennom all lesing først. Eg la saman alle minutta eleven brukte på lesing innanfor kvar kategori, og fekk altså tal minutt med digital informasjon, analog skule, analog kommersiell osv. Denne summen dividerte eg med sju, og sat såleis att med tal minutt eleven las innan kvar kategori på *eitt døgn*. Etter å ha gjort dette med all data frå lese-delen, gjorde eg det same med data som handla om skriving. Grunnen til at eg ville ha summen med lesing og skriving på eitt døgn, var at eg då fekk same eining som eg hadde brukt i spørjeskjemaundersøkinga. I spørjeskjemaundersøkinga skulle elevane svare på kor mange minutt dei trudde dei las og skrive i løpet av eitt døgn.

Når eg var ferdig med denne gjennomgangen, la eg alle data frå både spørjeskjemaundersøkinga og eigenkartlegginga inn i ei datamatrikse i SPSS. I spørjeskjemaundersøkinga var nokre av svaralternativa tekstbasert, og desse fekk difor ein talkode i datamatriksen. Dette vil seie at svara vart målt på ordinalnivå (Hjardemaal m.fl., 2011). I kapittelet der eg presenterer funna frå undersøkinga vil eg kommentere kva analyse eg har brukt for å komme fram til det aktuelle resultatet.

Validitet og reliabilitet

Ei utfordring med eigenkartlegginga var at elevane fylte ut skjema ulikt når det gjaldt å vere presis og detaljert. Nokre kartla lese- og skriveaktiviteten sin veldig detaljert (sjå døme i vedlegg 5), og la

inn forklaringar undervegs. Når eg jobba med slike skjema var det lett å kategorisere data, fordi det kom tydeleg fram kva eleven hadde lese og skrive. Andre elevane var mindre konkrete, og særleg gjaldt denne utfordringa for kartlegging av aktivitet på nettstaden Facebook. Dei gongane elevane hadde skrive spesifikt kva dei las eller skreiv på Facebook var det greitt å kategorisere aktiviteten. Dei gongane elevane til dømes berre skreiv *Facebook*, *var på Facebook* eller *Surfa på Facebook* var det vanskelegare å vite kor eg skulle plassere lese- og skriveaktiviteten. Facebook-aktivitet kunne passe inn under fleire av kategoriane, då nettsida har både chatfunksjon, vegginnlegg som inneheld både reklame og propaganda, personlege ytringar og informasjon (nyheitsinnslag). Eg beslutta at desse skulle kategoriserast under kommunikasjon, med grunnlag i at elevane som var meir konkrete i dokumentasjonen sin i hovudsak brukte Facebook som ein kommunikasjonskanal.

Det var ei viktig oppgåve å motivere elevane til å fylle ut skjema så godt og nøyaktig som mogleg. Fråfallet i eigenkartlegginga var 17 %, der nokre av desse skjema ikkje vart levert i det heile medan andre vart levert inn tomme eller uferdige. Det kan hende eg ville ha fått eit mindre fråfall ved å nytte andre metodar, til dømes ved å gjennomføre undersøkinga digitalt. Eg kunne til nytta ein app på mobiltelefonen der elevane skulle kartlegge aktiviteten sin. I ei vurdering eg gjorde på førehand fekk eg vite at nokre av deltakarskulane hadde forbod mot bruk av mobiltelefon i skuletida. Elevane ville ha vore avhengig av å ha mobiltelefonen med seg heile tida, og dette kunne ha skapt problem i skulekvardagen. I tillegg var det vanskeleg å gå ut frå at alle elevane hadde smarttelefon der den aktuelle app-en kunne bli installert utan problem. Dersom eg skulle ha gitt kartleggingsskjema til elevane på ei digital fil for PC og Mac, ville elvane ha stilt ulikt då nokre klassar var utstyrt med pc i klasserommet til alle elevane, medan andre måtte gå til eit datarom for å ha tilgang til pc. Ei mappe ville dessutan vere lettare å ha med på fritidsaktivitetar enn ein PC. Med bakgrunn i desse usikre momenta, bestemte eg meg for å nytte analogt skjema, slik at alle elveane skulle stille så likt som mogleg.

Sidan eg visste at det kunne sjåast på som litt gammaldags og tungvint for nokre elevar å føre kartlegging på papir, var det ekstra viktig å prøvde å bidra så mykje eg kunne for at flest mogleg av elevane skulle ha lyst å gjennomføre undersøkinga. Eitt av vala eg gjorde konsekvent for å auke interessa var, som tidlegare nemnt, å fysisk møte opp på skulane, slik at elevane skulle få eit kjennskap til personen bak undersøkinga. Eg prøvde dessutan å ordne eigenkartleggingsskjema så greitt som mogleg i ei mappe, slik at det skulle vere lett å halde styr på papira. I tillegg til dette lova eg ei lita pengegåve til klassane som gjennomførte undersøkinga skikkeleg. Til trass for desse

«gulrøtene», hadde eg ein viss skepsis på om elevane ville hugse, og orke, å føre inn i skjema og levere.

Nokre elevar har mest truleg vore litt usikre på kva lese- og skriveaktivitet dei skulle kartlegge, trass i at dette hadde vore opplyst om på fleire ulike måtar. Når det gjeld lesing er det ei jente som ikkje hadde kartlagt noko skularbeide i det heile. Det er vanskeleg å tru at ho i løpet av ei heil veke ikkje har lese noko som har med skule å gjere, verken på skulen eller heime. Fire gutar har berre ført lese- og skriveaktivitet innan sjangeren analog eller digital skule. Desse har mest truleg oppfatta at dei ikkje skal føre noko som er lese og skrive før og etter skuletid. Det er mest sannsynleg ei feilkjelde, sidan det er vanskeleg i løpet av ei heil veke å unngå lesing og skriving utanfor skuletida.

I eigenkartleggingsskjemaet mitt burde det har vore eit avkryssningssystem, der elevane skulle krysse av for om dei las og skreiv analogt eller digitalt. Eg ynskte å få vite noko om kor elevane las og skreiv. Svært mange av elevane førte eigenkartlegginga si slik at det var lett å vite kor eg skulle kategorisere aktiviteten, til dømes her: norsk i læreboka, samfunnsfagtimen brukte vi VGnett. Andre gongar var det vanskelegare, som til dømes her: lekser, skole.

Forskingsetiske vurderingar

Namn på skular og kommunar er anonymt, då dette ikkje har noko verdi i mitt masterarbeid. Elevane fekk kvart sitt nummer og namna deira vart ikkje brukt. Såleis kan dei ikkje bli identifisert ved seinare høve. Den absolutte anonymiteten hadde høg prioritet både i arbeid med notatar, datainnsamling og i den endelege masteroppgåva mi. Ved innlevering av masteroppgåva mi vert alle kartleggingsskjema og ark frå spørjeundersøkinga makulert.

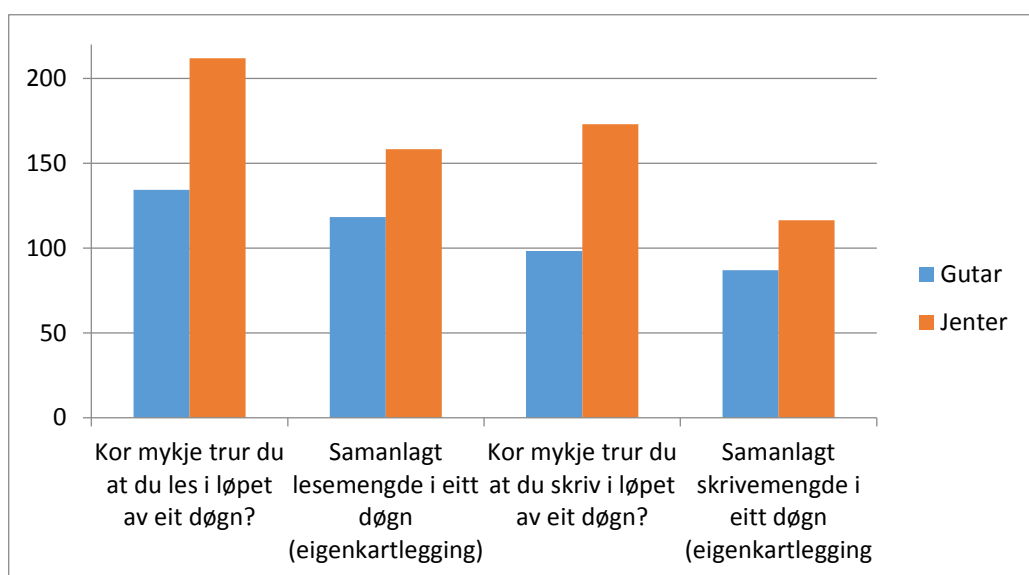
De Nasjonale Forskingsetiske Komiteene (NESH) har utarbeida og vedteke fleire forskningsetiske retningslinjer som må fylgjast. Når det gjeld krav til informert samtykke skal forskaren forsikre seg om at dei som deltek i forskinga er kompetente og forstår hensikta med prosjektet og konsekvensar ved deltaking. Då eg utveksla e-post med rektor og norsklærarane ba eg dei ta stilling og beslutte kva elevar som hadde føresetnad til å delta. I tillegg kunne elevane sjølv vurdere eigen situasjon og frivillig avgjere om dei vil delta (NESH, 2014). Det vil seie at elevane som deltok når som helst hadde rett til å seie at dei ikkje vil delta vidare i mitt prosjekt, uavhengig om eg hadde fått samtykke frå deira føresette. Før eg starta med masterprosjektet mitt fekk eg klarsignal frå NSD i meldeplikttest.

4. Funn

I dette kapitlet presenterer eg funna eg har gjort i undersøkingane mine. Eg viser til eitt og eitt forskarspørsmål i kvart underkapittel, og presenterer dei aktuelle funna for kvart av dei. Det første emnet eg går inn på er lese- og skrivemengda til ungdommane. Eg brukar eit diagram for å synleggjere samanhengen mellom lese- og skrivemengda ungdommen sjølv trur dei har, og den eigentlege lese- og skrivemengda. Deretter kjem eit underkapittel som handlar om ungdommane sine sjangerval, og eg har framstilt kva sjangrar elevane les og skriv i to diagram. Der ser ein òg lese- og skrivemengda gutar og jenter har i løpet av eit døgn. Vidare viser eg funn som handlar om gutar og jenter sine haldningar til lesing og skriving. Dette underkapitlet vert avløyst av det siste som handlar om korleis samanhengen mellom haldningar og lese- og skrivemengde er.

Lese- og skrivemengde

Det første forskingsspørsmålet mitt var slik: *Kor mykje les og skriv eigentleg ein elev mellom 13-16 år i forhold til det han/ho sjølv hevdar?* For å finne svar på dette brukte eg svara elevane hadde gitt i spørjeskjemaundersøkinga om kor mykje dei trudde dei las og skreiv. Desse samanlikna eg med det eigentlege talet på minutt med lesing og skriving per døgn, som eg fekk vite via eigenkartleggingsskjemaet til elevane. Resultatet er såleis basert på ei samanlikning mellom den lese- og skrivemengda elevane *trur* at dei har, og den lese- og skrivemengda dei *eigentleg* har.



