



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MASIKT-OPG

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 08-11-2018 09:00 | Termin: | 2018 HØST |
| Sluttdato: | 15-11-2018 14:00 | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | MasIKT-opg: Masteroppgave | Studiepoeng: | 45 |
| SIS-kode: | 203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2018 HØST | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

Kandidatnr.: 908

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Digital bokpresentasjon - Et arbeid i lyset av gutter og lesemotivasjon

Antall ord *: 33749

Tro- og loverklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Digital bokpresentasjon –

Et arbeid i lyset av gutter og lesemotivasjon

Digital book presentation –

A study highlighting boys and their motivation to read.

Nils Magne Glomsaker

IKT i Læring

Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Veileder: Knut Steinar Engelsen

15.11.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet, er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

En lang og utfordrende reise nærmer seg slutten. Det er da på sin plass å takke de som har vært med på å gjøre denne oppgaven mulig.

En stor takk til seks sporty gutter som stilte opp som forskningsdeltakere. Dere har vært helt supre å jobbe med. Takk til klasseleder og resten av klassen som tok vel imot meg gjennom hele prosjektet.

Takk til veileder Knut Steinar Engelsen som har vært en motivator og stor hjelp i arbeidet.

En stor takk til Petter for stor hjelp og oppmuntrende støtte i mørke stunder.

Til slutt vil jeg takke alle forelesere og medstudenter som jeg har truffet i løpet av studien. Mange flotte turer til Stord vil for meg stå igjen som et veldig fint minne. Studien har vært spennende og motiverende fra dag en.

Nå venter mye tid sammen med familie og venner. Faglitteratur må nok vike plassen for krimbøker og fotballkamper en periode fremover.

Nils Glomsaker

Jessheim, november 2018

Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan 7.trinns gutter opplever at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker. På hvilken måte kan digitale artefakter påvirke elevens leselyst?

Det var med bakgrunn i svake skolerestulter blant gutter at jeg fikk interessen for å skrive denne oppgaven. Det har lenge vært et «gutteproblem» at lesemotivasjon har vært fraværende for store deler av guttekullene. Laer leseinteresse blant guttene kommer tydelig til uttrykk i slutten av barneskolen og begynnelsen av ungdomsskolen. Rett bok til rett elev har fått stor oppmerksomhet for å fenge gutter til å lese. Et stadig tilbakevendende spørsmål var om dette i seg selv var nok for at gutter skulle oppleve leseglede og lesemotivasjon. De svake skolerestulter som dannet grunnlaget for min interesse til å skrive denne oppgaven, har i senere tid blitt stadig bedre for guttene sin del, men de er fremdeles langt under jentenes ferdighetsnivå.

Tidligere forskning viser til sammenhenger mellom gode leseferdigheter og vellykket skolegang. Lesing har derfor fått en veldig sentral plass i opplæringen. Lesing fikk en sentral plass i Kunnskapsløftet ved å være en av fem grunnleggende ferdigheter, som skal gå igjen i alle fag. Mye kan også tyde på at lesingen får en sentral plass i den kommende revisjonen av Kunnskapsløftet. Behovet for å kunne lese godt er og blir en viktig faktor i utdanningsløpet.

Jeg ville i denne oppgaven undersøke om det er mulig å skape en større lesemotivasjon ved å innføre bruk av digitale artefakter i leseopplæringen. Prosjektet er gjennomført med et kvalitativt forskningsdesign i fenomenologisk tradisjon. For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført et fokusgruppeintervju, et oppfølgingsintervju med hver og en i gruppa, foretatt jevnlig observasjoner og innhentet en skriftlig sluttevaluering fra hver av forskningsdeltakerne. Alle forskningsdeltakerne var gutter og gikk i 7. trinn på samme skole.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er ulike typer motivasjonsteorier. I og med at samhandling er en viktig faktor i arbeidet med digitale bokpresentasjoner, har oppgaven også fått et sosiokulturelt perspektiv. Elevene fant flere måter å samhandle på, ikke minst gjennom flittig bruk av IKT. Datamaskin, mobiltelefon, kommunikasjonsapper og

andre digitale verktøy gjorde det naturlig å trekke inn CSCL i forlengelsen av det sosio-kulturelle perspektivet. Elevenes ulike bakgrunn og motivasjon for lesing gjorde det naturlig å trekke inn sosial/kulturell kapital som et teoretisk grunnlag i oppgaven.

Studien viser at guttene opplevde det som motiverende å jobbe med digitale bokpresentasjoner. Forskningsdeltakerne beskriver at det ble et mindre skille mellom skolearbeid og fritid i arbeidet med prosjektet. Funnene viser også at det er individuelle forskjeller mellom hvordan deltakerne opplevde bokpresentasjonene som positiv faktor for økt leselyst. Guttene med høy måloppnåelse i lesing ønsket ikke at bokprosjektet skulle gå på bekostning av fremtidig avsatt tid til lesing. De andre forskningsdeltakerne var derimot veldig motivert for å jobbe mye med arbeidsmåten, gjerne hver gang de hadde lest en bok.

Funn fra oppgaven viser at det ofte ble et skille mellom elever som ble oppfattet av læreren å ha høy måloppnåelse i leseferdigheter og de som fikk betegnelsen middels og lav måloppnåelse. Funnene indikerer også en sammenheng mellom foreldre som samtaler og legger til rette for lesing, høy måloppnåelse og en indre motivasjon for å lese.

Arbeid med og funn fra oppgaven har ført til en lokal endringspraksis i forhold til lesing. Elevene på 5.–7. trinn har nå timeplanfestet lesekvart, og ukeplanene har fått 15 min lesing i lekse med tilhørende loggskjema. I tillegg har klassene fått beskjed om å lage en digital bokpresentasjon på høsten og en analog eller digital bokpresentasjon på våren.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Forord | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| Innholdsfortegnelse | 4 |
| Figurer..... | 6 |
| Begreper..... | 7 |
| 1 Innledning | 9 |
| 1.1 Undersøkelsens formål og problemstilling | 9 |
| 1.2 Bakgrunn og perspektiv | 9 |
| 1.2.1 Kvalifisert arbeidskraft..... | 9 |
| 1.2.2 Realisere sine evner og sitt potensial | 10 |
| 1.2.3 Kjønnforskjeller..... | 11 |
| 1.2.4 Personlig tilnærming til temaet | 11 |
| 1.2.5 Lesing som grunnlag for å realisere sine evner..... | 12 |
| 1.3 Temaets aktualitet | 12 |
| 1.4 Tidligere forskning | 15 |
| 1.5 Disposisjon over forskningsprosjektet..... | 19 |
| 2 Teoretisk tilnærming | 20 |
| 2.1 Motivasjonsteori..... | 21 |
| 2.1.1 Mestringsforventning | 23 |
| 2.1.2 Selvbestedmelsesteori (Self-Determination Theory – SDT)..... | 26 |
| 2.2 Sosiokulturell læringsteori | 30 |
| 2.3 Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL..... | 32 |
| 2.4 Sosial/kulturell kapital | 33 |
| 3 Metode | 35 |
| 3.1 Rammene for studien | 35 |
| 3.2 Etablering av kontakt | 36 |
| 3.3 Forberedelser | 37 |
| 3.4 Spørreundersøkelse som pre- og posttest..... | 38 |
| 3.5 Pilotprosjekt | 39 |
| 3.6 Fokusgruppeintervju | 40 |
| 3.7 Introduksjon av prosjektet | 41 |

| | |
|---|----|
| 3.8 Observasjon | 43 |
| 3.9 Individuelle intervjuer..... | 44 |
| 3.9.1 Halvstrukturert intervju | 44 |
| 3.9.2 Intervjufasen..... | 45 |
| 3.10 Sluttevaluering | 45 |
| 3.11 Triangulering | 46 |
| 3.12 Etikk..... | 46 |
| 3.13 Pålitelighet og gyldighet (reliabilitet og validitet)..... | 47 |
| 3.13.1 Pålitelighet..... | 47 |
| 3.13.2 Gyldighet..... | 48 |
| 3.14 Fenomenologisk analyse..... | 49 |
| 4 Presentasjon av funn..... | 50 |
| 4.1 Indre motivert lesing - egeninteresse | 51 |
| 4.2 Ytre motivert lesing | 55 |
| 4.2.1 Skole..... | 55 |
| 4.2.2 Hjem..... | 59 |
| 4.2.3 Medelever..... | 60 |
| 4.2.4 Skolebibliotek..... | 61 |
| 4.2.5 Nytteverdi..... | 62 |
| 4.3 Holdninger til digital bokpresentasjon..... | 63 |
| 4.3.1 Forventninger til digital bokpresentasjon..... | 64 |
| 4.3.2 Opplevelse av digital bokpresentasjon | 65 |
| 4.3.3 Fremtidige holdninger til digital bokpresentasjon | 69 |
| 4.3.4 Motivasjon for lesing etter digital bokpresentasjon | 70 |
| 5. Drøfting | 72 |
| 5.1 Motivasjon ved å kunne ta egne valg..... | 73 |
| 5.2 Lesing og arbeid med digital bokpresentasjon som sosialt anliggende | 75 |
| 5.3 Internaliseringsprosessen – fra ytre til indre motivasjon | 79 |
| 5.4 Forventet mestringsopplevelse knyttet til bruk av IKT | 83 |
| 6 Konklusjon | 87 |
| 6.1 Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker? | 87 |
| 6.2 Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker?..... | 87 |
| 6.3 Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon?..... | 88 |

| | |
|---|-----|
| 6.4 Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?..... | 89 |
| 6.5 Svar på problemstillingen | 90 |
| 6.6 Avsluttende refleksjoner | 90 |
| 7. Litteraturliste | 92 |
| Vedlegg 1: Skriv til foreldre/foresatte | 99 |
| Vedlegg 2 : Intervjuguide | 101 |
| Vedlegg 3: Hvordan skrive en bokanmeldelse | 103 |
| Vedlegg 4: Den digitale didaktikk, modell II..... | 105 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Fullført og bestått innen normert tid + to år, etter grunnskolepoeng, 2004-kullet. | 10 |
| Figur 2 Fagfornyelse (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 8) | 14 |
| Figur 3 Illustrasjon av forholdet mellom indre og ytre motivasjon..... | 21 |
| Figur 4 Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) | 27 |
| Figur 5 Skjematisk fremstilling av teorien om selvbestemmelse (<i>Jakobsen, 2012</i>)..... | 30 |

Begreper

CSCL: «Computer-Supported Collaborative Learning» – på norsk: datastøttet samarbeidslæring. Forkortelsen brukes i omtalen av teorigrunnlaget (kapittel 2).

Digital bokpresentasjon: En muntlig presentasjon som det gjøres opptak av. Foregår foran skjerm med grønt forheng over – en *greenscreen* som gir elevene muligheter til å redigere presentasjonen i et videoredigeringsprogram, ved blant annet å legge på bakgrunner som underbygger innholdet i presentasjonen. Digital bokpresentasjon omfatter i dette tilfellet følgende steg-for-steg-elementer:

- **Lån en bok på biblioteket.** Boken skal være selvvalgt.
- **Les boken.** Leses hjemme og på skolen.
- **Skriv en bokanmeldelse.** Her er det fast oppsatte suksesskriterier, avhengig av hvilket trinn en befinner seg på.
- **Øv deg ved å presentere boken analogt for klassen/en gruppe.** Her ligger det også kjente suksesskriterier til grunn for hva som skal med i presentasjonen.
- **Gjør opptak i studio.** Nok en gang er det suksesskriterier som sier noe om forventet innhold i presentasjonen.
- **Vise opptaket på skolesamling.** Hver måned er det skolesamling, hvor alle elevene i løpet av året skal presentere en digital bokpresentasjon.
- **La presentasjonene vises på skolens TV-skjermer.** Presentasjonen skal vises for alle på skolen til inspirasjon og motivasjon.

Innspilling: Innebærer å sitte foran en iMac og bruke opptaksprogrammet iMovie.

Grunnen til at nettopp dette programmet er benyttet, er mine tidligere erfaringer med programmet og at programmet er enkelt å bruke for både elev og lærer. Formatet er også lett å jobbe med i prosessen fra innspilling til TV-avspilling. Opptak kunne vært gjort med andre program, for eksempel Movie Maker fra Microsoft.

Kameratvurdering: Elevene vurderer hverandres arbeid og gir konstruktive tilbakemeldinger.