Figur 4. Viser gutar og jenter si antatt lese- og skrivemengde samanlikna med deira eigentlege lese- og skrivemengde.

I dei to første søylene på figur 4 ser ein den mengda jenter og gutar trur at dei les i løpet av eit døgn. Medan jentene gjennomsnittleg trur at dei les i omtrent 3,5 timar (212 min) i løpet av eit døgn, trur gutane gjennomsnittleg at dei les i overkant av 2 timar (134 min) på eitt døgn. Jentene trur såleis at dei les i ein time og eit kvarter meir enn det gutane trur dei gjer i løpet av eitt døgn. Ein uavhengig t-test viser at skilnaden på kva gutane og jentene trur er signifikant forskjellig ($t(149) = 3.22, p = .002$)

Søyle nummer 3 og 4 i figur 4 viser eit gjennomsnitt av den eigentlege lesemengda jenter og gutar har gjennomført i eitt døgn. Jenter har i gjennomsnitt lese i omtrent 2,5 timar (158 min) per døgn, medan gutane i gjennomsnitt har lese i nesten to timar (118 min) per døgn. Dette utgjer ein gjennomsnittleg forskjell på 40 minutt, og jentene les altså gjennomsnittleg 40 minutt meir enn gutane per døgn. I følgje ein uavhengig test er denne forskjellen signifikant ($t(127) = 2.65, p = .009$).

I søyle 5 og 6 i figur 4 ser ein mengda minutt jenter og gutar trur dei skriv i løpet av eit døgn. Her kan ein sjå den same tendensen som ein såg når det gjaldt lesing, nemleg at jentene trur dei skriv mykje meir enn gutane trur dei skriv. Medan jentene trur at dei brukar nesten 3 timar (173 min) på skriveaktivitetar, trur gutane at dei skriv i overkant av 1,5 time (98 min). Forskjellen mellom det

jentene trur og det gutane trur ligg på ein time og eit kvarter (75 min), noko som i følge ein uavhengig t-test er ein signifikant forskjell ($t(149) = 3.77, p = .000$).

I dei to siste søylene i figur 4 ser ein kor mange minutt jenter og gutar gjennomsnittleg brukar på skriveaktivitetar i løpet av eit døgn. Jentene brukar nesten to timar (116 min) på skrivning medan gutane skriv i omtrent 1,5 time (87 min). Jentene skriv såleis i omtrent ein halvtime meir enn gutane i løpet av eit døgn. Den gjennomsnittlege forskjellen i skrivemengda til jenter og gutar er i følge ein uavhengig t-test berre trendsignifikant ($t(122) = 1.94, p = .055$).

Dersom ein studerer jenter for seg og gutar for seg ser ein avstanden frå sanninga gutane og jentene er då dei tippar eiga lese- og skrivemengde. Jentene trur at dei både les i nesten ein time (54 min) meir enn dei egentleg gjer, og dette er i følge ein parvis sample t-test signifikant ($t(71) = 2.97, p = .004$). I tillegg trur jentene at dei skriv nesten ein time meir enn dei gjer (57 min) meir enn dei gjer, og dette er òg signifikant ($t(66) = 2.99, p = .004$). Gutane trur dei les ein halvtime (30 min) mindre enn dei egentleg gjer, og skriv i 13,6 minutt mindre enn dei egentleg gjer. Mengda gutane hevdar at dei les og skriv er ikkje signifikant forskjellig frå mengda dei egentleg les og skriv. (parvis sample-test, lesemengde: $t(55) = 1.28, p = .205$, skrivemengde: $t(54) = 1.37, p = .176$). Jentene overvurderte lese- og skriveaktiviteten sin. Gutane hadde eit meir realistisk syn på lese- og skrivemengda si enn jentene.

Sjangerval

Det andre forskingsspørsmålet mitt var: *Kva sjangrar les og skriv elevane mest? Skil jenter og gutar seg frå kvarandre i val av sjanger?* For å svare på dette brukte eg data frå eigenkartleggingsskjema som elevane hadde fylt ut. I metodekapittelet har eg presentert korleis eg fann kvar enkelt elev sine tal for lesing og skrivning i ulike sjangrar (side 32). Eg skilde mellom skrivedelen og lesedelen, delte jenter og gutar i ulike grupper og fann den gjennomsnittlege skrivemengda for begge kjønn.

Sortert datamateriale

Lesing

Under ser ein figur 5 som viser det sorterte datamaterialet frå eigenkartlegginga. Alle aktivitetane elevane har kartlagt ligg i skjemaet, plassert i den sjangeren dei høyrer til. Først kjem det sorterte datamaterialet for lesing, og like etter kjem tabellen som handlar og skriving.

LESING		
	Digitalt og tv	Analogt
Informasjonsjangrar	Dokumentar frå 2. verdskrig, nyheiter på nett, nyheiter på mobilen, innstillingar på mobilen, oppskrift til morsdagskake (på nett), vg.no, nettaviser, tv2.no, united.no, kampoppsett, Firda på nett, brann.no, bt.no, vg nett, sport, sakna mann i Gloppen, tv2sporten, fotmob (fotballnyheiter), db.no, nettavisen.no, liverpool-side på nett, filmanmeldelser, oppskrift på pepperkake, SOL nett ruteinfo.net	Oppskrift, meny på kafèen, las blad, på fjellet (besøkstal på toppen), Topp, blader, vekeblad, Firda, Firdaposten, VG, united-blad, notar, bruksanvisning, prislappar på butikken, bussbiletten, rutetabeller, skilt og butikknamn, billett på ferje, cd-cover, møte, sakspapir møte, mammas kjoreove-prøve (?), avis, Juliabladet, fakta om hester, faktabok om marsvin, kakeoppskrift, songtekst på storskjerm i kyrkja, eit ark frå helsesøster, biljardliste, grautpakken, meny på kinarestaurant, cupcakes oppskrift, Brownieoppskrift, skjema, liste, Lasagneoppskrift, trafikkskilt, jegerprøven, tannlegerekninga, songtitlar, vekeblad, karateord, bruksanvisning til verktøy, kyrkje, avisa Norge i dag, arabisk (grammatikk og teori, morsmål)
Kommersielle sjangrar	Facebook, nettshopping, Isac Elliot store, Komplet.no, nettet, reklame (nett),	Plakatar, reklame, butikkplakatar, lapp som hang på veggen, ark som hang på veggen, prislappar på butikken
Personlege sjangrar	Bloggar, surfe på internett, internett-blogger, sophieElise.blog, Mammatilmichelle.blog, tumblr (blogg), vekkerklokke på mobilen, Spotify, nettbanken, statusoppdateringar på facebook	Treningsplan
Fiksjonstekstar	Lese ei historie på wamppad, spilte spill på dataen, CS:OG, fanfiction på nett, Lol, Minecraft, gamermag.org, stream, quizkampen. Spilte et spill, Ipad tekst viaplay, Assasins creediBrotherhood bakgrund, assassins creed, vampirater:	Bok, lese songtekstar, Drakeguten, Harry Potter, Pingles dagbok, Nora blir storesøster (bok), Boka mi – Hester og hemmeligheter, Donald, Arven, Den eldste, Percy Jackson, Donald bok, Pym Petterson (bok), Den siste lærling, teikneserie, Game of Thrones ,

	<p>Fryktens tidevann, dark heresy, spel å mobilen, black ops 2 (spel), youtube, netflix (film), quiz, pandora, vine.co, spinespin (spel), novelle på nettet, interstation, minecraft, introduksjon til spill, nettbok, wamppad (leseapp), spel på dataen, Film-tekst, video, engelsk film, film med engelsk tekst, rulletekst på Tvprogram, tekst på Game of Thrones, serie, TV, spel</p>	
Kommunikasjon	<p>Snapchat, facebook-chat, meldingar (mobil), chatting, Instagram, chatta med venner, snakka med venner på facebook, innlegg på Instagram, mail, twitter, KIK, 2 ulike forum, mobil, mobil oppsummering, KIK-meldinger, Ipad internett, kommentarar på facebook, meldingar med mamma, samtale på facebook, melding på snapchat, skype, meldingar med pappa, sms, chat på CS:Go, lol, chatten i mc</p>	<p>Las eit brev, brev, lapp fra venn</p>
Skule	<p>Såg ein film i norsken, skule (data), leita på nettet, wikipedia om Pieter Brygel, om maleria til Jan og Pieter Brygel, om renessansen på nett, nasjonalromantikken (nett), kunsthistorie presentasjon, its learning, powerpoint i RLE, google, Fronter, samfunnsfagtimen brukte vi VGnett, las på PC på skulen, dokumentar med tekst i RLE, utdanningsval (internett), eit word-dokument.</p>	<p>Norsk i læreboka, engelsk, engelsktimen, lesing til mat og helse-prøve, fransk, power point-presentasjon, matte, utdanningsval, naturfag, leser i timen, lese i timen i lærebok, mattedagen, naturfagtimen, matteprøve, særøppgave, hefte, på skulen, RLE, salmeboka, tavla, heildag i norsk, samfunnsfaglesing, heildagsprøve, oppskrift på kjøkkenet, naturfag, teksten eg skreiv og eit vedlegg (norsk halvdays), tentamen norskhefte, matte, skolebøker, skole, ark. Vekeplanen, lese mattedestykker, oppskrift i mat og helse, tysktimen, prøvde å finne bok på biblioteket, matematikk ark, tysk bok, lekseplanen, vurderingsskjema, eg las bok på skulen (stillelesing), instruksjon til prøve, tavla, fagbøker på skulen, lesetime på skulen, lesetime tXt-bok, skularbeid, arabisk lekse, foredrag, det som sto på tavla i kunst og handtverk, innleveringa til ein venn, notat til tyskprøve, engelsk gloser, logg mat og helse, førebuing til mattedag, bokrapport i engelsk, gloser, bokmåltekst, skularbeid, elevbedrift, prøve, engelsk fordjuping, Alias i norsktimen, las på pennal-huset, elevrådet, lese lekser, norsklekser, samfunnsfaglekser, Lekse, las til prøve, lekseplanen, tysk øvingsark, engelsklekse, samfunnsfaglekse, øve til gloseprøve i tysk, norsklekse.</p>

Skriving

Her under følgjer figur 6 som på same måte som figur 5 viser sortert datamateriale. I denne tabellen ser ein at alt elevane har kartlagt i høve skrivning.

Skriving		
	Digitalt og tv	Analogt
Informasjonssjangrar		Arabisk
Kommersielle sjangrar		Diskotek-lapp, lapp om kantine
Personlege sjangrar	Forumspostar, blogg, liste på mobilen Pandora, pandoro (radio) Hooks	Dagbok, hugseliste til meg sjølv, song, handleliste, oppskrift, treningsplan
Fiksjonstekstar	Stream (spillnettside), CS:OG, LOL, Xbox 360, quiz (på mobilen), youtube, spilte eit spill, vime	Skreiv ei novelle til eit blad, lagde teikneserie (heime), Teikneserie skrive heime, dikt (på hytta)
Kommunikasjon	Meldingar på Facebook, facebook messenger, skype, meldingar på KIK, meldingar i messenger, chatta med venner, chat på mc, chat, meldingar, meldingar med mamma, meldingar med ein venn, telefonmeldingar, meldingar på snaps, snap med venner, Snapchat, Twitter, melding med venn, Instagram,	Lapp, heime (brev), julekort, invitasjon, bursdagskort, morsdagskort
Skule	Skriveoppgave, review (engelsk), skreiv på PC på skulen, geogebralekse på PC, googlesøk, presentasjon, framføring, innlevering om animasjonsfilm, skreiv på PC, historie på wattpad, skrivning på nettet, norsktime på pc	Historie, det blå heftet, heildagsprøve, kunst og handtverk, naturfag, norsk øvingshefte, engelsk, tysk, RLE, samfunnsfag, artikkel, matte, skole, øving norsk, skrive i norsktimen, engelsktimen, fransktimen, filmanalyse, fransklekse, mattetimen, på skulen, logg til boka eg les, referat i RLE, språklege verkemiddel frå særnemneboka, alias-kort, skreiv i utdanningsval, norsklekse, øve til gloseprøve i tysk, naturfaginnlevering, samfunnsfaglekse, innleveringen min, skreiv til prøve, lekse, naturfagleksa, skjema, utviklingsfag, mattelekse, utdanningsfag,

		matte, norsk, historielekse, Rle, forteljning, lekse, skule, mat og helse
--	--	---

Tal elevar som les i dei ulike sjangrane

Det er interessant å sjå kor mange elevar som les innan dei sjangrane som det vert brukt mest tid på. Talet elevar som les innan same sjanger, seier truleg noko om kor populær sjangeren er. Unntaket er skule-sjangeren, som ikkje nødvendigvis er populær, men som mange elevar les og skriv innan fordi dei må det når dei er på skulen.

Sjanger	Gutar	Jenter
Skule analog	100 %	99 %
Skule digital	7 %	18 %
Kommunikasjon analog	2 %	5 %
Kommunikasjon digital	72 %	89 %
Fiksjon analog	33 %	39 %
Fiksjon digital	53 %	76 %
Personleg analog	0 %	3 %
Personleg digital	5 %	18 %
Kommersiell analog	7 %	10 %
Kommersiell digital	2 %	7 %
Informasjon analog	39 %	57 %
Informasjon digital	28 %	35 %

Figur 7. Viser prosenttalet gutar og jenter som i løpet av ei veke las noko i dei ulike sjangrane. Grå ruter: færre enn 15 % av jentene eller gutane les noko i sjangeren.

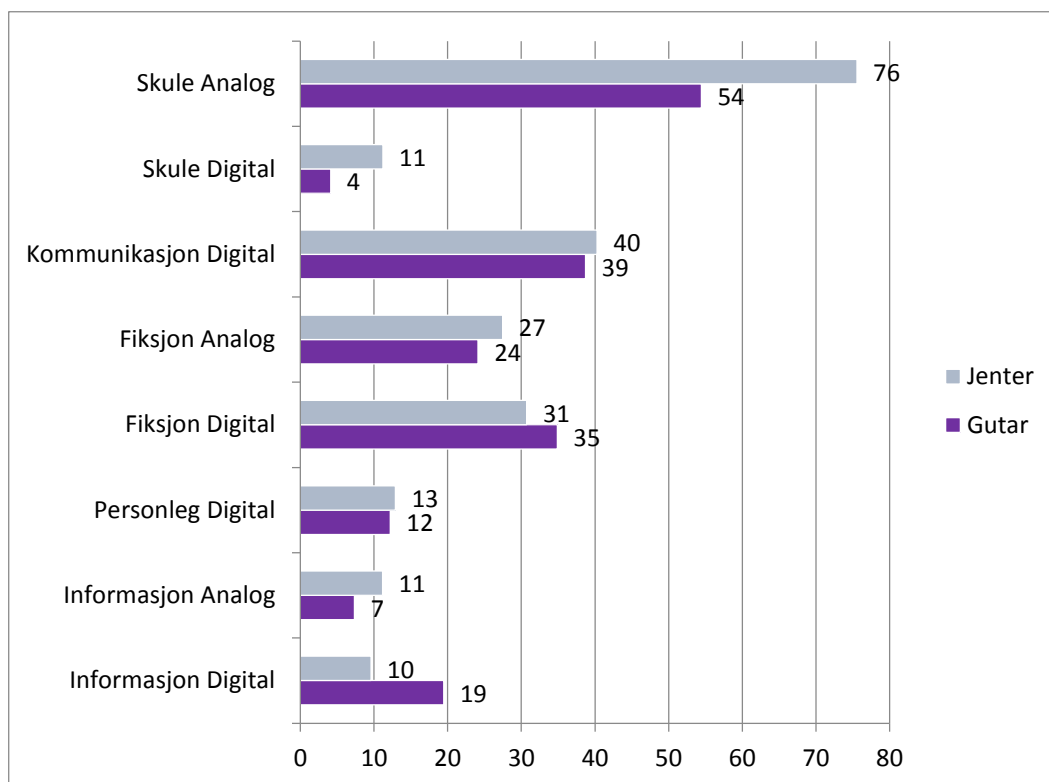
I tabellen er sjangrane som har færre lesarar enn 15 % farga grå. Dei sjangrane som har færrest lesarar, og som altså er minst populære hos både gutar og jenter er analog kommunikasjon, analog personleg, analog kommersiell og digital kommersiell. I tillegg er sjangrane digital skule og digital personleg lite populære blant gutar.

Som ein kan sjå i tabell 7, las nesten alle elevane innan sjangeren analog skule i løpet av ei veke. Ei jente har ikkje kartlagt noko analogt skulearbeid, og det er rimeleg å tru at dette er ei feilkjelde, sidan alle dei deltakande elevane var på skulen i løpet av veka (sjå validitet s. 33-34). Ein stor

prosentandel av både gutane og jentene har lese innan sjangeren digital kommunikasjon i løpet av ei veke. Som ein kan sjå i tabellen har litt fleire av jentene enn gutane lese digital kommunikasjon i løpet av veka. Her kan det òg finnast nokre feilkjelder (sjå validitet s. 33-34). Omtrent halvparten av gutane les digital fiksjon i løpet av ei veke. Det er færre av gutane enn jentene som les innan denne sjangeren, då 76 % av jentene les digital fiksjon. 15 % av jentene les analog informasjon. Når det gjeld digital informasjon les omtrent 30 % av både gutane og jentene noko innan denne sjangeren i løpet av ei veke.

Lesemengde i dei mest populære sjangrane

Under har eg laga ein tabell som viser den gjennomsnittlege lesmengda på eitt døgn innan kvar sjanger, for gutar og jenter. I kvar sjanger ser ein gjennomsnittsmengda rekna ut ifrå talet elevar som las i denne sjangeren. Gjennomsnittet er altså ikkje rekna med grunnlag i alle dei 152 deltakarelevane, men av talet elevar som faktisk har lese i sjangeren. Talet ein ser i figur 8, må altså sjåast i samanheng med tala frå figur 7.



Figur 8. Viser den gjennomsnittlege lesemengda på eitt døgn innan kvar sjanger, for gutar og jenter som les i sjangeren.

Figur 8 viser at elevane, både gutane og jentene, les mest analogt skulearbeid. Gutane som les i denne sjangeren, les gjennomsnittleg litt under ein time (54 min) på eitt døgn, noko som er omtrent 20 min mindre enn jentene, som les det i ein time og 20 min (75 min) per dag. Forskjellen på tida gutar og jenter brukar på å lese i denne sjangeren er i følgje ein uavhengig t-test signifikant ($t(126)=2.80, p=.024$)

Den andre mest populære sjangeren blant både gutar og jenter er digital kommunikasjon. Det er mange som les digital kommunikasjon, og dei som les i denne sjangeren les relativt mykje i løpet av eit døgn. Som ein kan sjå i figur 8, les både jentene og gutane innan denne sjangeren i omtrent 40 minutt. Jentene les i 1,6 minutt meir enn gutane, noko som i følgje ein uavhengig t-test ikkje er ein signifikant forskjell.

Den tredje mest populære sjangeren, både målt i tal elvar som brukar den og i gjennomsnittleg lesemengde av brukarane, er digital fiksjon. I figur 8 kan ein sjå at både jentene og gutane som les

i denne sjangeren, les i omtrent ein halvtime per døgn. Skilnaden mellom kjønn ligg på 4,2 minutt i gutane sitt favør, noko som ikkje utgjer ein statistisk signifikant forskjell.

Sjangeren digital informasjon er i lesetid den fjerde mest populære sjangeren blant gitar. Jentene som har lese digital informasjon, har ikkje brukt like mykje tid som gutane, og for dei har det gått meir tid på både analog fiksjon og analog informasjon. Når det gjeld digital informasjon les gutane omtrent dobbelt så lenge enn jentene gjer. Gutane les i omtrent 20 min. medan jentene les i omtrent 10 minutt. Dette utgjer i følge ein uavhengig t-test ein signifikant forskjell mellom gitar og jenter i gutane sitt favør ($t(39)=2.44$, $p= .019$).

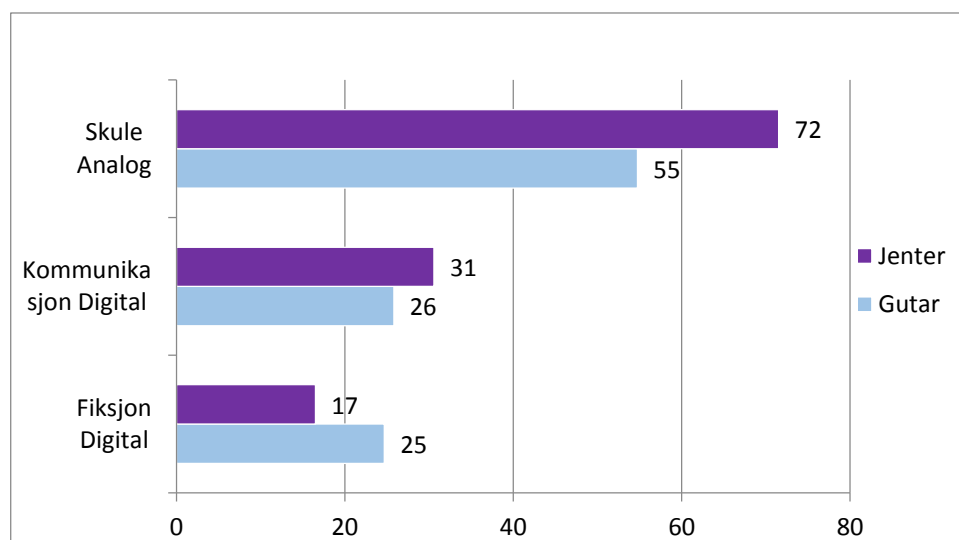
Tal elevar som skriv i dei ulike sjangrane

Sjanger	Gutar	Jenter
Skule analog	100 %	100 %
Skule digital	9 %	10 %
Kommunikasjon analog	5 %	9 %
Kommunikasjon digital	84 %	91 %
Fiksjon analog	11 %	10 %
Fiksjon digital	30 %	26 %
Personleg analog	2 %	13 %
Personleg digital	4 %	13 %
Kommersiell analog	7 %	4 %
Kommersiell digital	2 %	1 %
Informasjon analog	21 %	18 %
Informasjon digital	9 %	12 %

Figur 9. Viser prosenttalet gitar og jenter som i løpet av ei veke skreiv noko i dei ulike sjangrane. Grå ruter: færre enn 15 % av jentene eller gutane skreiv noko i sjangeren.