Lesekvart: Det settes av 15 minutter daglig til lesing i selvvalgt bok. Elevene sitter ved pulten eller i anordnede lesestoler og leser individuelt og stille. Lesekvart skal ifølge

den aktuelle kommunens lese- og skriveplan være en del av skolehverdagen. Tid på dagen er valgfri, men de fleste lærere velger å starte med lesekvart fra morgenen av (Ullensakerskolen, 2016). **Lese-siesta** er forløperen til lesekvart. Navnendringen kom fordi en ønsket å si noe om varigheten på leseøkten (15 min).

Måloppnåelse: Veiledende forventet leseferdighet i forhold til alderstrinnet. Det måles lesehastighet og leseforståelse. På syvende trinn forventer en at eleven skal kunne lese aldersadekvate tekster med stor sikkerhet og god hastighet. Betegnelsen måloppnåelse blir ikke systematisk brukt på den aktuelle skolen, men ble brukt i forbindelse med denne studien for å gi en pekepinn om elevenes ferdighetsnivå i lesing (Ullensakerskolen, 2016).

NSD: Norsk senter for forskningsdata (frem til 1. mars 2016: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) er et nasjonalt arkiv i Norge for forskningsdata.

PIAAC: «Programme for the International Assessment of Adult Competencies», som måler voksnes ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning med IKT.

PIRLS: «Progress in Reading Literacy Study», en internasjonal leseundersøkelse. PIRLS måler leseferdigheter hos barn på fjerde og femte trinn og gjennomføres hvert femte år. Siste gang var i 2016, da den ble gjennomført i 52 land. Da deltok 8600 norske elever fordelt på 430 klasser ved 160 skoler. I 2016 ble også den elektroniske varianten ePIRLS gjennomført på femte trinn (Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, 2016).

PISA: Undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Den gir også informasjon om andre forhold ved skolen, som elevenes interesser, holdninger og oppfatninger om undervisning og læringsmiljø. Resultater sammenliknes på tvers av land og over tid. Undersøkelsen er anonym og basert på et tilfeldig trukket utvalg elever. Det betyr at PISA kan gi kunnskap om norske elever samlet, men ikke om hver enkelt skole eller om enkeltelever (UIO, 2017).

SLS: Forkortelsen betegner handlingsplanen for språkstimulering, lese- og skriveopplæring i barnehager og skoler i Ullensaker kommune 2016–2018.

Suksesskriterier: Betegnelse på en parameter eller indikator som brukes for å måle eller vurdere om et prosjekt eller et steg i en prosess er tilfredsstillende gjennomført. I undervisningssammenheng brukes suksesskriterier som et hjelpemiddel for å oppnå læringsmål på en hensiktsmessig måte.

1 Innledning

1.1 Undersøkelsens formål og problemstilling

Det står dårlig til med leseferdighetene hos norske grunnskoleelever, spesielt gutter. Dette fastslås i flere undersøkelser. Samtidig viser forskning en klar sammenheng mellom leseferdigheter og evne til å gjennomføre utdanning, noe som i vårt moderne samfunn viser seg å ha større og større betydning for å få et godt liv. På denne bakgrunn har jeg ønsket å utforske temaet '*gutter og lesemotivasjon*'. Ut fra egen yrkeserfaring med *digitale bokpresentasjoner* i skolen har jeg villet undersøke om slike bidrar til økt leselyst for gutter og har derfor utformet følgende problemstilling:

Hvordan opplever gutter at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Jeg har valgt å splitte problemstillingen i følgende fire **forskningsspørsmål**:

- a) Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker?
- b) Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker?
- c) Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon?
- d) Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Formålet med oppgaven er å få frem guttenes opplevelser av selve prosessen. Det betyr at jeg inntar et *fenomenologisk* perspektiv for å studere på hvilken måte digital bokpresentasjon påvirker motivasjonen for lesing. Det grunnleggende utgangspunktet i fenomenologiske studier innebærer at virkeligheten er slik informanten selv opplever den (Befring, 2015).

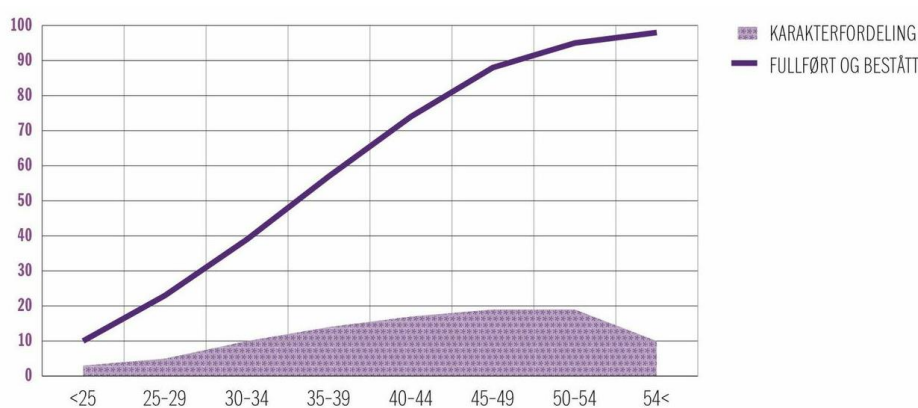
1.2 Bakgrunn og perspektiv

1.2.1 Kvalifisert arbeidskraft

SSB ga i 2013 ut rapporten «Forecasting demand and supply of labour by education» (Ådne Cappelen, 2013). Den viser at etterspørselen etter arbeidstakere med høyere utdanning øker og trolig vil bli større og større i fremtiden. Rapporten viser til at det blir

stadig færre jobber å kjempe om for de som ikke har fullført videregående skole. For å opprettholde blant annet det høye inntektsnivået i Norge er vi i fremtiden avhengige av økt kompetanse. Da statsminister Erna Solberg talte på NHO-konferansen i 2016, understreket hun behovet for mer utdanning (2016). Bakgrunns materialet hennes var hentet fra produktivitetskommisjonen, som høsten 2015 fremla en rapport med scenarier for fremtidens kompetansebehov (Bjørnstad, 2015).

Figuren under er hentet fra utdanningsspeilet 2013 og viser en betydelig sammenheng mellom grunnskolepoeng og gjennomføring og bestått videregående skole.



Kilde: SSB

Figur 1: Fullført og bestått innen normert tid + to år, etter grunnskolepoeng, 2004-kullet.

I tillegg til viktigheten av å fullføre videregående skole for å kunne skaffe seg jobb, vil det også ligge et samfunnsmandat i å gjøre elevene til aktive deltakere i samfunnet.

1.2.2 Realisere sine evner og sitt potensial

I utdanningsløpet er det mange fallgruver og tilsynelatende uoverkommelige hinder å passere for svært mange elever. Disse elevene må også bli sett og løftet opp slik at de får en reell mulighet til å realisere sine evner fullt ut. Det eksisterer ingen enkel løsning, og det kreves systematisk arbeid over tid for å få en grundig innsikt i den enkelte elevs behov for tilrettelegging. Noen elever har sin styrke i det teoretiske, mens andre er mer praktisk anlagt. Monitor skole gjorde i 2016 en undersøkelse som sier en del om skolens digitale tilstand (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Undersøkelsen viser at elever på syvende trinn liker å jobbe digitalt med skolearbeidet. Det kommer også frem at elevene ser på datamaskin og nettbrett som en god hjelp til å forstå fagene bedre. Over 90 % av elevene svarte at de får mer lærelyst ved bruk av nettbrett og datamaskiner.

1.2.3 Kjønnforskjeller

I følge SSB var det i 2017 flere jenter enn gutter som fullførte videregående utdanning i løpet av en femårsperiode: 78 % jenter, 68 % gutter (2017). Likevel kommer de fleste seg ut i arbeidslivet, uavhengig av utdanning eller ikke. Men de elevene som ikke har fullført videregående utdanning, er de som får størst vansker om det oppstår problemer i arbeidsmarkedet. Det er derfor en særdeles viktig oppgave å sikre at elever fullfører videregående utdanning.

1.2.4 Personlig tilnærming til temaet

Med bakgrunn som IKT-koordinator og norsklærer samarbeidet jeg for en del år siden med skolebibliotekaren på min daværende skole om å undersøke hvordan vi i lys av IKT kunne utvide lesebegrepet. I 2012 hadde vi en plan på plass. Denne førte til prosjektmidler og deltakelse i et landsomfattende bibliotekprosjekt: Skolebiblioteks-utvikling ved universitetet i Agder (UiA, 2012) Prosjektet resulterte i en steg-for-steg-veileder for digital bokpresentasjon. Også selve veilederen var digital, men det ble i tillegg utarbeidet en analog mal for prosessen. Innholdet har flere ganger blitt endret, bl.a. for å tilpasse den ulike klassetrinn, men stegene i prosessen er de samme.

Interessen for og valget av digital bokpresentasjon var forskningsmessig forankret i Hattie og Timperley sine funn av feedbackens betydning (2007) samt i Gunilla Molloys studier som påpeker viktigheten av at det snakkes om litteratur for at den skal likes (2007). Prosjektgruppen, bestående av skolebibliotekaren og meg så digital bokpresentasjon som en mulig kilde til å dekke begge disse sentrale behovene.

Kommunen jeg arbeidet som lærer i da jeg i 2012 startet opp med digitale bokpresentasjoner, hadde – og har fortsatt – en lav andel elever som fullfører videregående utdanning. Dette motiverte meg sterkt til å undersøke hva årsaken kunne være og ikke minst se nærmere på hva som kunne gjøres for å snu den negative trenden. Skolen jeg jobbet på, hadde siden 2007, med bakgrunn i resultater langt unner landsgjennomsnittet på nasjonale prøver (lesing, regning og engelsk), valgt å satse tungt på lesing som viktigste satsingsområde for å endre prestasjonsnivået. Det ble utarbeidet planer som skulle gjennomføre satsingen fra første til syvende klasse (Hjellup, 2014). Samtidig som satsingen på lesing pågikk, ble skoledagen mer og mer digital med nettbrett- og PC-bruk. Skolen fikk et kjønnsskille: Jentene ble stadig bedre lesere, mens guttene tok i bruk PC og etter

hvert nettbrett i langt større grad enn jentene – uten at dette bidro til å forbedre leseferdigheten i nevneverdig grad.

Grunnskolepoengene^a for kommunen var ved prosjektstart 40,5. Går en dypere inn i tallmaterialet, vil en se et tydelig skille mellom gutter og jenter: Jenter 43,9 og gutter 37,2. Tallene er hentet fra 2014/2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015).

1.2.5 Lesing som grunnlag for å realisere sine evner

Kåre Kverndokken, redaktør for boken «Gutter og lesing», har pekt på lesingens betydning for å motvirke effekter fra sosial bakgrunn og kjønnsforskjeller (2013). Han belyser variabelen knyttet til foreldres utdanningsnivå med følgende påstand: «*Jo mer barnet leser, jo mindre har foreldrenes utdanningsnivå å si*». Der hvor barn ikke leser, har foreldrenes utdanningsnivå mye å si for hva barna skårer. I første kapittelet i samme bok skriver den anerkjente leseforskeren Astrid Roe (2013):

Gode tiltak for å styrke de svakeste leserne, som for en stor del består av gutter, kan føre til at disse får bedre leseferdigheter, større sjanser på arbeidsmarkedet og på mange andre måter et bedre liv, noe som i sin tur kommer samfunnet til gode.

Med et større og større krav til kompetanse og ferdigheter blir derfor mitt grunnleggende spørsmål: *Hvordan kan gutter motiveres til lesing?*

1.3 Temaets aktualitet

I 2000 fikk vi resultatene fra den første PISA-undersøkelsen. Tallene var nedslående og kom som en stor overraskelse for mange i det norske skolesystemet. Kristin Clemet, som året etter tiltrådte som utdannings- og forskningsminister, påpekte manglende kvalitetsvurderingssystemer som en av grunnene til at resultatene kom som et sjokk (Sanden, 2010).

a Grunnskolepoeng beregnes ved å addere alle avsluttende karakterer på vitnemålet (1-6; standpunkt og eksamen) og dele summen på antall karakterer, for så å multiplisere dette gjennomsnittet med 10. (Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, er ikke med i beregningene.)

Resultatene fra PISA 2000 og PIRLS 2001 fortalte oss at det sto dårlig til med leseferdighetene i Norge. Det politiske miljøet begynte tidlig på 2000-tallet å legge til rette for en ny nasjonal læreplan, tross at L-97 ikke var veldig gammel. I kunnskapsløftet fikk leseferdigheter plass blant de fem grunnleggende ferdighetene – lesing, regning, skriving, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter – som skal være inkludert i undervisningen i alle fag. Handlingsplanen «Gi rom for lesing» ble iverksatt i 2003 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Planen inneholdt 35 tiltak som skulle bidra til økt leseferdighet og leselyst blant elever, den skulle styrke lærerens kompetanse i leseopplæringen, legge til rette for bruk av bibliotek og litteraturformidling samt styrke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring.