Som ein ser i figur 9 skreiv alle elevane av både gutane og jentene innan sjangeren analog skule. Omtrent 85 % av elevane skreiv innan digital kommunikasjon, og omtrent 30 % skreiv innan sjangeren digital fiksjon. Den fjerde mest brukte sjangeren er analog informasjon, og der skriv omtrent 20 % av gutane og jentene. I alle dei fire mest populære sjangrane skriv omtrent like mange prosent jenter og gitar.

Skrivemengde i dei mest populære sjangrane



Figur 10. Viser den gjennomsnittlege skrivemengda på eitt døgn innan kvar sjanger, for gitar og jenter som har skrive i sjangeren.

Figur 10 viser at elevane, både gutane og jentene, skriv mest analogt skulearbeid. I figur 9 såg ein at alle elevane som har levert inn att eigenkartleggingskjemaet, skriv i denne kategorien, og gjennomsnittet har såleis eit solid grunnlag. Gutane skriv analogt skulearbeid gjennomsnittleg i omtrent 55 minutt på eitt døgn, noko som er omtrent 15 min mindre enn jentene som les det same i 71,5 minutt per dag. Forskjellen mellom kjønn er i ein uavhengig t-test ikkje statistisk signifikant, men trendsignifikant ($t(122) = 1.71, p = .088$).

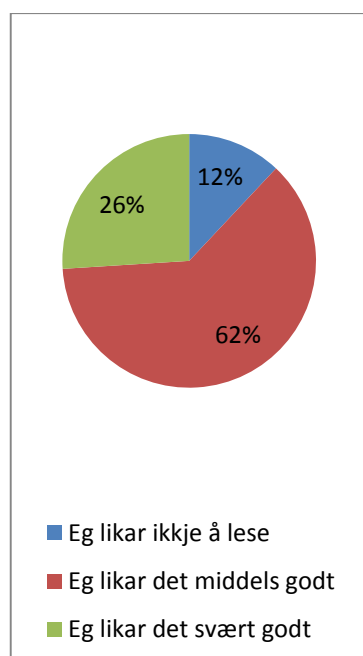
Sjangeren som er nest mest populær blant jentene er digital kommunikasjon. Denne sjangeren er både den nest flest jenter brukar, og den jentene brukar nest mest tid på å bruke. Som ein kan sjå i figur 10, skriv både gitar og jenter i denne sjangeren i omtrent ein halvtime kvar dag. Skilnaden mellom tida jenter og gitar skriv digital kommunikasjon er ikkje signifikant i følgje ein uavhengig t-test i SPSS.

Digital fiksjon er den sjangeren gutane brukar nest mest tid på. Det er likevel færre gitar som skriv i denne sjangeren enn det er gitar som skriv i digital kommunikasjon. Som ein ser i figur 10 skriv gutane i nesten ein halvtime, medan jentene skriv i overkant av eit kvarter, så i denne sjangeren er det gitar som har den største skrivemengda. I følgje ein uavhengig t-test i SPSS er denne skilnaden mellom kjønn ikkje signifikant.

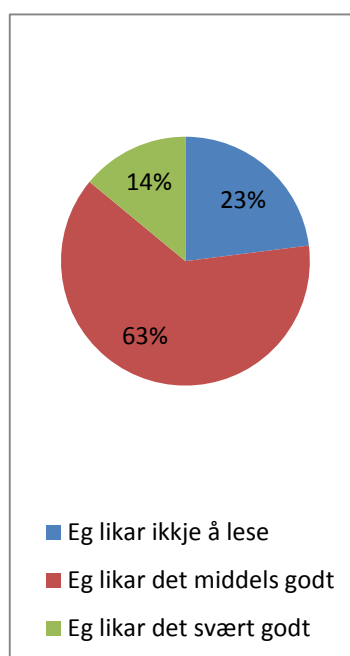
Haldningar til lesing og skriving

Det tredje forskings spørsmålet mitt var slik: *Likar gutar og jenter like godt å lese og skrive?* For å svare på dette forskings spørsmålet brukte eg svara elevane hadde gitt i spørjeskjemaundersøkinga. Alle dei 152 deltakande elevane hadde fylt ut spørjeundersøkinga på rett måte, og kunne difor takast med som grunnlag i dette resultatet.

Lesing



Figur 11A. Jenter sine haldningar til lesing. Tala er i prosent.

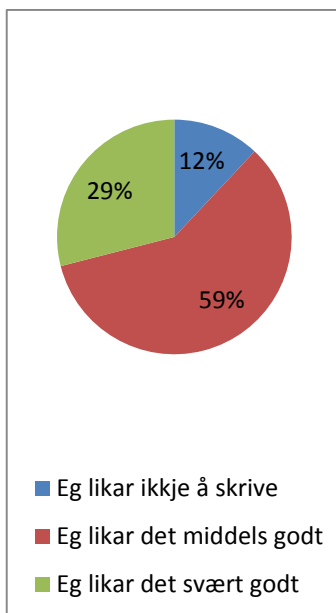


Figur 11B. Gutar sine haldningar til lesing. Tala er prosent

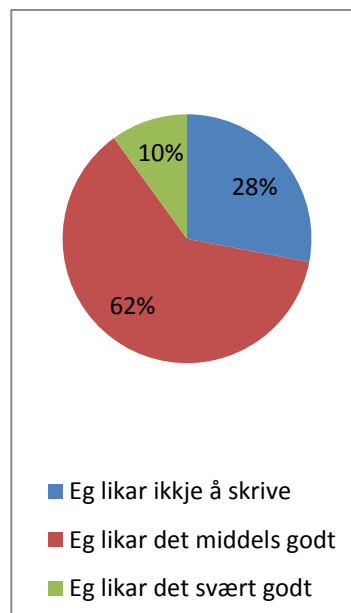
I figur 11A og 11B kjem det fram at prosentandelen av gutar og jenter som likar middels godt å lese er omtrent den same og ligg på 62% og 63%. Det er derimot dramatiske forskjellar i kor mange som har svara at dei likar svært godt å lese. Medan 26% av jentene seier at dei likar svært godt å lese, er det omtrent halvparten av gutane, altså 14%, som seier det same. 12% av jentene og 23 % av gutane har svara at dei ikkje likar å lese.

I SPSS satt eg talverdiar på dei ulike svaralternativa, slik: Eg likar ikkje å lese = 1, eg likar middels godt å lese = 2, eg likar svært godt å lese = 3. Med talverdiar kunne eg i SPSS rekne ut gjennomsnittsverdien for haldningane til jentene og gutane i høve lesing. Jentene fekk ein gjennomsnittsverdi på 2,09, medan gutane fekk gjennomsnittsverdi 1,86 . T-test i SPSS viser at skilnaden mellom kjønn i høve haldningar til lesing er signifikant ($t(149)=2,29$, $p= .023$)

Skriving



Figur 12A. Jenter sine haldningar til skrivning. Tala er i prosent.



Figur 12B. Gutar sine haldningar til skrivning. Tala er i prosent.

I figur 12A og 12B ser ein gutane og jentene si haldning til skrivning. Ein kan sjå den same tendensen her som ein såg når det gjaldt lesing. Prosenttalet på gutar og jenter som likar middels godt å skrive er omtrent likt med 59% av jentene og 62% av gutane. Fordelinga mellom

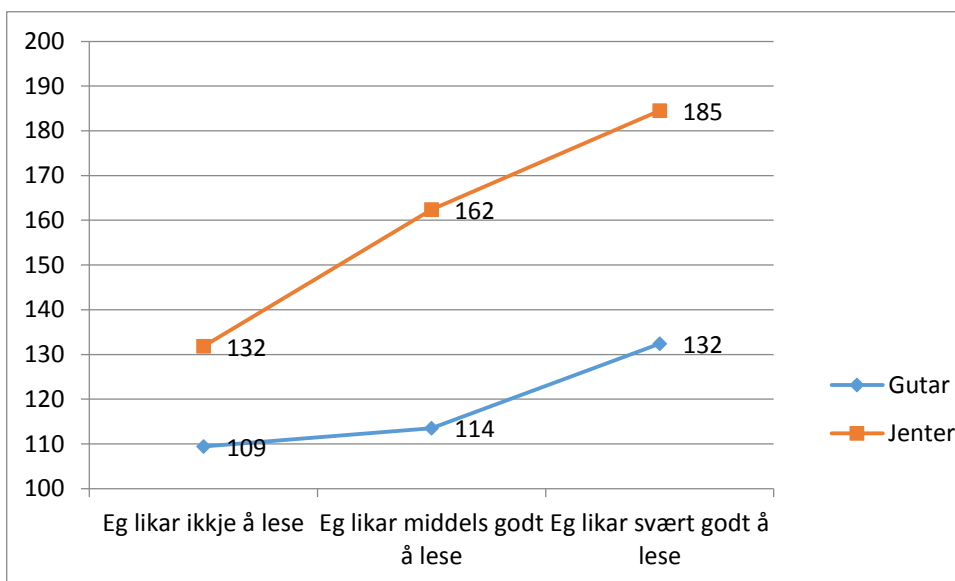
elevsvar er meir ujamn på dei to andre alternativa. 12% av jentene og 28% av gutane likar ikkje å skrive, og 29% av jentene og 10% av gutane likar svært godt å skrive.

Gjennomsnittsverdien for jentene sine haldningar til skriving var 2,17, medan gutane fekk gjennomsnittsverdi 1,83. T-test i SPSS viser at skilnaden mellom kjønn i høve haldningar til skriving er signifikant ($t(149)=3,4$, $p= .001$). Dette bekreftar det vi kan sjå i tabell 12A og 12B, nemleg at fleire jenter enn gutar likar svært godt å skrive, og at fleire gutar enn jenter ikkje likar å skrive.

Samanheng mellom lese- og skrivemengde og haldningar

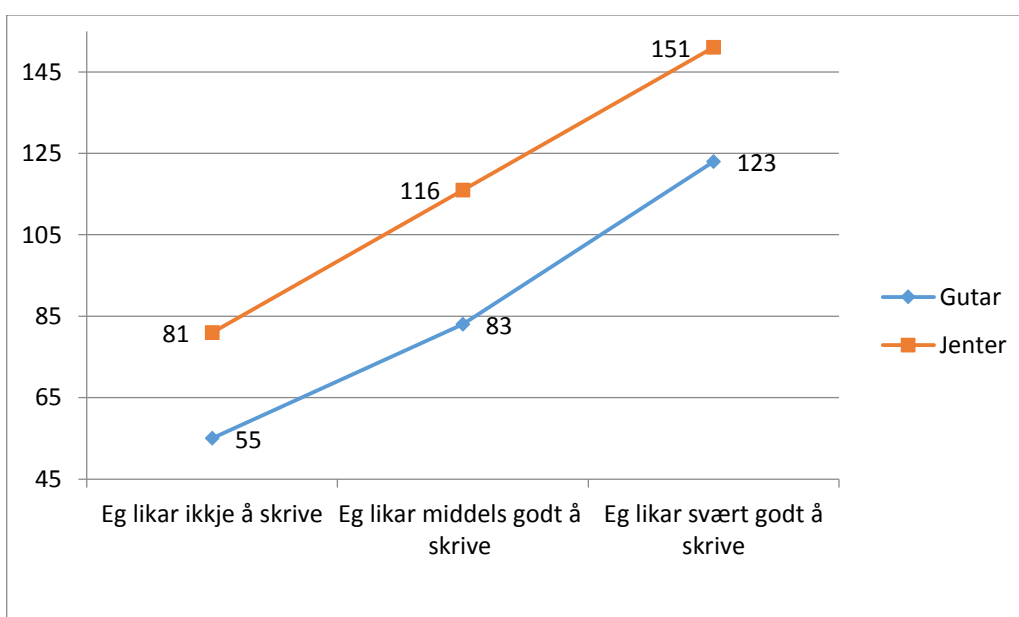
Det fjerde forskingsspørsmålet mitt var: *Les og skriv eleven som likar dårleg å lese/skrive meir eller mindre enn eleven som likar godt å lese/skrive?* Då eg skulle jobbe med dette forskingsspørsmålet, jobba eg først med data som handla om lesing, og deretter med data som gjaldt skriving. Grunnen til at eg valde å arbeide med dei to delane kvar for seg var at mange elevane svara ulikt på lesing og skriving. Ein elev kunne til dømes like svært godt å lese, og samtidig like middels godt å skrive.

Det var interessant å studere kven av gutane som ikkje levert inn att fullstendige skjema. Av gutane som sa at dei ikkje likte å lese og skrive, var det rundt 55% som ikkje leverte inn att utfylte skjema. Av gutane som likte middels godt å lese og skrive var prosenttalet for å ikkje levere rundt 20% på både lesing og skriving. Alle gutane som likte svært godt å lese og skrive, leverte inn utfylt eigenkartleggingsskjema.



Figur 13 viser samanhengen mellom lesemengde og elevane sine haldningar til lesing

Figur 13 viser at elevane si lesemengde aukar i takt med kor godt dei likar å lese. Jentene som seier at dei ikkje likar å lese, les minst og les ein halvttime mindre enn dei jentene som likar det middels godt, og 50 minutt mindre enn dei jentene som likar det svært godt. Gutane som ikkje likar å lese, les i nesten to timar. Dei les berre nokre minutt mindre enn dei gutane som likar det middels godt, men 20 minutt mindre enn gutane som likar svært godt å lese.



Figur 14 viser samanhengen mellom skrivemengde og elevane sine haldningar til skriving

I figur 14 ser vi ein samanheng mellom jentene og gutane sine haldningar til skriving og skrivemengde. Resultatet for jentene viser ei stigande kurve der skrivemengda aukar i takt med jentene sine meir positive haldningar til skriving. Jentene som ikkje likar å skrive, skriv minst, og skriv ein time og 20 minutt dagleg. Jentene som likar middels godt å skrive, skriv gjennomsnittleg i to timar, og jentene som likar svært godt å skrive skriv i to og ein halv time (151 min.). Som ein ser i figur 14 er gutane si kurve òg stigande, men ligg generelt sett lavare nede i skrivemengde enn jentene. Gutane som ikkje likar å skrive, skriv ein time dagleg. Gutane som likar middels godt å skrive, skriv i ein time og 20 minutt, medan gutane som likar det svært godt skriv to timar dagleg.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil eg svare på forskingsspørsmåla mine og grunnje dei i lys av teori og forskning som vart presentert i kapittel 2. Eg drøftar eitt forskingsspørsmål om gongen i den rekkjefølgja dei står i, og vil såleis først skrive om lese- og skrivemengda til ungdommane. Deretter vil eg drøfte ungdommane sine sjangerval, og legg spesielt vekt på dei sjangrane som vert lese og skrive mest. Nokre resultat innan sjangerval viste forskjellar som var kjønnsrelaterte. Når eg skal svare på om gutar og jenter likar like godt å lese og skrive, drøftar eg resultatata som viste noko om elevane sine haldningar. Til slutt drøftar eg samanhengen mellom lese- og skrivemengde og haldningar.

Lese- og skrivemengde

Det første forskingsspørsmålet mitt som handla om lese- og skrivemengde var slik: *Kor mykje les og skriv ein elev mellom 13-16 år i forhold til det han/ho sjølv hevdar?* Undersøkingane mine viste at jentene trudde at dei både las og skreiv i omtrent ein time meir enn dei egentleg gjorde. I følgje ein uavhengig t-test var det ein statistisk signifikant avstand mellom det jentene trudde dei las og skreiv, og det dei egentleg las og skreiv. Gutane trudde dei las i eit kvarter og skreiv i 11 minutt mindre enn dei egentleg gjorde, noko som ikkje var signifikant forskjellig (funnkapitlet, s. 36-37). Lesemengda til jentene var signifikant forskjellig frå gutane si lesemengde, med 40 leseminutt meir enn gutane hadde. Jentene og gutane si skrivemengde var berre trendsignifikant.

Resultata mine bygde på elevane sine eigne oppfatningar på kva lesing og skriving var, og deira meining om si eiga lese- og skrivemengde. Eg valde ikkje å definere orda *lesing* og *skrivning* før elevane skulle svare på spørjeskjemaet, fordi eg ville ha eit resultat som var baserte nettopp på elevane sine eigne oppfatningar og meiningar. I teorikapitlet presenterte eg påstanden om at ungdommar har lett for å oppfatte lesing som lesing av skjønnlitteratur og skriving som skularbeid (Kulbrandstad, 2003, s. 15; Kverndokken, 2013, s. 156). Med bakgrunn i denne påstanden, ville det vere naturleg å tru at elevane kom til å hevde at dei las og skreiv mindre enn den eigentlege lese- og skrivemengda si.

Gutane hadde ei meir realistisk formeining om lese- og skrivemengda si enn jentene. Medan jentene trudde dei las og skreiv meir enn dei egentleg gjorde, klarte gutane nesten å anslå riktig

lese- og skrivemengde. Gjennomsnittet av gutane trudde at dei las i over 70 minutt mindre enn det gjennomsnittet av jentene trudde. Som eg har skrivne i teorikapittelet har fleire undersøkingar vist at jenter i større grad enn gutar vel å lese skjønnlitteratur på fritida, og at gutar generelt sett viser lite motivasjon for å lese skjønnlitteratur (Hoel og Helgevold, 2008). I ei undersøking der gutar i vidaregåande skule skulle fortelje kva dei las på ein gjennomsnittleg dag var det ingen som nemnde skjønnlitteratur (Bakke & Moe, 2013, s. 179). Nokre gutar les skjønnlitteratur, men gutar vel i større grad enn jentene helst å lese informasjonstekstar, tidsskrifter og teikneseriar (Kverndokken, 2013, s. 26). Vi kan ta utgangspunkt i at gutane i undersøkinga mi sjølv definerte lesing som lesing av skjønnlitteratur. Då kan påstandane om at gutane sitt forhold til lesing av skjønnlitteratur vere med på å forklare kvifor gutane i undersøkinga mi svara som dei gjorde om eiga lesemengde.

Også i høve skriving, trudde gutane gjennomsnittleg at dei skreiv i over 70 minutt mindre enn det jentene trudde. Forskarane bak KAL-prosjektet (tidlegare nemnd s. 22) påpeika at den skriftspråklege kompetansen besto av lesing og skriving som to delar av same faktor. Såleis kunne ein forklare at nivåforskjellane i ferdigheitene mellom dei to kjønna hadde same bakgrunn (Berge m.fl., 2005, s. 253). Gutane i undersøkinga mi kan ha svara meir realistisk fordi dei les og skriv mindre innan sjangrane som blir sett på som riktig i skulesamanheng. Dei både las og skreiv til dømes i omtrent 20 minutt mindre enn jentene dagleg innan sjangeren analog skule. I sjangeren analog fiksjon skilde jentene og gutane seg i val av lesemateriale, då fleire jenter enn gutar sa dei las skjønnlitteratur. Den vanlege oppfatninga av at lesing er lesing av skjønnlitteratur og skriving er skriving av skularbeid, kan ha vore med å spelt inn på at gutane trudde dei las og skreiv mindre enn jentene trudde (Kulbrandstad, 2003, s. 15; Kverndokken, 2013, s. 156).

Gutane sitt syn på seg sjølv og forventningane omgivnadane stiller til dei, kan òg ha vore med å spelt inn på kvifor dei gjennomsnittleg gutane ikkje overvurderte seg sjølv på same måte som jentene. Som eg nemnde i teorikapittelet (s 23) stiller omgivnadane ulike krav til jenter og gutar i høve lesing og skriving. Ein av fleire forklaringar Kverndokken (2013) ramsar opp for kjønnsforskjellane i lesing, er at nokre gutar trur at det er lite attraktivt å anstrenge seg for å bli flink på skulen. Å sitte stille og lese kan virke truande på gutane sitt maskuline sjølvbilde (Kverndokken, 2013, s. 26). Det kan hende nokre av gutane i undersøkinga mi svara at dei trudde dei las og skreiv lite, fordi dei ikkje såg på lese- og skriveaktivitet som ein maskulin aktivitet. Det er i denne samanhengen interessant at mange av gutane valde å skrive *mann* i feltet i spørjeskjemaet der dei skulle oppgi kjønn (vedlegg nr 6). Til samanlikning skreiv nesten alle jentene *jente*, og berre yttarst få skreiv *kvinne*.

Svaret på forskings spørsmålet mitt er altså at det er kjønnsrelaterte ulikskapar for kor mykje elevane mellom 13-16 år les i forhold til det dei sjølv hevdar. Jenter les og skriv gjennomsnittleg mindre enn dei sjølv hevdar, medan gutar omtrent les like mykje, og skriv litt mindre enn dei sjølv hevdar at dei gjer.

Sjangerval

Under denne underoverskrifta vil eg drøfte det andre forskings spørsmålet mitt som er : *Kva sjangrar les og skriv elevane mest? Skil jenter og gutar seg frå kvarandre i val av sjanger?*

Alle elevane i undersøkinga mi, både gutar og jenter, både las og skreiv mest i kategorien skule. Dette er naturleg, i og med at ein ungdom mellom 13-16 år går på skule fem dagar i veka i 6-7 timar per dag. Undersøkingane mine vart gjennomført ei veke då alle deltakarklassane var på skulen i fem av sju kartleggingsdagar. Alle elevane (bortsett frå ein, sjå validitet, s. 32-34) las noko innan denne sjangeren i løpet av veka. 100 % av elevane skreiv noko innan denne sjangeren i løpet av veka med eigenkartlegging.