PISA-undersøkelsene i 2000, 2003 og 2006 pekte tydelig på at det var store kjønnsforskjeller i lesing (Roe & Solheim, 2007). Forskjellene ble omtalt som «gutteproblemet» (Lesesenteret, 2008). Det at gutter ikke leste tilstrekkelig til å klare seg gjennom grunnskole, videre skolegang, i arbeidslivet og i det sosiale liv, fikk et sterkere fokus.

Selv om guttene har hatt en positiv utvikling de senere årene, viser tallene fra Utdanningsdirektoratet at det fremdeles er flest gutter på det laveste mestringsnivået (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det å ligge på det laveste eller nest laveste nivået vil kunne ha store konsekvenser for eleven i utdanningsløpet og i søking etter arbeid.

Ludvigsen-utvalget har i sin offentlige utredning NOU 2015: 8 beskrevet anbefalinger og fornyelser av grunnopplæringens fag (Ludvigsen-utvalget, 2015). Bakteppet har vært krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv, og utvalget har delt dette inn i fire kompetanseområder:

- **Fagspesifikk kompetanse:** i matematikk, naturfag og teknologi; språk; samfunnsfag og etikkfag; praktiske og estetiske fag.
- **Å kunne lære:** At elevene kan reflektere og ha et bevisst forhold til sin egen læring. Metakognisjon og selvregulert læring, altså at elevene kan overvåke egen læring, blir anbefalt lagt vekt på i alle fag m.m.
- **Å kunne kommunisere, samhandle og delta:** At elevene skal kunne delta på en rekke samfunnsarenaer, relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet m.m. Herunder hører lese- og skrivekompetanse samt muntlig kompetanse.

- **Å kunne utforske og skape:** At elevene skal kunne resonnerere og analysere samt vurdere påstander og beviser fra ulike kilder m.m.



Figur 2 Fagfornyelse (Ludvigsen-utvalget, 2015, s. 8)

I utredningen skilles det mellom fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. Leseferdighet må anses som en fagovergripende kompetanse. Det betyr at lesing får en stor rolle helt fra opplæringsfasen i barnehagen og frem til et fremtidig samfunns- og yrkesaktivt arbeidsliv med den nødvendige lese- og skrivekyndighet (literacy).

Det er i denne sammenheng at behovet for å få med guttene til å kunne mestre lesingen er dagsaktuelt. Det kjente uttrykket «å snu hver stein» passer godt her. Det er viktig at vi som skole legger til rette for at alle kan få optimal opplæring, uten at vi fjerner oss fra hovedmålet: å sikre gode leseferdigheter slik at flest mulig klarer seg i skole, i arbeid og i det sosiale liv.

Det er satt i gang mange ulike tiltak for å få nettopp gutter til å lese. Tid til å lese, riktig utvalg (guttebøker) samt oppfølging er ulike pågående tiltak for å få gutter til å lese mer.

Mitt bidrag vil være å, gjennom denne studien, prøve ut et motivasjonstiltak og undersøke hva dette gjør med lesemotivasjonen for gutter.

1.4 Tidligere forskning

I forordet til boken «Gutter og lesing» skriver Kåre Kverndokken, bokens redaktør (2013): «I Norge har det ikke vært forsket mye på feltet 'gutter og lesing' utover mindre analyser av gutters resultater i nasjonale og internasjonale leserundersøkelser.» Svært ofte har analysene eller kommentarene et negativt fortegn. Jentene blir brukt som kontrast til guttene når det gjelder leseiver, ferdighet og nivå. Det at gutter ikke leser skjønnlitterære bøker, har i fagmiljøer blitt sett på som et gutteproblem (Hoel & Helgevold, 2005).

Tidlig på 2000-tallet ble *Lese-siesta* innført i norsk skole som et virkemiddel mot elevers svake leseresultater. Lesesiesta ble undersøkt av Liv C. Stuestøl i sammenheng med hennes hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Resultatene var så oppløftende at hun lagde en veileder for hvordan opplegget kunne tas i bruk i skolehverdagen, og denne ble utgitt i bokform 2002 under navnet «Lesesiesta - Et enkelt og effektivt lesestimulerings tiltak» (Stuestøl, 2002). Lesesiesta var ikke myntet på gutter spesielt, men leseferdighetene til elever generelt. Et av de viktigste funnene i undersøkelsen, som var rettet mot 5. trinn, var sammenhengen mellom avsatt tid til lesing (5–20 minutter tre til fem ganger i uken) og motivasjon for lesing. Lesesiestaen ga økt motivasjon for både jenter og gutter, og i tillegg økte dessuten leseferdighetene.

Lesesenteret i Stavanger (UiS) har med sin forskning bidratt til å aktualisere temaet 'gutter og lesing'. Høsten 2004 gjorde lesesenteret en kvalitativ undersøkelse blant 61 gutter i alderen 11–17 år (Hoel & Helgevold, 2005). Rapporten la frem flere tendenser når det gjelder gutter og lesing:

- Gutter leser ut fra positiv nytteorientering og subjektiv nyttevurdering.
- Mange av guttene leser ikke skjønnlitteratur, men de leser. Dette kan være et utgangspunkt for lesestimulerings tiltak.
- Det synes ikke som om besøk på biblioteket, bibliotekets tilbud, beliggenhet, innredning osv. har innvirkning på lesevanene.
- Mytene om gutters lesevaner er velkjente for dem og kan virke negativt inn på deres lesing som selvoppyllende profetier.
- Skolen ser ut til å være den viktigste arenaen for lesestimulering – viktigere enn både biblioteket og lesing i hjemmet.

Tendensene ble underbygget av funnene i PISA+ som viste store kjønnsforskjeller i lesing i jentenes favør. Elever som leser mye på fritiden, og som har positive holdninger til leseaktiviteter, skårer også bedre enn de som ikke har disse positive holdningene (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007).

Christina Clark og Amelia Foster ga i 2005 ut en rapport om hvorfor noen velger å lese mens andre velger å la være. Rapporten baserer seg på en kvantitativ undersøkelse gjort på 8000 skoleelever i England (Clark & Foster, 2005). Elevene fikk i undersøkelsen spørsmål om hvilke aktiviteter som gav dem leselyst. Halvparten av utvalget svarte at å lese på nettet eller i magasiner om kjendiser ville motivere dem. På spørsmålet om de likte å lese, svarte over halvparten av de spurte at de likte det godt eller veldig godt. De aller fleste svarte at de leste fordi det var en ferdighet de hadde behov for i resten av livet. Over 80 % av de spurte oppga at det var deres mor som lærte dem å lese. Far og skolen sto for de resterende prosentene. Mor var med andre ord den desidert viktigste personen i elevenes første leseopplæring. Mor var også kilden til hvilken type litteratur som ble lest for barna. Undersøkelsen avdekte også at mor var den største pådriveren for å oppmuntre til å lese hjemme. Elevene var tydelige på at det burde være like mye fars oppgave å sørge for at det ble lest.

Newzealandske Bev Harrison utførte i 2009 et aksjonsforskningsprosjekt om gutter og lesing (Harrison, 2012). Hun konkluderte med at det er fullt mulig å oppmuntre gutter til å utføre mer frivillig lesing. Det gjelder i stor grad å la dem slippe til på de områdene der de trives best og ikke minst anerkjenne all lesingen som foretas online.

I boken «Gutter og lesing» (redaktør Kåre Kverndokken) viser leseforsker Astrid Roe sine analyser knyttet til gutters leseprestasjoner over tid (2013). Hun peker på at resultatene varierer fra år til år, avhengig av tekstens innhold og form. Temaer som appellerer til guttene, gir dem bedre resultater. Historiske tekster om krig og helter treffer gutter, mens skjønnlitterære tekster med voksen eller jente i hovedrollen gjør at guttene gjør det betydelig svakere på tester i lesing. Dersom det skal skapes økt lesemotivasjon, må guttene finne bøker med emner som de ønsker å lese om. Guttene må også kunne bearbeide disse leseopplevelsene sammen med medelever i form av samtaler om leseopplevelser og bøkens innhold.

Gunilla Molloy (2007) sine funn fra et treårig aksjonsforskningsprosjekt knyttet til syvende-, åttende- og niendeklassinger viser at guttene kan kjenne seg truet i sin maskulinitet gjennom skjønnlitterær lesing. Hun påpeker også viktigheten av at gutter er aktive deltakere i tekstdiskusjonen. For gutter er det viktig at hovedpersonen er en gutt, og det har ofte blitt glemt når de som anbefaler bøkene til gutter er kvinner. Det i seg selv, at kvinner ofte er rollemodeller, gjør også at gutter kan se på lesing som en «jente-greie», eller som nerdete, og derfor vegre seg for å befatte seg med det. Gutter i starten av tenårene har et stort behov for å vise sin maskulinitet, og dermed kan det å lese være en av aktivitetene som faller bort.

I 2014 la National Literacy Trust frem en rapport om elever og lesebrett (Picton, 2014). Rapporten ble skrevet på bakgrunn av en stor engelsk undersøkelse der flere tusen elever mellom 8 og 16 år deltok. Undersøkelsen lot elevene prøve lesebrett som en del av en tilrettelegging for økt motivasjon og leseferdighet, og den viser store, positive endringer i gutters motivasjon. Det digitale mediet ga også en god gevinst i forhold til leseferdighetene. De guttene som tidligere hadde sagt at det var vanskelig å finne god litteratur, syntes etter prosjektet at det nå var vesentlig lettere å finne lesestoff som passet dem. Lesebrettet er en av de artefakter som gjør det nødvendig å anerkjenne og ta i bruk ny teknologi for å favne alle lesere.

Det er ofte store nasjonale og internasjonale tester i lesing som danner grunnlaget for bekymringen knyttet til gutter og leseferdighet. Oddny Judith Solheim og Kjersti Lindetræ (2016) har i sin forskning sett på om prøvene i seg selv er en bidragende årsak til at gutter leser svakere enn jenter. De har studert gutters motivasjon som en av årsakene til at kjønnsforskjellene er til stede. Med verktøyene PIRLS, PISA og PIAAC har de målt leseferdighetene til ulike aldersgrupper. Mens de to første undersøkelsene gjøres på skolen, gjøres PIAAC hjemme, og de som utfører den, får belønning. Solheim og Lindetræ fant at gutter er nytteorienterte i sin lesing. Dette underbygges ytterligere i Astrid Roes bok «Lesedidaktikk» (2014). Det vil si at motivasjonen og innsatsen som legges ned for å lykkes, økes dersom guttene opplever egen vinning av lesingen.

Det er ikke bare ytre belønning som gir økt lesemotivasjon hos gutter. Dersom tekstene faller i smak, skårer gutter også bedre enn normalt på lesetester (Roe & Vagle, 2012). Tekster med fengende tema kan gi svake og ellers umotiverte lesere stor forståelse og stort utbytte. På de nasjonale prøvene for åttende trinn i 2007 skåret guttene bedre enn

jentene på en tekst som omhandlet Karl XII og krigføring (Vagle, Roe, & Narvhus, 2008). På nasjonale prøver i lesing for åttende trinn i 2008 utlignet gutter jenters lese-skår på to tekster. Begge tekstene appellerte til guttene da den ene omhandlet en sjørøverskatt i Stillehavet og den andre var en faktabasert novelle om mannskapet på en fisketråler i Nordishavet.

Det er skrevet flere masteroppgaver om gutter og lesemotivasjon, som jeg har brukt som inspirasjon i mitt arbeid. Det er spesielt studiene til Ann-Carin Halvorsen Berg og Gry Nyrud Skeie som jeg har funnet spesielt relevante for min oppgave og tematikk.

Ann-Carin Halvorsen Berg har skrevet en master med tittelen «Samarbeidslæring, Leseferdigheter og Lesemotivasjon» (Berg, 2012). Studien var en casestudie som undersøkte om «*samarbeidslæring knyttet til det å skulle planlegge, til dels produsere og til slutt redigere en trinn-avis, vil kunne være av betydning for fire elevers (tiltaksgruppen) leseferdigheter, samt deres lesemotivasjon*». Det kan se ut til at tiltakene har hatt en positiv innvirkning på leseferdighetene, den indre lesemotivasjonen og mestringsskåren til tiltaksgruppen som helhet, men vært av liten betydning for den ytre lesemotivasjonen.