Det er interessant å sjå på forholdet mellom den analoge og digitale lese- og skrivemengda i sjangeren skule. Gutar og jenter både les og skriv i sjangeren *analog skule* i eit gjennomsnitt på omtrent ein time kvar dag, medan dei i gjennomsnitt les og skriv i eitt minutt innan sjangeren *digital skule*. Noko av dette utfallet kan forklarast med at metoden min var for dårleg, og at eg i kartleggingsskjemaet skulle signalisert at elevane skulle føre kva som var digitalt og kva som var analogt (sjå validitet, s. 32-34) Mange elevar hadde ført så detaljert at det kom tydeleg fram i kartleggingsskjemaet deira kva som er digitalt og kva som er analogt av skulearbeidet. Ein gut hadde til dømes notert leseaktivitet i fire ulike skulefag. Bak faga norsk, engelsk og RLE hadde han ikkje utdjupa noko meir, medan han etter det siste faget, utdanningsval, hadde han skrive «internett» (vedlegg nr. 7). Dette viser at han mest truleg ikkje har lese digital tekst i dei tre første faga, men at han i utdanningsval har gjort det.

Den andre mest lesne og skrive sjangeren var digital kommunikasjon. Både gutane og jentene i undersøkinga mi las i rundt ein halvtime i denne sjangeren på ein gjennomsnittleg dag. Jentene skreiv i ein halvtime, medan gutane skreiv omtrent i 20 minutt kvar dag. Omtrent heile 85 % av elevane som var med i undersøkinga rapporterte at dei kommuniserte digitalt med andre i løpet av ei veke. Ei jente hadde svara i spørjeskjemaet at ho trudde ho las og skrive i 15 minutt kvar dag.

Tida denne jenta brukte på skriving og lesing i digital kommunikasjon var omtrent 2,5 timar. Dette kan tyde på at jenta ikkje ser på chat som «ekte» lesing og skriving, og at ho har den vanlege oppfatning som direkte forbinder lesing med lesing av skjønnlitteratur og skriving som skularbeid (Kulbrandstad, 2003, s. 15; Kverndokken, 2013, s. 156). Det var fleire av elevane som trudde dei las og skreiv lite, men som brukte mykje tid på å lese og skrive digital kommunikasjon. Det kan sjå ut som at fleire elevar har ei slik meining om eiga lese- og skrivemengde: *Eg chattar mykje, men eg les og skriv aldri.*

Populariteten for digital kommunikasjon stemmer overeins med resultatane til Norsk mediebarometer, der det kom fram at 100 % av ungdommane mellom 13 og 15 år svara at dei var innom Internett på ein gjennomsnittleg dag. 64 % av alle som var innom Internett, var òg innom Facebook, og her var ungdommane mellom 16-24 særleg ivrige (SSB, 2014). Mange av elevane i undersøkinga mi skreiv at dei chatta med venner via Facebook, og dette var den mest hyppige chat-arenaen det var vist til i undersøkinga mi. I tillegg vart billedelingsarena Instagram og Snapchat mykje brukt. Chat tilknytt spelnettsider, Twitter og Skype vart òg nemnt av fleire elevar. Nokre nytta e-post og sms, men dette vart ikkje på langt nær nemnt like ofte som dei sosiale media. I PISA-undersøkingane kom det fram at dei norske elevane driv med leseaktivitetar på nett på lik linje som OECD-gjennomsnittet. Unntaket var mengda chatting, der 60 % av dei norske elevane sa at dei var aktive, noko som er 16 % fleire enn OECD-gjennomsnittet (Frønes m.fl., 2011, s. 17). Når det gjeld chatting er det naturleg å tenke både på lese- og skriveaktivitet, då ein truleg både les og skriv i ein chattesituasjon.

Både gutar og jenter sin tredje mest lese og skrivne sjanger var fiksjonstekstar, og det var særleg digitale fiksjonstekstar som var populære hjå begge kjønn. Når det gjaldt lesing, las både gutane og jentene i gjennomsnitt omtrent ein halvtime kvar dag innan denne sjangeren. Sjangeren var ikkje like populær hos begge kjønn, då omtrent halvparten av gutane las noko innan digital fiksjon, medan over 75 % av jentene gjorde det same. Mange av ungdommane, og spesielt jentene las undertekst på film og tv-seriar. Spesielt for gutane var det populært å lese undervegs i dataspel, og lese instruksjonar til dataspel, og dei to spela som vart hyppigast dokumentert var Minecraft og Interstation. Både gutar og jenter spelte spel på mobilen, men fleire hadde kommentert til meg at desse ikkje inneheldt så mykje lesing. Omtrent like mange prosent gutar og jenter skreiv innan sjangeren digital fiksjon, og det vanlegaste å skrive i denne sjanger var noko i høve spel på dataen.

Når det gjaldt analog fiksjon, dokumenterte jenter oftare enn gutar at dei las skjønnlitteratur. Nokre gutar las skjønnlitteratur, og *Harry Potter*, *En pingles dagbok* og *Drakeguten* var nemnt av

fleire. I undersøkinga til Hoel og Helgevold (2005) var Harry Potter den tittelen som vart brukt flest gongar som døme på litteratur gutane hadde lese (Hoel & Helgevold, 2005, s. 12). Det same var tilfelle i Bakke & Moe si undersøking blant elevar på ein vidaregåande skule (Bakke & Moe, i Kverndokken, 2013, s. 180). Nokre elevar, både gutar og jenter, skreiv at dei hadde lese teikneseriar. Fleire av elevane som las skjønnlitteratur analogt, las òg digital skjønnlitteratur. I følgje Norsk mediebarometer var det berre 2 % av befolkninga som las elektroniske bøker i 2014 (SSB, 2014). Det er difor interessant at fleire av elevane dokumenterte denne typen lese-aktivitet i mi undersøking. Fleire av elevane skreiv av dei las på Wattpad, som er eit internasjonalt nettsamfunn der ein kan lese andre sine tekstar og dele eigne skrivne tekstar. Ein kan òg lese e-bøker frå kjende forfattarar.

Sjangeren digital informasjon er i lesetid den fjerde mest populære sjangeren blant gutar. Jentene har ikkje brukt like mykje tid på denne sjangeren, og for dei har det gått meir tid på både analog fiksjon og analog informasjon. Når det gjeld digital informasjon les gutane omtrent dobbelt så lenge enn jentene gjer. Gutane les i omtrent 20 min. medan jentene les i omtrent 10 minutt. Dette utgjer i følgje ein uavhengig t-test ein signifikant forskjell mellom gutar og jenter ($t(39)=2,44, p=0,19$). Fleire jenter enn gutar las innan sjangeren digital informasjon, men gutane las i gjennomsnitt i ei lenger tidsstrekning enn jentene. Gutane si gjennomsnittlege lesemengde per dag var signifikant høgare enn jentene si lesemengde. Dette samsvarer med forskinga til Smith og Wilhelm, som mellom anna konkluderte med at gutar i større grad enn jentene vel informasjonstekstar og tidsskrifter (I Kverndokken, 2013, s. 26). Avislesing kan vere nyttig og gi lesetrening, men det kjem heilt an på kor mykje og kva eleven les (Kverndokken, 2013, s. 24). I undersøkinga mi veit eg ikkje korleis elevane nytta tida si når dei las den digitale informasjonen. Dei fleste jentene som har dokumentert at dei har lese aviser, både på nett og i papirversjon, har skrive at dei har gjort det i eit tidsrom på mellom to og ti minutt. Gutane har eit noko større tidsomfang på lesinga si innan sjangeren. Når det er snakk kort leseaktivitet innan digital informasjon, kan ein hevde at det mest truleg har vore snakk om fragmentarisk lesing av overskrifter, ingressar og bildetekstar. Fragmentarisk lesing har i følgje PISA-undersøkinga i 2009 liten verdi som lesetrening, i motsetnad til lesing av til dømes skjønnlitteratur (Kverndokken, 2013, s. 24).

Sjølv om fragmentarisk lesing har mindre verdi enn skjønnlitterær lesing i høve lesetrening, kan det tenkast at det har noko positiv verdi. På ei nettside med nyheiter kan elevane sjå mange eksempeltekstar på korleis ein nyheitsartikkel skal byggast opp, med overskrift, ingress,

bildetekst, temasetningar og kommentarsetningar. At gutane les meir enn jentene i denne sjangeren, kan vere med på å jamne ut kjønnskilnader i digital lesing. I PISA-undersøkingane kom det fram at kjønnskilnaden i jentene sin favør er mindre ved digital lesing enn ved lesing på papir (Kverndokken, 2013, s. 20-21).

Svaret på forskingsspørsmålet mitt som handla om sjanger er at dei tre mest nytta sjangrane hos både gutar og jenter er analog skule, digital kommunikasjon og digital fiksjon. Desse tre sjangrane er mest nytta både når det gjeld lesing og skriving. Jenter og gutar har dei same mest lesne og skrivne sjangrane, men skil seg litt frå kvarandre i lese- og skrivestoff i sjangrane. Skiljet er spesielt tydeleg i sjangeren digital fiksjon, der jentene i hovudsak les undertekst på film og seriar, medan gutane les tekst i høve dataspel.

Haldningar til lesing og skriving

Haldningane eg søkte i undersøkingane mine var om kor godt jenter og gutar likte å lese og skrive, og det tredje forskingsspørsmålet mitt var som følgjer: *Likar gutar og jenter like godt å lese og skrive?*

Som eg tidlegare har nemnt definerte eg ikkje kva eg la i omgrepa *lesing* og *skrivning* før elevane skulle fylle ut spørjeskjemaundersøkinga. Ein gut hadde kryssa i to ulike ruter på kvart spørsmål, og forklart at han likte svært godt å lese og skrive dersom det var på mobil, og svært dårleg dersom det var på skulen (vedlegg 8) . Dette underbyggjer påstanden eg tidlegare har vist til når det gjeld ungdommar si eiga definering av kva lesing og skriving er. Vi kan til dømes sjå for oss ein elev som les og skriv aktivt på til dømes blogg eller i chat, men som ikkje er glad i lesing og skriving i skulefag. Dersom denne eleven trur at lesing og skriving handlar mest om skjønnlitteratur og skularbeid, kan svaret i spørjeundersøkinga ha vore at han/ho ikkje likar å lese og skrive. Eg kan ikkje seie noko om kva ungdommane hadde som utgangspunkt medan dei svarta på spørsmåla mine. Det eg veit, er at ungdommane hadde det same utgangspunktet i undersøkingssituasjonen, då alle fekk same informasjon før dei skulle starte å fylle ut skjemaet. Gutar og jenter stilte altså likt i undersøkinga, og det er difor mest truleg ikkje dette som har påverka kjønnskilnaden i resultatet.

Undersøkinga mi viste at gutar og jenter ikkje likar like godt å lese og skrive. Jenter likte i gjennomsnitt betre enn gutar både å lese og skrive. Ein uavhengig T-test i SPSS viste at skilnaden

mellom kjønn var statistisk signifikant i høve haldningar til både lesing og skriving (s. 46-47). Det var fleire jenter enn gutar som likte svært godt både å lese og skrive. Omtrent like mange prosent jenter og gutar likte middels godt å skrive. Det var fleire gutar enn jenter som ikkje likte å lese og skrive.

I PISA-undersøkinga frå 2009 kjem det fram at gutane ser på lesing som noko dei gjer dersom det har nytteverdi, og dei les i mykje større grad når dei må enn jentene. Tendensen gjeld gutar i alle land, men norske gutar befinn seg i den minst positive gruppa. Når det gjeld skriving nemner Vagle (i Berge m.fl., 2005) ei IEA-undersøking om skriving som viste at jenter hadde mykje meir positiv haldning til skriving enn gutar, og at korrelasjonen mellom kjønn og haldning til skriving var veldig høg (Berge m. fl., 2005, s. 262). Desse undersøkingane rundt gutar og jenter sine haldningar til lesing og skriving, samsvarer med funna eg fann i mi undersøking.