Gry Nyrud Skeie har skrevet en masteroppgave om gutter og lesemotivasjon. Hun har der belyst gutters mangel på lesemotivasjon som en viktig faktor for dårlige leseferdigheter. Studien viste at gutter ikke prioriterte å finne godt lesestoff, dels fordi de mente at alle bøker er kjedelige, dels fordi det ikke var viktig nok for dem å lese. De ble heller ikke motivert av argumentene om behovet for å kunne lese i senere utdanning, jobbvalg og voksenliv. Derimot hevder Skeie på bakgrunn av sin studie at kunnskap om litteratur, både fakta og skjønnlitteratur, er en innfallsvinkel til økt lesemotivasjon. (Skeie, 2016)

1.5 Disposisjon over forskningsprosjektet

| | |
|----------------------|---|
| Formål | Gjennom intervjubasert forskning studere hvordan gutter opplever å bruke digital bokpresentasjon |
| Problemstilling | Hvordan opplever gutter at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker? |
| Forsknings spørsmål | a) Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker? b) Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker? c) Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon? d) Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker? |
| Teori | Motivasjonsteorier Sosiokulturell læringsteori Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL Sosial/kulturell kapital |
| Metode | Spørreskjema Fokusgruppeintervju med seks elever Observasjoner Avslutningsintervju/avklaringsintervju Skriftlig sluttevaluering fra deltakerne |
| Presentasjon av funn | Redegjørelse for og tolkning av resultatene fra egen undersøkelse |
| Drøfting | Funnene drøftes i lys av tidligere forskning og valgt teori |
| Avslutning | Oppsummering og konklusjon av hovedfunnene som svar på problemstilling og forsknings spørsmål, samt noen refleksjoner om videre forskning innenfor samme tema |

2 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget i forskningsprosjektet om digital bokpresentasjon og lesemotivasjon hos gutter. Under Begreper (side 7) samt i særskilt vedlegg har jeg systematisk redegjort for hva digital bokpresentasjon innebærer. Som en der vil se, omfatter en digital bokpresentasjon flere og til dels meget varierende kompetanser. Aktiviteten strekker seg fra det å kunne *lese* via det å holde en *muntlig presentasjon* foran en gruppe mennesker til det å kunne håndtere *digital teknologi*.

Kunnskapsdepartementet (2011) skriver i stortingsmelding 22: «*Barn og unge opplever motivasjon og mestring ved bruk av digitale medier, og denne aktiviteten er derfor et godt utgangspunkt for læring*» Det legges her til grunn at arbeid med digitale medier er både motiverende og en god metode for innlæring av pensum.

Når det gjelder videoinnspilling og redigeringsarbeid, krever dette basale digitale ferdigheter, og dersom samspillet mellom elev og lærer skal være optimalt, bør derfor begge parter inneha disse ferdighetene. Sett i et motivasjonsperspektiv er det viktig at læreren har stor nok kompetanse til at eleven har noe å strekke seg etter. Det innebærer ikke at læreren skal være allvitende, men at han eller hun har kunnskaper innen området og kjennskap til mulighetene. Dermed kan læreren legge til rette for problemløsning når ekstra utfordringer oppstår, slik at ikke eleven mister motivasjon, men tvert imot får den styrket. Veilederkompetansen hos læreren er dessuten viktig for å kunne koble sammen elever som kan utnytte hjelp fra hverandre, noe som ifølge mine egne erfaringer så vel som tidligere forskning også er motiverende for dem.

Fordi problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven, er sterkt knyttet til begrepet motivasjon, er *motivasjonsteori* en sentral del av det teoretiske grunnlaget for studien. De mest relevante motivasjonsteoriene i denne sammenheng er Banduras forventningsteori (self-efficacy) og Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (self-determination).

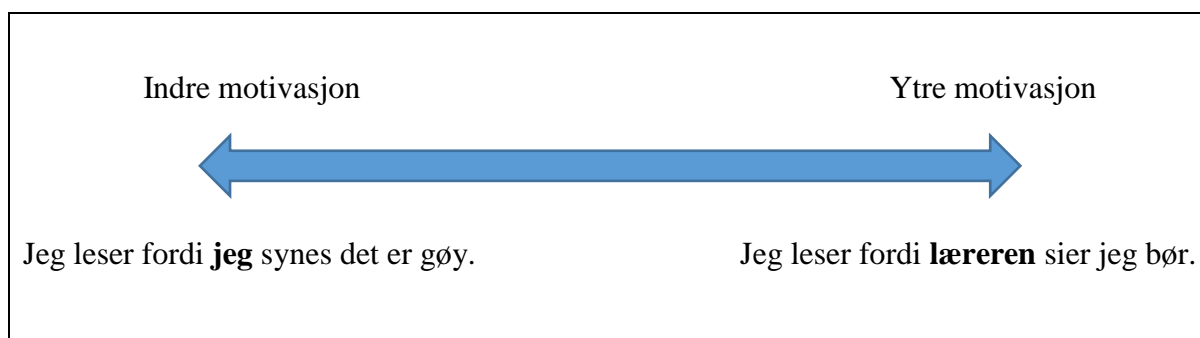
I tillegg danner også sosiokulturell teori, CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning) og sosial/kulturell kapital teorigrunnlaget i denne oppgaven.

2.1 Motivasjonsteori

Motivasjon er en viktig betingelse for læring, men hvis andre viktige betingelser mangler, uteblir læringen. For eksempel kan en lærer, instruktør eller trener ha motiverte elever, men hvis timen eller treningen ikke er godt planlagt eller preges av uro, vil trolig de motiverte elevene lære mindre enn ventet. På samme måte kan dårlig undervisningsutstyr, dårlige instrumenter eller dårlige treningsforhold gjøre at læringsutbyttet blir mindre enn den høye motivasjonen tilsier. (Wormnes & Manger, 2005, s. 33)

Indre og ytre motivasjon

Motivasjon er en kompleks foreteelse som påvirkes av og samvirker med ulike andre variabler, som nevnt i sitatet ovenfor. De fleste motivasjonsteorier befinner seg innenfor ytterpunktene *indre* og *ytre* motivasjon.



Figur 3 Illustrasjon av forholdet mellom indre og ytre motivasjon

Ytre motivasjon er når eleven utfører handlinger etter press og/eller stimulanse fra enten andre eller seg selv. Handlingen gjøres for å oppnå noe som er utenfor selve handlingen, for eksempel belønning eller anerkjennelse. Eleven leser, fordi han eller hun da får skryt av læreren. Fokuset blir dermed flyttet fra leseaktiviteten og over på forventningen til å få positive kommentarer fra læreren. Dette kan redusere innsatsen og prestasjonen i selve leseaktiviteten.

Indre motivasjon er når handlingen *ikke* skjer etter press og/eller stimulanse fra verken andre eller seg selv. Handlingen er fullt ut selvbestemt. Eleven leser fordi han eller hun synes det er morsomt og interessant. Selve leseaktiviteten er viktigere enn eventuelle positive kommentarer fra læreren.

Indre motivasjon spiller en viktig rolle når det gjelder elevers lesemotivasjon. I skolealder handler det mye om hvorfor en skal lese. Er det fordi læreren sier det, eller er det fordi en har lyst av egen fri vilje? Typisk for indre motivasjon knyttet til lesing er *lysten til å lese*, finne ut mer om et tema, glede seg over handlingen eller la seg rive med inn i «en annen verden». Elever som går ut av barneskolen og over i ungdomsskolen, mister ofte motivasjon og interesse for lesing, på skolen så vel som i fritiden. John Guthrie skriver i sin bok: *Engaging Adolescents in Reading* (2008) at skolen må legge til rette for og skape et større engasjement for lesingen i skolen. Dette kan gjøres ved å legge til rette for at elevene kan velge bøker selv, og for at de kan finne tekster som passer dem, bl.a. ved at de er tilpasset deres nivå og interesser, sier han.

En av disse tilretteleggingene er å ta i bruk ny teknologi. Både nasjonale studier (Senter for IKT i utdanningen, 2013) og internasjonale studier (Picton, 2014) viser at det å kunne bruke kjente digitale verktøy, som datamaskin og iPad, kan være med og skape et større engasjement. Dette stemmer overens med min egen erfaring i klasserommet – engasjementet stiger når elevene ser seg selv på skjerm, og ikke minst når et digitalt prosjekt fører til ivrige samtaler om innholdet i tekstene de har lest. For å kunne gjøre filmopptak av en bokpresentasjon må nemlig elevene jobbe seg grundig gjennom teksten. Samspillet mellom det å sitte i sin egen verden og lese og det å jobbe med tilbakemeldinger fra medelever eller ting man selv har oppdaget gjennom å se seg selv på iPad-en, trigger elevene til et større engasjement i klasserommet. Digital bokpresentasjon er således langt mer enn å lese en bok og presentere denne på film – boken får en nytteverdi ut over det å være til leserens indre glede. Det at bøker leses og presenteres, gjør noe med lesekulturen i en klasse og på en skole.

Det er altså på bakgrunn av denne erfaringen og med utgangspunkt i vitenskapelige forskningsmetoder (se kapittel 3) så vel som i vitenskapelige teorier at jeg har ønsket å trenge dypere og mer nyansert inn i spørsmålet om hvordan arbeidsmåten med digitale bokpresentasjoner i skolen virker inn på gutters motivasjon for å lese, jf. problemstillingen presentert i kapittel 1.1.

To interessante spørsmål å stille elevene og sette opp mot hverandre, er disse: Hvilket forhold har de til bøker? Og hvor stor tro har de på at de vil lykkes med gjennomføringen av de digitale bokpresentasjonene? Dersom elevene, uavhengig av lesefer-

dighet, har stor tro på at de vil lykkes med prosjektet, vil sjansen for at de går inn i prosjektet med stor motivasjon, være større enn om de ikke har tro på at de vil lykkes, ifølge Banduras forventningsteori, som vi snart skal komme nærmere inn på.

Innenfor de filosofiske retningene av motivasjonstenking har det vært tre sentrale retninger eller paradigmer:

- **Selvaktualisering:** Behovet for å utvikle og ta i bruk medfødte anlegg, verdier og overbevisninger. Begrepet har røtter tilbake til Aristoteles, men ble i moderne tid innført av den tysk-amerikanske neurofysiologen Kurt Goldstein samt de amerikanske psykologene Abraham Maslow og Carl Rogers (Katzenelson, 2017).
- **Behaviorisme:** Sammenhengen mellom mennesker (og dyr) sin atferd med bakgrunn i stimulus og respons. Begrepet ble tatt i bruk av John Broadus Watson tidlig på 1900-tallet. Burrhus Frederic Skinner var også en sentral teoretiker innen dette paradigmet og fremsatte blant annet teorien om operant betingning. Stimulus/respons-teoretikere som Clark L. Hull, John Dollard og Neal Miller faller også inn under dette paradigmet (Cervone & Pervin, 2016).
- **Sosialkognitiv teori:** Albert Bandura er sosialkognitiv teoretiker. Ifølge Bandura fremkommer personligheten mye på bakgrunn av modellering og observasjonslæring (etteraping) Bandura brukte uttrykket «self-efficacy» om troen på egen mestringssevne. «Self-efficacy» er situasjonsspesifikk og representerer derfor ikke et overordnet syn på mennesket (Cervone & Pervin, 2016).

2.1.1 Mestringsforventning

Bandura (1997) mener forventninger er viktig for hva vi ønsker å begi oss ut på av ulike aktiviteter. Dersom en ser digital bokpresentasjon i lys av dette, vil det bety at elevenes innsats og engasjement bærer preg av hvor stor tro de har på at de skal lykkes med oppgaven. Dersom de tror at dette skal de få til, vil de legge en større innsats i arbeidet.

Dersom oppgaven virker uoverkommelig, vil innsatsen bli umotivert og svak. Derfor er det viktig å få elevene til å tro på at de skal få det til, helt fra starten.

Dette er særdeles viktig ved innføring av nye og ukjente aktiviteter. Da jeg introduserte forskningsprosjektet digital bokpresentasjon for de som skulle involveres, var dette noe helt nytt for alle informantene (og hele den aktuelle skolen). Elevene hadde derfor ingen

andre enn seg selv og sine medinformanter som kunne gi dem konkrete forventninger om at de skulle mestre oppgaven.

Bandura skiller mellom to typer forventninger:

- Forventninger knyttet til det å mestre de handlingene som er nødvendige for å få til aktiviteten («efficacy expectations»)
- Forventninger knyttet til resultatet («outcome expectations»)

Ser man digital bokpresentasjon i lys av dette, vil det si at eleven må ha tro på at han skal mestre aktiviteten, og han må også se at aktiviteten kan gi en positiv ønsket effekt – et resultat som eleven finner formålstjenlig. Da gutter ofte har et nytteverdi aspekt som utgangspunkt for å yte noe ekstra, er det viktig at en forventning om nytte kan skapes tidlig i prosessen.

Bandura sier at elevens forventning om å mestre vil være basert på fire hovedkilder:

- Autentiske mestringsopplevelser
- Vikarierende erfaringer (modellering, imitasjonslæring og observasjonslæring)
- Verbal overtalelse (sosial overtalelse)
- Fysiologiske reaksjoner

(Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013)

Autentiske mestringsopplevelser

Størst betydning knyttes det til den autentiske eller reelle mestringsopplevelsen. Den autentiske mestringsopplevelsen bygges opp ved å gi eleven positive mestrings erfaringer på det aktuelle området. Han må også oppfatte aktiviteten som relevant for dette. Erfaringene eleven har med tilsvarende oppgaver, har stor innvirkning på hvilke forventninger det knyttes til mestringen av oppgaven. Autentiske mestringsopplevelser har ekstra stor effekt når aktiviteten er ny (Bandura, 1997). Dersom eleven opplever å mislykkes i det grunnleggende som er knyttet til den nye aktiviteten, vil det gi en meget negativ konsekvens (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009). Svært mange unge har i dag et nært forhold til det å bruke digitale verktøy. Innfallsvinkelen for mange vil derfor her være positiv. Men fallhøyden blir desto større om en tar for gitt at alle har både kjennskap og positiv holdning til digitale verktøy. Derfor er det viktig å kunne vise til

digitale oppgaver som eleven har gjort og mestret på skolen og ikke kun bruke fritids-sysler som referansepunkt. I og med at Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016) har digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter, forutsettes det også at dette er noe elevene er kjent med.

Vikarierende erfaringer

Bandura (1997) peker videre på den store motivasjonsmuligheten som finnes i rollemo-deller og observasjonslæring. Han peker også på hvilken betydning støtte og oppmunt-ring har for elevenes forventninger. De får et sterkere grunnlag og en bedre tro på at dette skal de få til. De blir ikke kastet tilbake i usikkerhet, og de opplever mindre risiko for at dette er noe de ikke mestrer. Ifølge Bandura hjelper positiv involvering fra en voksen mye på elevenes forventning og tro på at de får dette til. Læreren er et forbilde, en rollemodell, som ofte bruker seg selv og egne erfaringer i introduksjonen til nye akti-viteter eller emner. Bandura hevder at dette gir elevene trygghet og hjelper dem å få tro på at de vil klare oppgavene..

For digitale bokpresentasjoner er det laget en instruksjonsvideo som steg for steg forkla- rer prosessene i aktiviteten. Denne videoen er laget av elever i syvende klasse. Rollemo- dellene er elever på deres egen alder. Dette har vist seg å være en faktor som gjør at de aller fleste får tro på at dette skal også de mestre. Forklaringsvideoen skaper dessuten trygge rammer for hva eleven skal eller kan forvente seg gjennom hele prosessen. I til- legg til at en voksen kan medvirke til trygghet, vil det hele tiden finnes elever som har gjort erfaringer med de ulike stegene i prosessen og dermed kunne veilede, berolige og trygge andre som ikke har kommet fullt så langt.

Verbal overtalelse

Begrepet ‘verbal overtalelse’ i forskningsterminologien benyttes om å overbevise noen om noe, og utfallet kan være både positivt og negativt. Dersom eleven ikke har tro på ‘overtalelsen’, vil den få en negativ konsekvens. Derfor er det viktig at ‘overtalelsen’ står i samsvar med mestringsnivået eleven ligger på, og at den oppleves som realistisk å mestre. I den teknologiske tidsalderen er det lett å glemme at ikke alle barn (eller voksne) har et like nært og naturlig forhold til teknologien. Dersom en elev har ingen eller liten erfaring med bruk av datamaskiner, vil det være lite overbevisende å si at han helt sikkert vil få til å gjøre et opptak og legge det inn i et videoredigeringsprogram om han bare setter i gang og prøver. Slike uheldige utsagn vil kunne få en betydelig negativ

konsekvens. Den ‘verbale overtalelsen’ vil i dette tilfellet bidra til å overbevise eleven om at han ikke vil få til oppgaven.

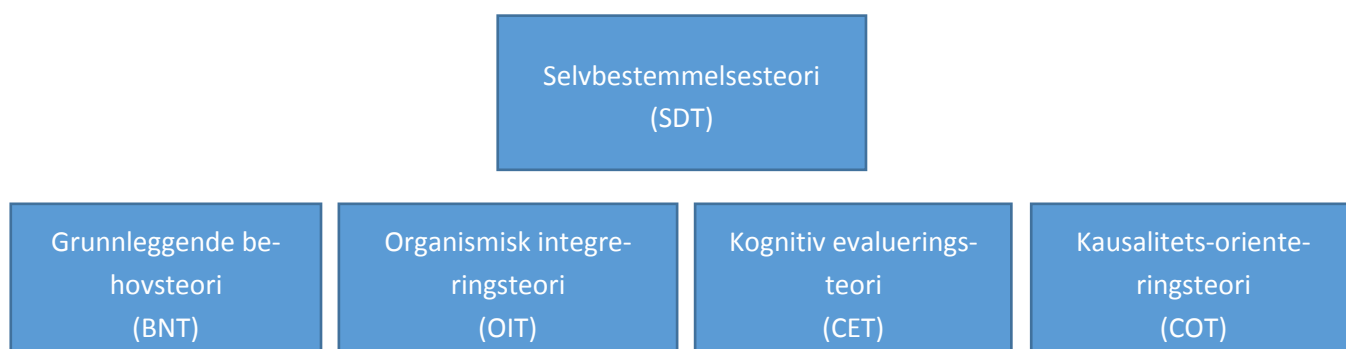
Fysiologiske reaksjoner

En fysiologisk reaksjon er det fysiske svaret kroppen gir på en gitt situasjon. En elev som har gode og positive opplevelser, f.eks. latter, gledesutbrudd, en give-me-five med en samarbeidende medelev, vil motiveres mer til å ta fatt på lignende oppgaver i fremtiden. Det motsatte vil skje om en får en negativ opplevelse, f.eks. fysisk ubehag i forbindelse med redsel og frykt. Ønsket om å bruke digitale bokpresentasjoner impliserer et ønske om at eleven skal kjenne en positiv spenning i kroppen, som blir forløst når han opplever mestringen under arbeidet og etter at oppgaven er fullført. Det å sammen med andre se seg selv på en skjerm skal gi glede og varme i kroppen. Derfor er det viktig at en voksen sammen med eleven ser gjennom produktet før det deles med andre. Dersom medelever ler eller kommenterer negative sider ved innspillingen, vil det utvilsomt gi negative fysiologiske reaksjoner. Eleven vil da ha en lang vei å gå før han igjen vil prøve lignende aktivitet.

James Maddux ønsket å legge til visualisering som en egen kilde for efficacy (Maddux, 1995), mens Bandura mener det er en del av det han kaller kognitiv selvmodellering.

2.1.2 Selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory – SDT)

Selvbestemmelsesteorien er en sosiokognitiv teori med fokus på indre motivasjon og forventning om mestring (Deci & Ryan, 1985). Den er samtidig en makroteori som består av fire miniteorier: *grunnleggende behovsteori* (Basic Needs Theory – BNT), *organismisk integreringsteori* (Organismic Integration Theory – OIT), *kognitiv evalueringsteori* (Cognitive Evaluation Theory – CET) og *kausality Orienteringssteori* (Causality Orientations Theory – COT).



Grunnleggende psykologiske behov (BNT)

Det er tre medfødte grunnleggende behov som må ligge i bunnen for at eleven skal oppnå indre motivasjon: Det er behovet for autonomi (at en føler en har selvstyringen), behovet for kompetanse (at en føler en har det som er nødvendig for å oppnå et ønsket resultat) og behovet for tilhørighet (at en føler at noen bryr seg om en) (Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010). Av disse har kompetanse og autonomi størst betydning for indre motivasjon.

Behovet for autonomi kan forklares med at mennesket har behov for å kunne styre over egne valg og avgjørelser. Eleven er selvbestemt når han/hun opplever å ha et reelt valg i forhold til sine handlinger (Deci & Ryan, 1985). For oppgaven med digital bokpresentasjon er det laget en tilpasset utgave av den tidligere omtalte steg-for-steg-veilederen (se kapittel 1.2.4), og denne kan elevene naturligvis oppfatte som svært styrende. Når en tar i betraktning at autonomi har stor betydning for indre motivasjon, og at indre motivasjon har stor betydning for et individs lyst til å lese, blir det her svært viktig å se på mulighetene til å la elevene selv få velge ulike måter å angripe prosjektet på. Dersom oppgavene blir for utenfra-styrt, kan elevene raskt miste motivasjon og interesse.

Behovet for kompetanse er et medfødt behov vi mennesker har for å forstå hvordan vi skal oppnå indre og ytre mål gjennom samhandling med omverdenen (Deci & Ryan, 1985). Kompetansebehovet er behovet for å være i interaksjon med miljøet og ønsket om å bruke egne evner og ferdigheter, samt gjennom dette å søke å beherske ideelle utfordringer (Deci & Ryan, 1985). I en digital bokpresentasjon må en få eleven til å se at han har den kompetansen som kreves for å løse oppgaven og kunne lage et resultat som han er fornøyd med. Samtidig må det ikke være for enkelt; han må kjenne på følelsen av utvikling og oppleve mestring med bakgrunn i egen kompetanse. Dette gir tro på egne ferdigheter, og elever som har det, vil kunne styrke den indre motivasjonen.

Behovet for tilhørighet innebærer at vi trenger å knytte sosiale bånd og binde oss til andre mennesker (Deci & Ryan, 2000). Dersom en ikke finner tilhørighet eller klarer å knytte bånd til menneskene rundt seg, vil en kunne få problemer med mistriivsel og en opplevelse av at en ikke er i stand til å yte optimalt. Ved å legge til rette for at elever får tilfredsstillende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil motivasjon og prestasjoner øke (Deci, Ryan, & Williams, 1996).

Organismisk integreringsteori (OIT)

En skoleelev opplever at mange av aktivitetene han eller hun gjør, ikke er av fri vilje. Bokpresentasjonen er det læreren og skolen som pålegger eleven å gjøre. I tillegg til skolen krever også samfunnet mer og mer av eleven. Det forventes og settes krav til at oppgaver blir gjort, uavhengig av om den indre motivasjonen er til stede. OIT forklarer hvordan atferd som blir motivert av ytre faktorer, kan internaliseres i eleven.

Internalisering er prosessen eleven har med å ta innover seg en verdi eller regulering. *Integrering* er prosessen der eleven mer fullstendig kan forvandle reguleringen til sin egen, slik at den vil utgå fra hans/hennes egen selvfølelse – med andre ord fra kommando til eget ønske og valg. Ønsket om tilhørighet er den største drivkraften bak internaliseringsprosessen. Ytre motivasjon kan bli selvbestemt gjennom prosessene internalisering og integrering (Deci, Ryan, & Williams, 1996).