Svaret på forskingsspørsmålet mitt som handla om haldningar til lesing og skriving er at gutar gjennomsnittleg sett likar både å lese og å skrive mindre enn jenter.

Samanheng mellom lese- og skrivemengde og haldningar

Det siste forskingsspørsmålet mitt såg slik ut: *Les eleven som likar dårleg å lese/skrive meir eller mindre enn eleven som likar godt å lese/skrive?* I undersøkinga mi kom det fram at både jenter og gutar som likte svært godt å skrive, skreiv meir enn dei som likte det middels godt. Dei som likte å skrive middels godt skreiv meir enn dei som ikkje likte å skrive. Såleis hadde elevane sine haldningar til skriving direkte påverknad på skrivemengda, og skrivemengda auka i takt med skrivegleda. Akkurat den same trenden vart synleg når det gjaldt lesing. Elevane som ikkje likte å lese, las minst og lesemengde auka i takt med leseglede. Elevane som likte svært godt å lese, las mest.

Som eg viste til i teorikapittelet (s. 15) kan ein forklare det å kunne skrive ved hjelp av ein skriveformel. Skriveformelen viser til faktorane ein treng for å kunne skrive; bodskapsformidling, innkoding og motivasjon. Alle elevane som deltok i undersøkinga mi meistra innkoding, og dette er det på generell basis rimeleg å forvente av ungdomsskuleelevar utan særskilte behov. Ein kan òg vente at elevane i kvardagen sin møter på visse behov for å formidle ein skriftleg bodskap, både på skulen og i fritida. Det kan såleis vere rimeleg å tru at elevane i undersøkinga mi som sa at dei ikkje likte å skrive, både meistra bodskapsformidling og innkoding, men mangla motivasjon.

Mangelen på motivasjon gjorde at elevane skreiv minst mogleg, noko dei fire djupneintervjua mine bekrefta.

Mangelen på motivasjon kan ha komme av fleire grunnar. Ongstad (2004) brukar ein trekantforma modell for å synleggjere kva ein skriven tekst inneheld, nemleg innhald, form og formål. I mi personlege grunngeving for val av tema (side 5) fortalde eg om ei jente som aldri klarte å skrive noko på tentamen og som sjølv meinte at det var fordi ho mangla fantasi.

Mangelen på fantasi kan likne på mangel på motivasjon, som igjen kan kome av mangelen på ei eller fleire av dei tre sidene ved skriving. Kanskje var ho usikker på formsida, altså på korleis teksten skulle byggjast opp? Eller ho mangla eit innhald, og ikkje klarte å komme på noko å skrive om? Kanskje var formålet for dårleg, noko som gjorde at ho ikkje klarte å produsere noko utan å kunne sjå for seg ha ein reell mottakar?

Som nemnt tidlegare la Normprosjektet fram resultat som viste at elevar på barnetrinnet er ei relativt homogen gruppe, men at dei frå 5. trinn og vidare starta å utvikle ein varierende skriveugeleik. På det tidspunktet treng elevane meir enn tidlegare å utfordrast og motiverast for at skriving skal bidra til fagleg utvikling og læring (Normprosjektet, s. 8) Dette samsvarer med trenden ein ser i alle dei nordiske landa om eit motivasjonsfall på ungdomsskolen (Sørensen m.fl., 2013). Viktigheita av motivasjon viste seg i undersøkingane mine òg. Likar ikkje elevane å skriveså skriv dei minst mogleg.

Det var flest gutar som ikkje leverte inn, eller leverte tomt eigenkartleggingsskjema. Når eg samanlikna dette med data eg fekk inn på kor godt gutane likte å lese og skrive, fann eg ein tydeleg samanheng. 50 % av gutane som ikkje likte å lese og skrive, lét vere å levere inn att eigenkartleggingsskjemaet. Det er interessant sjå desse resultatata i forhold til resultatet til jentene. Nesten alle jentene leverte inn att utfylt eigenkartleggingsskjema, uavhengig om dei likte lesing og skriving dårleg, middels eller svært godt.

I informasjonsskrivet som låg fremst i eigenkartleggings-mappa, hadde eg skrive denne setninga:

Hei! Tusen takk for at du vil vere med å hjelpe meg med masteroppgåva mi!

Ein gut hadde russa over orda « du vil vere» med kraftig blyantstreking, og ført på ordet eg MÅ i staden for, slik at setninga såg slik ut:

Hei! Tusen takk for at eg MÅ vere med å hjelpe meg med masteroppgåva mi!.

Denne eleven hadde svara «minst mogleg» på både spørsmålet og skrivemengde og spørsmålet om lesemengde. Han leverte dessutan ikkje inn att eigenvurderingsskjemaet. Eg gjennomførde ein

samtale med guten, og inntrykket mitt av han var at han var ein glad og open gut. Eg spurde kva han tenkte då han skulle gjere eigenkartlegginga, og han fortalde at han hadde blitt skeptisk med ein gong han høyrde at han skulle skrive. Han syns det høyrdest ut som for mykje arbeid, og tenkte at han ikkje kom til å klare å gjere det slik eg ville at han skulle. Eg spurde om det var slik med fleire ting som skulle skrivast, og guten fortalde at han tenkte slik om dei fleste ting som skulle skrivast. Han klarte aldri å gjere leksene slik læraren ville, og gadd difor sjeldan å gjere lekser. *«Viss eg gjer leksene så blir det berre klaging uansett. Uansett får eg dårlig karakter eller mamma eller læraren begynner å mase om kva eg skal gjere betre.»* Elev under samtale med masterstudent.

I samtale med to av dei andre gutane fekk eg nokre av dei same svara. Den eine guten sa at han hadde tenkt med ein gong eg kom i klasserommet at dette orka han ikkje. Han hadde nok skriving og lesing i skulesamanheng, og orka ikkje gjere noko ekstra arbeid dersom han ikkje var heilt nøydd. Den andre guten sa at han ikkje kom til å få det til uansett, og at han nesten ikkje las og skreiv i det heile, og han skjønnte difor ikkje vitsen med å delta.

Mange av gutane som ikkje likte å lese og skrive, leverte altså ikkje inn eit fullstendig utfylt eigenkartleggingsskjema. Med grunnlag i dette, og med samtalanene med dei tre gutane som utdjuping, har eg grunn til å hevde at nokre gutar unngår lese- og spesielt skriveaktivitet som dei ikkje er tvinga til å gjere. Dette samsvarer med observasjonen til Bakke & Moe som gjennomførte ei undersøking om lesing blant gutar i vidaregåande skule (teorikapittelet s. 23). Då dei hadde samla inn spørjeundersøkinga, utførte dei ein bladtest gjennom bunken. I bladtesten observerte dei at jentene svara meir utførlig i kommentarfelta, medan veldig få gutar hadde skrive lange svar.

I PISA-undersøkingane finn ein òg noko informasjon om elevane i høve skrivearbeid, sjølv om dei ikkje vert spurt direkte om dette. Eit gjennomgåande trekk i PISA-undersøkingane er at jentene er meir uthaldne og viser meir nøyaktigheit i svara sine enn gutane. Gutane mister fleire poeng fordi dei hoppar over oppgåver der dei må svare med eigne ord. Dersom gutane svarer på slike oppgåver, svarer dei vagt eller veldig kort, slik at svaret ikkje kan godkjennast (Kverndokken, 2013, s. 25). 12 % av jentene som var med i undersøkinga mi svara at dei ikkje likte å skrive, og alle desse hadde fylt ut skjema likevel. Dette er med å forsterke påstanden min om at det spesielt er gutar som unngår lese- og skriveaktivitet som dei ikkje er tvinga til å gjere.

Svaret på forskingsspørsmålet mitt er altså at elevar som likar dårleg å lese og skrive, les og skriv mindre enn elevar som likar godt å lese og skrive. Det er ein tydeleg samanheng mellom lese- og skrivemengde og haldningar til lesing og skriving. Lese- og skrivemengda aukar i takt med lese- og skrivegleda elevane har.

6. Avslutning

Kva har mi masteroppgåve bidrege med for framtida?

I denne masteroppgåva har eg gjennom resultat frå ei undersøking sagt noko om temaet *Lese- og skrivemengde hos ungdom mellom 13 – 16 år*. Eg sa i innleiinga av oppgåva at ein som lærar må vite noko om ungdommane sitt utgangspunkt dersom ein skal klare å motivere dei til å lese og skrive både for hyggje og nytte. Eit av dei viktigaste måla mine med denne masteroppgåva er at den skal gi innsikt i kor mykje ungdommane eigentleg les og skriv. Ved å vite noko om ungdommane sine lese- og skrivevanar kan ein forsøke å møte ungdommane der dei er, og vidare prøve å skape eit godt samarbeid for læring og trivsel i skulen.

Det eg etter å ha skrive denne masteroppgåva kan seie er at formeininga elevane har om kor mykje dei les og skriv, er avhengig av kjønn. Jentene trur dei les og skriv ein time meir enn dei eigentleg gjer kvart døgn, medan gutane har ei ganske realistisk formeining om si eiga lese- og skrivemengde. Elevane både les og skriv mest innan analogt skularbeid, og dette gjeld både gutar og jenter. Jenter les ei statistisk signifikant større mengde analogt skularbeid enn gutane. Den nest mest populære sjangeren er digital kommunikasjon, der både gutar og jenter er ivrige med både lesing og skriving. Etter desse to sjangrane, er digital fiksjon den mest brukte sjangeren i lese- og skriveaktivitet. Fleire jenter enn gutar les digital fiksjon. Jentene les i hovudsak undertekst på filmar og seriar, medan gutane les i samband med dataspel.

Haldningane til lesing og skriving er signifikant forskjellige for gutar og jenter. Fleire jenter enn gutar likar svært godt å lese og skrive. I gruppa med dei som ikkje likar å lese og skrive, er det fleire gutar enn jenter. Fleire jenter enn gutar har gode kjensler knytt til lese- og skriveaktivitet. Gutane som ikkje likar å lese og skrive, unngår lese- og skriveaktivitet og vel ofte berre å lese og skrive det dei *må*.

Gutar og jenter som ikkje likar å lese og skriv, les og skriv mindre enn dei som likar det middels godt eller svært godt. Lese- og skrivemengda aukar i takt med elevane sine kjensler knytt til skriveaktivitet, og dette gjeld begge kjønn. Gutar som ikkje likar å lese og/eller skrive, unngår lese- og skriveaktivitet som dei ikkje er tvinga til å gjere.

Vegen vidare

Eg håper at det finns nokon der ute som har energi og lyst til å finne ut meir om ungdommar si lese- og skrivemengde. Eg trur det finns mange moglegheiter til å finne ut meir om korleis skulen skal kunne møte ungdommane for å motivere dei til å lese og skrive både for hyggje og for læring. Eg meiner dessutan at ungdommane sin sjangerbruk er interessant å sjå nærmare på. Blir ungdommane i dag sine lese- og skrivevanar anerkjent i skulen og samfunnet?