Den kognitive evalueringen (CET)

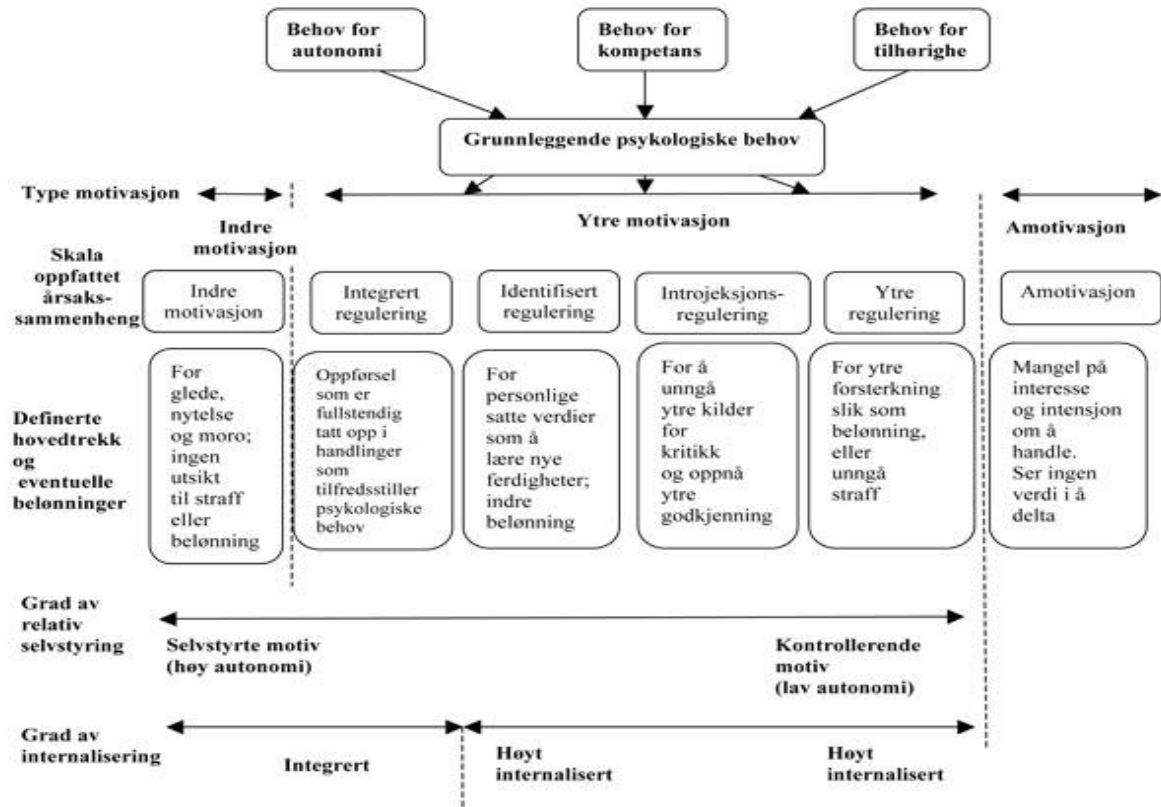
Studier har vist at det er mange faktorer som påvirker den indre motivasjonen. Den kognitive evalueringsteorien forklarer effekten av ytre motivatorer på indre motivasjon. Gode tilbakemeldinger og følelse av mestring kan øke den indre motivasjonen. Ser en på digitale bokpresentasjoner i lys av dette, kan en konstatere at denne arbeidsmetoden har flere møtepunkter der tilbakemeldinger er en sentral del av oppgaven, og at en støttende og veiledende lærer eller medelev dermed kan være en viktig påvirkningskraft på mottakerens indre motivasjon. Teorien legger til grunn at det hele tiden må være en autonomi i bunnen. Det vil si at eleven må oppleve en reell mulighet til selvstendige valg. Dersom eleven ikke opplever det slik, eller dersom tilbakemeldingene er negative, vil dette kunne påvirke den indre motivasjonen negativt (Gagné & Deci, 2005).

Kausalitetsorienteringsteorien (COT)

Teorien består av tre ulike orienteringer: autonomiorientering, kontrollorientering og apersonlig orientering (Deci & Ryan, 1985). Den beskriver og forklarer individuelle forskjeller som kan ha innvirkning på hvordan individer orienterer seg mot det sosiale miljøet, og hvordan deres atferd reguleres i gitte situasjoner (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) viser også på en sammenheng mellom de forskjellige typer orienteringer og de sosiale kontekstene. På bakgrunn av tidligere erfaringer i en sosial kontekst kan

forskjellige individer tolke samme situasjon ulikt. Disse tidligere erfaringene vil få betydning for om en person oppfatter situasjonen autonomistøttende (informativ), atferdskontrollerende eller upersonlig (amotiverende) (Deci & Ryan, 2000).

- Er man *autonomiorientert*, bruker man tilgjengelig informasjon til å foreta egne valg og til å regulere seg selv i forsøk på å oppnå de målene man har satt seg selv. Indre motivasjon og selvbestemmelse vil kunne utvikles hos en person som er autonomiorientert (Deci & Ryan, 1985).
- Er man *kontrollorientert*, opplever man å ikke kunne ta frie valg. Individet føler at det må eller burde gjøre noe. Dette kan handle om indre press så vel som press fra et kontrollerende miljø. Egenverdet knyttes til gode prestasjoner – man føler glede om man lykkes, men å mislykkes vil kunne oppleves som et nederlag og tap av karakter, noe som gjerne medfører svekket indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). I skoleklassen kan en effekt av denne orienteringen være at elevene utfører en oppgave fordi de ønsker å få gode tilbakemeldinger som belønning.
- Er man *upersonlig orientert*, føler man seg utilstrekkelig og inkompetent til å takle livets utfordringer. Man har ikke lært å håndtere egne følelser, behov og lyster. Et kjennetegn på upersonlig orientering er troen på at ens atferd og utfallet av den er uavhengige av hverandre – man tenker med andre ord at ‘det går som det går uansett; min anstrengelse har ingen betydning’. En slik opplevelse av inkompetanse og hjelpeløshet fører oftest til demotivasjon (Deci og Ryan, 1985).



Figur 5 Skjematisk fremstilling av teorien om selvbestemmelse (Jakobsen, 2012)

2.2 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle tilnærmingen baserer seg på en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap. Det innebærer at våre begreper konstrueres i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at ulike mennesker kan oppfatte ett og samme fenomen helt forskjellig. (Manger, 2012, s. 22)

Dialog og felles aktivitet både mellom lærer og elev og mellom elev og elev er viktig for motivasjonen. Diskusjoner og dialog mellom elevene fører ifølge T. Manger (2012) til at de selv kan utforske og prøve ut forskjellige ting i faget, uten at en lærer forteller dem hva de skal gjøre. I samsvar med dette er formålet med steg-for-steg-veilederen for digital bokpresentasjon at den skal gi forutsetninger for at elevene i dialog kan utforske hverandres produkter. De vil altså hele tiden kunne ha medelever som støttespillere.

Manger hevder at motivasjon kommer fra identitet, og at identitet kommer fra fullverdig deltakelse (Manger, 2012). Dersom elevene skal motiveres til læring, må de føle seg sett og verdsatt som individer. Det er derfor sosiale omgivelser og aktiviteter er så viktige

ifølge Manger. Under innspillingen av bokpresentasjonen legges det i tråd med denne innsikten til grunn at elever som allerede har gjort opptak, skal veilede noen som ikke har prøvd ennå. Dette av to grunner: 1. Det å føle og kjenne at en sitter på en kompetanse, er viktig for videre arbeid, spesielt innenfor lignende områder. Mestring vil også gi følelsen av å være betydningsfull. 2. Det skal føles trygt å få hjelp av en medelev. Dette kan skape forutsetninger for tilhørighet og samhold. Troen på mestring vil også være større når en ser at medelever har fått det til. Derfor prøver lærere å unngå å involvere seg direkte i elevenes arbeid, unntatt når eleven søker kontakt for å få større innsikt og forståelse knyttet til oppgaven.

Ifølge en studie gjennomført av J. Hattie og H. Timperley (2007) er feedback sentralt når det gjelder effekt på læring. Det er likevel verdt å merke seg at «*Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative*» (Hattie & Timperley, 2007, s. 81)

På denne bakgrunn må en kunne hevde at en digital bokpresentasjon – som omfatter både lesing, skriving, muntlig presentasjon og digital produksjon – er et mer sosialt anliggende enn selve leseaktiviteten. Elevene må her snakke om bøkene, og de må dessuten ha et mer bevisst forhold til hendelsesforløpet. Dette er helt i tråd med hva Gunilla Molloy sier i sin bok «*När pojkar läser och skriver*» (2007) om nødvendigheten av at gutter snakker sammen om bøkene de leser. Den sosiokulturelle læringsteorien tar i stor grad utgangspunkt i aktivitet, deltakelse og praksisfellesskap. Ifølge K. Lyngsnes og M. Rismark er det gjennom deltakelse i et fellesskap at læring skjer (2014).

Et viktig element i sosiokulturell læringsteori er at elevene blir inkludert og får være med og bestemme læringsaktiviteten. Dette bidrar til å øke elevenes bevissthet rundt egen læring og de ulike læringsprosessene (Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013). Selv om suksesskriteriene gir klare føringer for arbeidet med den digitale bokpresentasjonen, har elevene lov til å ta i bruk egen kreativitet. De kan velge det uttrykket som passer best for egen produksjon. Dette gjør at de har flere valg og øker deres bevissthet i forhold til eget arbeid.

Selv om det å lese kan ses på som en individrettet aktivitet, står samhandling sentralt når det gjelder å lage en digital bokpresentasjon. Elevene har mange muligheter for å påvirke hverandres produkter i en interaktiv sammenheng. Det at kunnskapen konstrueres i en sosial samhandling, gjenspeiler det sosiokulturelle læringsperspektivet. (Säljö,

2001). I et slikt perspektiv er det muligheter for fellesskap og aktiv deltakelse der læringen foregår. Å møtes i den fysiske verden for å produsere en digital bokpresentasjon, kan være eksempel på læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Spørsmålet om hvordan gutter opplever arbeid med digitale bokpresentasjoner som motivasjonsfaktor, vil i stor grad dreie seg om nettopp motivasjon. I lys av et sosiokulturelt læringssyn vil motivasjonen være nært knyttet til kontekstens innebyggede forventninger. De elevene som ser en sammenheng mellom det de foretar seg og en opplevelse av at dette gir mening i livet, vil motiveres i betydelig grad (Manger, 2012).

En stor motivasjonsfaktor er det også når det legges vekt på prosessen og ikke bare selve resultatet. For eksempel kan en bokpresentasjon motivere elevene fordi de da føler seg verdsatt og hensyntatt, da alle kommer til syne. I følge Carol S. Dweck (2008) gir det større motivasjon når elevene blir rost for sin innsats enn når de blir rost for sine evner. Vi snakker ofte om indre og ytre motivasjon i skolesammenheng, og det at gleden over selve aktiviteten er god nok belønning, blir av bl.a. Dweck sett på som en indre motivasjon.

2.3 Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL

Ifølge R. J. Krumsvik i boka «Skulen og den digitale læringsrevolusjonen» (2007) har vi fått et mindre skille mellom skole og hjem etter at Internett, og da spesielt Web2.0^a, kom inn i alle hjem og klasserom. Det at vi fikk nye artefakter, gjorde det også naturlig å trekke inn datastøttet samarbeidslæring (Computer-Supported Collaborative Learning – CSCL) som en forlengelse av den sosiokulturelle læringen. I begge disse modellene skulle elevene lære av hverandre, men i CSCL med et større fokus på de digitale artefaktene.

Likevel sier professorene Howard Gardner og Katie Davis i sin bok «The app generation» (2013) at ungdommen i dag tilnærmer seg læring ulikt det skolen legger opp til. Det er derfor grunn til å spørre: Tar vi tilstrekkelig høyde for dette, med tanke på barns og ungdommers betydelige tilgang til digitale artefakter og online-tilgjengelighet? Flere

a Web2.0 er en populærbetegnelse på det videreutviklede Internett med deltagerdrevne, interaktive netttjenester som blogger og sosiale medier

av de digitale mediene og plattformene ungdommen bruker i dag, handler om å eksponere seg selv: Bli sett, få frem sin egen identitet og bruke teknologien som en digital dagbok. Det blir ofte sett på som en utfordring at det vi lærer på skolen av digitale ferdigheter, ikke er noe elevene har bruk for i egen hverdag eller i arbeidslivet senere. Det er stor avstand mellom skolen og den hverdagen elevene lever i når det gjelder hvordan den digitale teknologien brukes.

Å ta i bruk digital teknologi gir intet automatisk læringsutbytte. Men min egen lærererfaring med digital bokpresentasjon, som et konkret eksempel på CSCL, samstemmer med Krumsviks iakttagelse. Gjennom denne studien ønsker jeg å undersøke nærmere hvorvidt min erfaring er relevant og gyldig også for andre klasser og skoler. Spørsmålet er således, i tråd med studiens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål, om digital bokpresentasjon bidrar til å knytte skole og hverdag/fritid/hjem sammen, og om dette i så fall har en positiv effekt på spesielt gutters lesemotivasjon?

2.4 Sosial/kulturell kapital

Kapital er et økonomisk begrep som til vanlig ses i sammenheng med penger og materielle verdier. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu utvidet kapitalbegrepet til også å omfatte sosial, kulturell og symbolsk kapital i tillegg til den økonomiske kapitalen. *Sosial kapital* er menneskene man kjenner. Den sosiale kapitalen innbefatter dermed alle nettverk man er en del av gjennom familie, skole, venner og organisasjoner man har tilhørighet til. *Kulturell kapital* innbefatter at man kjenner til en kultur, bl.a. hvordan man skal opptre i samsvar med skrevne og uskrevne regler for oppførsel i ulike settinger. Summen av sosial og kulturell kapital betegnes som *symbolsk kapital* og omfatter ferdigheter man innehar og måter man agerer på (Aakvaag, 2008). Det er klare sammenhenger mellom de ulike kapitalbegrepene. Kulturell kapital kan omsettes i både sosial kapital og økonomisk kapital. Økonomisk kapital kan investeres i kulturell kapital.

Foreldre kan øke sitt barns kulturelle kapital gjennom god påvirkning av holdninger og livsstil. Å gi barnet kjennskap til kunstverk og bøker vil være en måte å øke dets kulturelle kapital på. Man kan anvende økonomisk kapital i utdanning og dermed omgjøre kapitalen til kulturell kapital. Motsatt kan man bruke vitnemålet (kulturell kapital) til å skaffe seg en godt betalt jobb (økonomisk kapital). Kulturell kapital kan også veksles

inn i sosial kapital, ved at man får tilgang til sosiale kretser. Denne tilgangen kan videre omsettes i økt kulturell kapital. Siden sosial og kulturell kapital ikke har klare og tydelige avgrensede teoretiske definisjoner, vil det kunne være vesentlige avstander mellom hvordan begrepene defineres innen de ulike bruksområdene.

Begrepene ble tatt i bruk av Bourdieu om de sosiale levekårsforholdene i Frankrike på 1960-tallet. Selv om dagens Norge ikke kan sammenlignes med Frankrike den gang, er det trekk ved teorien som fremtydeliggjør nyanser i det norske samfunnet og – relatert til min egen studie – også belyser forhold ved dagens norske skole som en oppvekst- og utdanningsinstitusjon. Selv om klasseskillene i dagens Norge på mange måter er forskjellige fra de i Frankrike på 1960-tallet, kan man ofte se parallelle utslag i ulike holdninger og påvirkninger som elever opplever fra foreldrene. Dette kan i sin tur bidra til å påvirke barnas kulturelle kapital.

Et aktuelt eksempel på dette er at hvis foreldrene skaper gode leseholdninger hos barnet, vil det få betydning for barnets skolegang – ikke bare fordi det er nødvendig å kunne lese for å ta utdanning, men også fordi utdanningsløpet blir lettere dersom den unge er vant til å lese mye. Foreldre fra middelklassen har større oppfølging av elevenes skolearbeid enn hva tilfellet er for foreldre fra arbeiderklassen (Markussen, Lødding, & Sandberg, 2007). Mens foreldrene fra arbeiderklassen ser utdanning som et forhold mellom skole og elev, involverer foreldrene i middelklassen seg i skolearbeidet. Denne ulike tilnærmingen i utdanningsoppfølgingen fra foreldrenes side kan føre til ulikheter basert på sosial bakgrunn. Også slike aspekter vil naturlig komme frem gjennom de undersøkelser som foretas i denne studien, og jeg vil i lys av teorigrunnlaget vurdere sammenhengen mellom disse og forskningsdeltakernes motivasjon for å lese.

3 Metode

Intensjonen med denne studien har vært å komme tett innpå elevene og få en dyp forståelse av problemområdet, det vil si gutters lesemotivasjon og hvordan denne eventuelt påvirkes gjennom digital bokpresentasjon (se kapittel 1.1). Som jeg har redegjort for i kapittel 1.2.4, har jeg også tidligere arbeidet med digitale bokpresentasjoner. På denne bakgrunn ville det vært naturlig å formulere en hypotese og legge studien opp mot den deduktive metoden. Med utgangspunkt i andres forskning så vel som i egne erfaringer har jeg likevel valgt en mer pragmatisk innretning, da elevenes egne opplevelser står sentralt i studien og et fenomenologisk og fortolkningsbasert vitenskapssyn således ligger til grunn for den kvalitative forskningen (Thagaard, 2013). Tilnærmingen har vært å la elevene åpent legge frem sine tanker og erfaringer, både under intervjuene og ved at de skrev en avsluttende evaluering, i tillegg til at jeg har gjort egne observasjoner. Denne metodetrianguleringen har styrket studiens gyldighet.

For å kunne svare best mulig på problemstillingen og de utdypende forskningsspørsmålene (se kapittel 1.1), var det hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode. Kvalitativ forskning vil ofte ha fokus på informantenes selvoppfatning og vil være særlig formålstjenlig for å få innsikt i menneskers indre liv. Kvalitative forskningsmetoder vil i første rekke ha relevans for nåtidsorienterte, empiriske undersøkelser, og det vil ofte bli brukt direkte observasjoner og personlige intervjuer for å innhente data (Befring, 2015).

3.1 Rammene for studien

Innledningsvis vil jeg gi et overblikk over rammene for studien, der det sentrale prosjektet var gjennomføringen av en digital bokpresentasjon med utvalgte forskningsdeltakere. Studien skulle gjennomføres på 7. trinn på egen skole, og selve prosjektet varte i tre uker.

- I forkant av studien ble en *spørreundersøkelse* gjennomført på hele trinnet – en *pre-test* – og den samme også i etterkant – en *post-test*. Tidligere ble den samme også gjennomført på flere skoler rundt om i Norge. (Se kapittel 3.4)
- Som en forberedelse var det formålstjenlig å gjennomføre et *pilotprosjekt* i min egen klasse på femte trinn. (Se kapittel 3.5)

- Den aktuelle skolen er tre-parallell, og norsklæreren som var tilknyttet studien, hadde ansvaret for all norskundervisning på hele trinnet. Ved hjelp av henne knyttet jeg til meg *seks utvalgte forskningsdeltakere*, som alle var gutter – to som hadde lav, to som hadde middels og to som hadde høy måloppnåelse i lesing. (Se kapittel 3.2)
- De seks forskningsdeltakerne deltok etter dette i et *fokusgruppeintervju*. (Se kapittel 3.6)
- Jeg *observerte forskningsdeltakerne* gjennom hele prosjektet. (Se kapittel 3.8)
- Etter at arbeidet med de digitale bokpresentasjonene var avsluttet, hadde jeg et *individuell oppklaringsintervju* med deltakerne. (Se kapittel 3.9)
- Helt til slutt skrev hver av forskningsdeltakerne en *egen evaluering* om sin totale opplevelse av prosjektet. (Se kapittel 3.10)

3.2 Etablering av kontakt

Det var viktig for meg at skolen var positiv til studien inklusive prosjektet, da den ville kunne avdekke mangelfulle områder ved skolens drift og dermed bli gjenstand for diskusjon. Med positivt samtykke fra skolens ledelse ville det også være legitimt å stille de kritiske spørsmålene. Tidlig på skoleåret (høsten 2016) opprettet jeg derfor kontakt med skolens rektor, presenterte planer og ønsker og informerte om omfanget og hvordan jeg ville bruke og behandle det innsamlede datamaterialet og de eventuelle svarene dette ville kunne frembringe.

Rektor og ledergruppen stilte seg positive til prosjektet og så frem til å følge prosessen fremmot en endelig konklusjon. Prosjektet ble også sett på som en del av skolens kvalitetsutvikling. Skolens ledelse hadde dessuten ingen innvendinger og heller ingen ønsker om å legge føringer for prosjektet. Derfor kunne hele prosjektet styres ut fra de ønsker og mål som er nedfelt i studien som en følge av valgt forskningsmetode og problemstilling med underliggende forskningsspørsmål.

Etter avklaring med rektor om rammene for studien og prosjektet (se kapittel 3.1) rettet jeg en forespørsel til læreren med fagansvar i norsk på det aktuelle trinnet, vedrørende om hun kunne bidra til å finne egnede forskningsdeltakere for studiens problemstilling. Hensikten med å bruke en annen enn meg selv som utvelger av forskningsdeltakere var

å styrke troverdigheten og gyldigheten i forskningen. Denne prosessen gjorde at jeg unngikk å bruke personlig kjennskap til deltakerne og deres bakgrunn i tolkningene av innsamlet data.

Utvalgsmetoden var tilfeldig samtidig som jeg valgte en stratifisert utvelgelse (Befring, 2010) ved å benytte variablene lav, middels og høy måloppnåelse i lesing. Hensikten med denne strategiske utvelgelsen var å kunne se om guttenes motivasjon var lik, uavhengig av leseferdighet. Læreren vurderte måloppnåelsen, og for at utvalget skulle bli så tilfeldig som mulig, ble to gutter trukket fra hver av måloppnåelsesgruppene. Fem av de seks kom fra samme klasse, mens kun én var fra de to andre klassene. Alle som ønsket, fikk likevel være med på prosjektet, men hovedfokus var på de seks guttene som ble trukket ut. Dette ble ikke begrunnet overfor elevene, ut over at en fordeling på de ulike måloppnåelsesgruppene ville gi en bredere forståelse av hvordan guttene opplevde prosjektet. Jeg fortalte også at det ville ta for mye tid å intervju alle i hele klassen.

3.3 Forberedelser

Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at gutter i begynnelsen av tenårene ikke er særlig motivert for lesing og jevnt over skårer dårligere enn jentene i lesing (Kjærnsli & Jensen, 2016). Som nevnt i kapittel 3.2, ble forskningsdeltakerne valgt ut fra deres måloppnåelse i leseferdigheter og at de var gutter. J. A. Maxwell (2013) kaller utvelgelsen av forskningsdeltakere i en kvalitativ studie «purposeful selection», meningsfulle utvelgelser. Guttene representerte alle nivåene i måloppnåelse for lesing (se kapittel 3.2) da det også ville være relevant for studien å se om språk- og lesekunnskap har betydning for motivasjonen. På bakgrunn av mine vurderinger knyttet til valg av forskningsdeltakere mente jeg dette til en viss grad ville sikre resultater med bredere gyldighet. (Se mer om studiens gyldighet i kapittel 3.13.2.)

Prosjektet skulle innebære at hver elev gjør opptak/innspilling av sin bokpresentasjon og lagrer dette på en datamaskin. Det skulle dessuten omfatte en del datainnsamling i form av intervju med lydopptak, observasjoner med blokknotater samt informantenes egne skriftlige sluttevalueringer i skrivebøker. Dette medførte at jeg måtte melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter en tydelig presisering av hva prosjektet ville omfatte, ble det godkjent, og forskningsarbeidet kunne begynne.

Før oppstart av prosjektet sendte jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring til alle guttene på trinnet. Det var ønskelig at både elev og foresatte skulle skrive under på om eleven var interessert i å delta i forskningsprosjektet. Skrivet inneholdt informasjon om temaet for undersøkelsen og hvilken rolle forskningsdeltakerne (barna) ville få i prosjektet. Jeg poengterte viktighetene av at alt datamateriale skulle bli behandlet konfidensielt og slettet før tidsfristen for nødvendig oppbevaring gikk ut, slik det fremkom i retningslinjene fra NSD. Forskningsdeltakere og foresatte ble også gjort kjent med at deltakelsen var frivillig, og at man til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten å måtte oppgi grunn. En slik åpenhet i hele forskningsprosessen bidrar til å ivareta påliteligheten så vel som gyldigheten i prosjektet (se for øvrig 3.13).

3.4 Spørreundersøkelse som pre- og posttest

I forkant av prosjektet ønsket jeg å ta en kvasiundersøkelse om motivasjon for lesing på hele trinnet. Undersøkelsen skilte mellom jenter og gutter, samtidig deltok alle på trinnet for å redusere guttefokuset. Formålet med denne *pretesten* var dessuten å frembringe et relevant grunnlag for å kunne sammenligne data for guttene på hele trinnet med data for de av dem som ble forskningsdeltakere i det etterfølgende prosjektet. Ved å gjennomføre spørreundersøkelsen før oppstart kunne en unngå at guttene påvirket hverandres holdninger.

Undersøkelsen var digital, kortfattet og frivillig og krevde ingen stor tilrettelegging for verken elev eller lærer, bl.a. fordi alle elevene hadde tilgang til egne bærbare PC-er. I tillegg til pretesten gjennomførte jeg også en *posttest* for ved sammenligning å kunne avdekke eventuelle endringer på hele trinnet i løpet av prosjektperioden, når det gjaldt motivasjonen for lesing i forbindelse med bruk av digitale bokpresentasjoner. Spørreundersøkelsene ga også en indikasjon på om den generelle holdningen til prosjektet samsvarte med forskningsdeltakernes.

Den samme spørreundersøkelsen ble dessuten gjennomført på flere andre skoler rundt om i Sør-Norge. Dette skjedde tidligere og var ikke en del av denne studien, men har gitt noen verdifulle referansepunkter. Totalt tok 15 ulike klasser på syvende trinn undersøkelsen – fem på Østlandet, fem på Sørlandet og fem på Vestlandet. Samtlige klasser

hadde den samme inndeling i jente- og guttegrupper. Med den store geografiske spredningen kunne spørreundersøkelsen avdekke om lokale fenomener skilte seg ut i forhold til andre steder i landet. De utvalgte skolene kom med i spørreundersøkelsen som et resultat av personlig kjennskap til lærere og/eller ledelse ved de ulike skolene.