Litteraturliste

- Bakke, J. & Moe, M. (2013) Pay me, bitch - om gutters lesing i vederegående skole. I Kverndokken, K. (red.) (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjordvand, A., M. & Tønnesen, E., S. (2002). *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Boolsen, M. W. (2008): *Spørgeskemaundersøgelser – frå konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. (2011) *Godt nok? Norske elevers leseferdighet på 4. Og 5. Trinn*. Henta frå: http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2011_rapport_web.pdf
- Eliasson, A. (2006) *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB
- Eriksen, A. & Narvhus, E., K. (2013). Elevers databruk hjemme og på skolen. I Kjærnsli, M. & Olsen, R., V. (Red.), *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 219-234). Oslo: Universitetsforlaget. Henta frå: <http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA%202012%20norske%20resultater.pdf?epslanguage=no>
- Frislid, M. E. & Traavik, H. (Red.) (2006). *Boka om GLSM: Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: ILS, UiO. Henta frå:

http://www.udir.no/Upload/PISA/Digitale_leseferdigheter_kortrapport_itrykk.pdf?epslanguage=no

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget

Guthrie & Wigfield (2000). Engagement and motivation in reading. I Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. *Handbook of reading research, volume 3*, (s. 403-425). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Hagtvedt, B., E. (2004) *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Harrison, B. (2012). *Reading for Pleasure Among Year 13 Boys: What are the Possibilities and Problems?* Henta frå: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ994984.pdf>

Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Hjardemaal, F., Kleven, T. A., Tveit, K (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag

Hoel, T. & Helgevold, L. (2005) *Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! Gutter som lesere og bibliotekbrukere*. Universitetet i Stavanger. Henta frå: <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbrukere.pdf>

Høigard, A., (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.) (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (4. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå URL
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Medietilsynet. (2014). *Barn og medier 2014: Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Fredrikstad: Medietilsynet. Henta frå:
http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/rapport_barnogmedier2014.pdf
- NESH (2014). *Beskyttelse av forsøkspersoner*. Henta frå:
<https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Beskyttelse-av-forsokspersoner/>
- Nippold, M.A., Duthie, J.K., Larsen, J. (2005) *Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescent*. Henta frå:
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=65f4fa36-0c15-426c-8f0a-72fbfeb5aff%40sessionmgr112&vid=4&hid=118>
- Normprosjektet, 2015, *Resultater pr. 9.03.15 – Notat til Ludvigsen-utvalget*. Henta frå:
http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Ludvigsenutvalgetnotatfra_Normprosjektet-110315.pdf
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

- Roe, A., & Solheim, R. G., (2007). *PISA og PIRLS: Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta frå: http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/5/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf?epslanguage=no
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen (2. utg.)* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Taube, K. (2012). To read or not to read -that is the question. Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I Egelund, N. (red.) *Northern Lights on PISA 2009 - focus on reading* (s. 45-74).
- Roe, A. (2013). *Lesing i PISA 2012*. Oslo: ILS, UiO. Henta frå: <http://www.udir.no/PageFiles/79421/Astrid%20Roe.pdf?epslanguage=no>
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I Kverndokken, K. (Red.), *Gutter og lesing*, (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Schwebs, T. & Otnes, H. (2006) *Tekst.no: strukturer og sjangrer i digitale medier* (2. utg.) Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Sjøberg, S. (2014) PISA-Syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift, nr. 1*, s. 30-43. Henta frå:
- Skjelbred, D. & Aamontsbakken, B. (2008). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fag. *Bedre skole, nr. 4*, s. 58-61. Henta frå: http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/Nr%204-08/BedreSkole-4-08_Skjelbred_ogAamontsbakken.pdf
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS

Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Statistisk sentralbyrå. (2015, 14.04). *Norsk mediebarometer, 2014*. Henta frå:

<https://www.ssb.no/medie>

Sørensen, N.U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, M. (2013). *Unges motivation og læring: 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels

Forlag

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Valijarvi, J., Linnakyla, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *Finnish Success in PISA: And Some Reasons behind It: PISA 2000*. Finland: Jyväskylä University. Henta frå:

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478054.pdf>

Vedeler, L. (2009) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*.

Oslo: Gyldendal Akademisk AS

Vedlegg

Vedlegg 1 – spørjeskjemaundersøking

Vedlegg 2 – informasjon til elevane

Vedlegg 3 – eigenkartlegging

Vedlegg 4 – informasjon til læraren

Vedlegg 5 – døme på detaljert eigenkartlegging

Vedlegg 6 – «mann»

Vedlegg 7 – analog og digital skule

Vedlegg 8 – lesing på mobil eller lesing på skulen?

Vedlegg 1 – spørjeskjemaundersøking

Spørjeskjemaundersøking om lese- og skrivemengde

Elevnummer	
Fødselsdato	
Kjønn	
Kor mange søsken har du?	
Kva karakter har du i norsk?	

Kor mange minutt trur du at du les i løpet av eit døgn?

Kor godt likar du å lese? (set kryss på den som passar best)

Eg likar det svært godt	
Eg likar det middels godt	
Eg likar ikkje å lese	

Kor mange minutt trur du at du skriv i løpet av eit døgn?

Kor godt likar du å skrive? (set kryss på den som passar best)

Eg likar det svært godt	
Eg likar det middels godt	
Eg likar ikkje å skrive	

Vedlegg 2 – informasjon til elevane

Hei!

Tusen takk for at du vil vere med å hjelpe meg med masteroppgåva mi! Når du skal skrive kva du les og skriv, er det viktig at du tek med absolutt ALLE former for lesing og skriving. Alt skal vere med, uansett om du les mykje eller lite om gongen. På framsida av arket skal du føre inn all lesing og på baksida skal du føre inn all skriving.

- Dømer på kva du skal føre inn i tabellen om lesing: les oppdateringar på Facebook, les avisa, les nyhende på nett, les i dataspel, les lekser, les sms, les vekeblad, les tekst på tv/film.
- Dømer på kva du skal føre inn i tabellen om skriving: skriv lekser, skriv forteljingar, chattar på Facebook, skriv sms eller Snapchat-meldingar, skriv handleliste, skriv beskjedar.

Du skal føre inn i tabellen slik:

Kva las du?	Kor mange minutt brukte du på lesinga?
Avisa VG på nett	16 minutt
Naturfaglekse	22 minutt
Meldingar frå ein kompis	1,5 minutt

Du kan spørje norsklæraren din dersom det er noko du tykkjer er vanskeleg.

Lukke til!

Helsing Marita

Vedlegg 3 - eigenkartlegging

Onsdag

Kva las du?	Kor mange minutt brukte du på lesinga?

Onsdag

Kva skreiv du?	Kor mange minutt brukte du på skrivinga?

Vedlegg 4 – informasjon til læraren

Informasjon til læraren

Tusen takk for at du set av tid til masteroppgåva mi! Det set eg veldig stor pris på.

Eg vonar at eg klarer å forklare elevane godt kva dei skal gjere, slik at dei kan fylle ut tabellane på rett og god måte. Det kan likevel oppstå spørsmål undervegs i veka med eigenkartlegging. Det aller viktigaste er at elevane hugsar å føre opp all lesing og skriving, og at dei er ærlege og fører riktige tal. Elevane ved XXX skule skal starte eigenkartlegginga onsdag 11. februar og kartlegge lese- og skrivemengde til og med tysdag 17. februar. Kvar elev får utdelt eit hefte og der finn dei skjema som skal fyllast ut. I tillegg finn dei eit skriv som kan hjelpe dei med å seie kva dei skal føre inn i tabellen. Eg presiserer at ALL form for lesing og skriving må førast, med konkrete døme:

- Dømer på kva du skal føre inn i tabellen om lesing: les oppdateringar på Facebook, les avisa, les nyhende på nett, les i dataspel, les lekser, les sms, les vekeblad, les tekst på tv/film.
- Dømer på kva du skal føre inn i tabellen om skriving: skriv lekser, skriv forteljingar, chattar på Facebook, skriv sms eller Snapchat-meldingar, skriv handleliste, skriv beskjedar.

Det er viktig at elevane veit at du (og andre lærarar) ikkje får innsyn i kva dei svarer. Dei kan difor heilt trygt kartlegge seg sjølv på ein ærleg måte, utan å overdrive. Dersom elevane stiller spørsmål som du ikkje klarer å svare på, kan du sende meg ein e-post eller nå meg på telefonnummer: 97 15 01 04

Igjen: takk for hjelpa!

Marita Borlaug

Vedlegg 5 – døme på detaljert eigenkartlegging

Vedlegg 5 – døme på detaljert eigenkartlegging

Personleg, dig 40

Informasjon $\left\{ \begin{array}{l} \text{digital 100} \\ \text{analog 30} \end{array} \right.$

Skule $\left\{ \begin{array}{l} \text{ana 83} \\ \text{dig 75} \end{array} \right.$

Fredag

Kommersiell: ana 1

dig Kommunikasjon: 92

Kva las du?	Kor mange minutt brukte du på lesinga?	
Matte	40 min	x skule
Naturfag	40 min	x skule
Engelsk film	60 min 1t	x skule x digital
Dokumentar fr� 2. verdenskrig	55 min	x info/ skule
Vekeplanen	3 min	x skule
Ark som hang på veggen	1 min	x kommers
Power Point Presentasjon	15 min	x skule x dig
Fasebook	90 min 1t 30 min	x kommu
Nyheter på nett	45 min	x info
Meldingar	2 min	x kommu

Vedlegg 6 – «mann»

Vedlegg 6 – «mann»

Spørjeskjemaundersøking om lese- og skrivemengde

Elevnummer	136
Fødselsdato	21.11.2001
Kjønn	Mann
Kor mange søsken har du?	1
Kva karakter har du i norsk?	3 eller 4

Kor mange minutt trur du at du les i løpet av eit døgn?

10 - 15 min

Kor godt likar du å lese? (set kryss på den som passar best)

Eg likar det svært godt	
Eg likar det middels godt	
Eg likar ikkje å lese	X

Kor mange minutt trur du at du skriv i løpet av eit døgn?

Det eg må.

Vedlegg 7 – Analog og digital skule

Vedlegg 7 – Analog og digital skule

Torsdag

Kva las du?	Kor mange minutt brukte du på lesinga?
Chatte på facebook	12
Norsk	32
Engelsk	27
RLE	37
Utdanningsval (Internett)	14
Spilte et spill på pc	41
Snapchat	2
Nyheter på nett	13

Vedlegg 8 – lesing på mobil eller lesing på skulen?

Vedlegg 8 – lesing på mobil eller lesing på skulen?

Spørjeskjemaundersøking om lese- og skrivemengde

Elevnummer	30	
Fødselsdato	22.04.00	
Kjønn	MAVN	
Kor mange søsken har du?	2	
Kva karakter har du i norsk?	4	

Kor mange minutt trur du at du les i løpet av eit døgn?

ca 400 min

Kor godt likar du å lese? (set kryss på den som passar best)

Eg likar det svært godt	<input checked="" type="checkbox"/>	MOBILEN
Eg likar det middels godt	<input type="checkbox"/>	
Eg likar ikkje å lese	<input checked="" type="checkbox"/>	SKULE

Kor mange minutt trur du at du skriv i løpet av eit døgn?

ca 500 min