3.5 Pilotprosjekt

Før prosjektet tok til, gjennomførte jeg også et pilotprosjekt i min egen klasse på femte trinn. Hensikten var å luke ut spørsmål som kunne misforstås eller virke vanskelige. Ved å bruke en yngre elevgruppe som referanse håpet jeg å lage spørsmål som var tydelige og godt forståelige for forskningsdeltakerne, som gikk på syvende trinn. Det kan nemlig være vanskelig for en elev å spørre om hva ord betyr, og unødvendige misforståelser ville derfor kunne oppstå mellom intervjuer og forskningsdeltaker. Et for voksent språk ville også kunne virke avskrekkende og gjøre prosessen mindre interessant.

Pilotklassen ble brukt for å redusere risikoen for å måtte gå tilbake til forskningsdeltakerne og be dem besvare spørsmålene på nytt. Spørsmålene måtte være presise og godt gjennomarbeidet før det egentlige feltarbeidet begynte. Tidsbruken ville derfor være vel anvendt tid sammen med egen klasse. Denne var organisert i fire grupper og fire stasjoner, og derfor ble fire gruppeintervjuer gjennomført. Disse ga en god indikasjon på om spørsmålene var forståelige eller måtte justeres. De ga også god trening i å være en god lytter, og i å sikre at forskningsdeltakerne holdt seg til det emnet jeg ønsket svar på. Videre innebar det god øvelse i å følge opp resonnementer samt i å la alle få slippe til med sine synspunkter.

Siden elevene kjente meg, våget de å stille spørsmål dersom de var usikre på noe under samtalen, og dette ville være betydningsfull informasjon før intervju spørsmålene skulle stilles til de egentlige forskningsdeltakerne. Ikke mange spørsmål ble endret, men testgruppen ga tilbakemeldinger om at de kunne tenkt seg mer informasjon om selve prosjektet før de svarte på spørsmålene. Dette er bakgrunnen for at jeg utformet et introduksjonsskriv til bruk ved oppstarten av fokusgruppeintervjuet.

3.6 Fokusgruppeintervju

Kvalitative studier kjennetegnes ved at analysen starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsperioden. Studien kan ta en annen retning enn en planlegger, og en kan derfor ikke vite hvor mange intervjuer som blir nødvendig før en er i gang (Nilssen, 2012). På denne bakgrunn syntes det hensiktsmessig å foreta to runder med intervjuer – én runde før og én runde etter prosjektet. I den første runden foretok jeg et *fokusgruppeintervju* med alle seks forskningsdeltakerne samlet.

Deltakerne fikk først en grundig gjennomgang av formål og plan for prosjektet og hvor mye tid hver del sannsynligvis ville komme til å ta. Muligheten til å trekke seg uten å måtte oppgi grunn ble også avklart. Forskningsdeltakerne fikk dessuten tid til å stille ulike praktiske spørsmål rundt prosjektet. Etter innledningen, som jeg hadde skrevet med bakgrunn i pilotprosjektet (se kapittel 3.5), gikk vi sammen igjennom intervju-spørsmålene. Denne forberedende gjennomgangen av studien gjorde forskningsdeltakerne kjent med prosjektet, og vi fikk en fin mulighet til å snakke om ting slik at ikke noe skulle være uavklart før første intervjurunde tok til.

Fokusgruppeintervjuet hadde en ikke-styrende intervjustil, der det viktigste var å få frem mange forskjellige synspunkter på gruppens fokusområde (Befring, 2015), altså motivasjon for lesing. Forskningsdeltakernes forhold til IKT ville også være av interesse. Ville noen av dem komme til å si noe om sine leseerfaringer og IKT-erfaringer? Målet med å bruke fokusgruppeintervju var å skape en god og trygg atmosfære i intervjurommet, å stimulere deltakerne til mer av egen refleksjon og ideutvikling rundt fokustemaet og å gjøre det lett å samtale om disse tingene. Forhåpningen var også å kunne frembringe flere spontane synspunkter enn ved individuelle intervjuer, og at det til og med kunne komme frem motstridende synspunkter. Faren var dog at ingen skulle våge å motsi hverandre, og at én person skulle styre hele samtalen.

Det var sårbart å ha kun seks forskningsdeltakere som skulle være med gjennom hele prosjektet, med tanke på risikoen for at noen skulle velge å trekke seg midt i prosessen eller å sabotere studien ved å svare noe annet enn de egentlig tenkte. Derfor var det viktig at forskningsdeltakerne ble klar over sin rolle og var på det rene med prosessen de skulle være en del av. Av den grunn var det nødvendig å sette av tid til prosessen med å skape trygghet hos forskningsdeltakerne og i gruppen som helhet. Det var vesentlig for studien at alle var med på hele prosjektet inklusive gruppeintervjuene, de individuelle

intervjuspørsmålene og den avsluttende skriftlige tilbakemeldingen – uten å føle seg styrt til å gjøre noe de ikke ville.

3.7 Introduksjon av prosjektet

Også når det gjaldt selve prosjektet *digital bokpresentasjon* (se Begreper), var det viktig å gå grundig gjennom stegene i prosessen med elevene på forhånd. De skulle til enhver tid vite hva de skulle gjøre og hvordan de skulle klare oppgavene. Dette for å skape trygghet hos hver enkelt elev om hva som ble forventet av dem før de kunne gå videre til neste steg. Suksesskriteriene som var spesielt tilpasset dette prosjektet, presiserte derfor tydelig nettopp dette. For å unngå at noen hoppet over steg eller begynte i feil ende, måtte også hvert steg bli godkjent før en kunne gå videre til neste.

I prosjektet ble det dessuten lagt opp til mye bruk av *kameratvurdering*, spesielt siden forskningsdeltakerne på 12 og 13 år tilhørte en aldersgruppe som flere ganger tidligere har hatt erfaringer med dette. Gjennom tydelige suksesskriterier som er gjennomgått på forhånd, kjenner elevene de ulike milepælene i prosessen, og dette gjør det lettere for dem å vurdere hverandre tilnærmet objektivt. I tillegg var det vesentlig at elevene så hva sluttproduktet skulle bli. Forhåpningen var at disse momentene til sammen skulle inspirere og motivere forskningsdeltakerne til god arbeidsprestasjon helt fra start.

Lærerens rolle var å være veileder og støttespiller i forbindelse med det faglige innholdet. Hele prosjektet ble gjennomført av norsklæreren på trinnet, men jeg besøkte selv flere ganger klassene for observasjon av forskningsdeltakerne (se kapittel 3.8).

Siden jeg hadde utprøvd digitale bokpresentasjoner i fire år, hadde jeg en viss egen erfaring fra området jeg ønsket å forske på. Denne erfaringen var til vesentlig nytte – den har blant annet hatt innflytelse på utformingen av steg-for-steg-veilederen for digital bokpresentasjon som er blitt benyttet i denne studien – men samtidig var det viktig at jeg var min rolle bevisst. Jeg hadde til vanlig en normativ posisjon, men skulle nå ha en analytisk rolle (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I forkant av studien satte jeg meg ned sammen med læreren som skulle gjennomføre prosessen med digitale bokpresentasjoner. Denne forberedende samtalen ble gjort for at læreren skulle få et nærmere eierskapsforhold til prosjektet. Vi brukte Rune Krumsviks modell II for digital didaktikk som grunnlag (2014). Modellen fikk frem flere sider ved

prosjektet som det var nødvendig å få kontroll over før vi begynte. Ved å arbeide oss gjennom modellen fikk vi også diskutert ulike perspektiver på prosessen som var viktige å kjenne til før oppstart. Jeg vurderte det hensiktsmessig å dele mine tidligere erfaringer, og læreren fikk forankret prosjektet i de kompetansemålene for syvende trinn vi jobbet med. Det var viktig overfor elevene å kunne bevisstgjøre dem på hva hensikten var med det de skulle gjøre. I tillegg kunne interesserte foreldre få den samme informasjonen.

Kjennskapen til de ulike stegene og arbeidsmåtene ville gjøre det mulig for læreren å komme elevene i forkjøpet i forhold til hvem som skulle jobbe sammen og hvor de ulike gruppene skulle arbeide. Vi diskuterte også hva som ville være hensiktsmessig å gi i lekse og hva elevene burde arbeide med på skolen. Vellykket organisering er ofte en nødvendighet for at et større prosjekt skal kunne flyte godt og ikke bli hemmet av kaos og misforståelser i klasserommet.

Gjennom disse forberedelsene ble læreren også i stand til å ligge i forkant på områder som var mulige å forutse og gi elevene tilpassede tips og ideer for disse, blant annet når det gjaldt spørsmål de hadde om veien videre i prosjektet. Selv med en grundig gjennomgang vil det alltid bli spørsmål om hva som forventes (suksesskriterier), hvordan det skal jobbes (arbeidsmåter) og hva som er neste oppgave (steg-for-steg-veileder). Læreren skulle likevel ikke styre prosessen så mye at det fratok elevene mulighet for å tenke selv og utnytte sin egen kreativitet. Selv om steg-for-steg-veilederen legger noen føringer for progresjonen i prosjektet, finnes det mange muligheter for å sette sitt personlige preg på produktet.

Da skolen ikke hadde iMac til å gjøre opptak, ble min private maskin benyttet. Men dersom hele trinnet skulle gjøre opptak på denne ene maskinen, ville dette bli en «flaskehals» i prosjektet, derfor ble iMac-en i denne første runden satt av til de som var med som forskningsdeltakere. Resten av trinnet gjorde sine opptak på iPad i grupperom med blå eller grønne vegger, og dermed fikk likevel alle mulighet til å jobbe med green-screen. Opptak på iPad gjorde det også lett å eksportere arbeidet til iMac-en om den skulle stå ubenyttet.

Med et godt forberedende møte med den ansvarlige læreren håpet jeg å kunne styre alt fokus mot elevenes opplevelse. Vi avklarte våre roller, slik at ikke usikkerhet skulle forstyrre fokus under studien. Terskelen for å sette i gang prosjektet skulle være meget lav,

men mulighetene store. Læreren beskrev da også en tryggere følelse i forhold til oppstart etter at vi hadde jobbet oss gjennom modellen.

Ytterligere to aspekter måtte vurderes. Det ene var tidsanvendelsen. Jeg måtte ta hensyn til at jeg brukte av andres tid, og prosjektet burde derfor ikke pågå over et lengre tidsrom enn nødvendig. Det andre hadde å gjøre med at vi som var involvert i prosjektet, kom tett innpå hver enkelt forskningsdeltaker. Dette kunne gi dem en følelse av at de var forpliktet til å være positive til det som ble prøvd ut, derfor var det viktig å være bevisst på størst mulig nøytralitet under hele gjennomføringen.

3.8 Observasjon

Gjennom å observere forskningsdeltakerne underveis i prosjektet kunne jeg, i tillegg til å gjøre refleksjoner om disse, sikre at prosjektet forløp tilfredsstillende i forhold til de ønskede forutsetninger. Observasjonsmetoden jeg valgte, var åpen observasjon ført i loggbok, og målet med denne oppfølgingen var å se og høre hva som fysisk skjedde fra oppstart frem mot ferdig produkt.

Jeg gjennomførte fem systematiske observasjonsbesøk som deltakerne var forberedt på. I tillegg gjorde jeg observasjoner under flere korte uanmeldte besøk. Gjennom denne metoden ville uttalelser fra forskningsdeltakerne og andre funn som ble gjort i studien, bli bekreftet eller avkreftet. En slik triangulering ville bidra til et bedre empirisk forskningsgrunnlag.

Loggen ble ført simultant med observasjonene og renskrevet etter hvert besøk. Jeg skrev ned notater knyttet til motivasjon og annet med relevans for temaet. Det var ikke et forstyrrende element i prosjektet at flere lærere var til stede i klasserommet, men jeg ønsket ikke å ha en deltakende rolle der; verktøyet for registrering var kun øynene og notatblokken.

Det var likevel to signifikante ulemper ved å loggføre observasjonene simultant:

- a) Ville jeg være i stand til å gjengi hva som faktisk skjedde på en så korrekt måte at jeg ikke forvrengte sannheten? Forholdet mellom informant og forsker vil alltid påvirke situasjonen og de data som blir observert eller målt (Befring, 2010). Dette var det nødvendig å være ekstra oppmerksom på.

b) Kunne jeg gå glipp av viktige observasjoner mens jeg gjorde notater?

Dersom situasjonene isteden ble filmet, ville således påliteligheten i prosjektet kunne blitt styrket. Likevel vurderte jeg det som mindre formålstjenlig å gjøre lyd- eller videoopptak av elevene i klasserommet, ut over det som ble spilt inn av bokpresentasjonen på datamaskinen. Dette fordi et kamera festet til forskningsdeltakernes virke i klasserommet høyst sannsynlig ville hatt en hemmende og negativ påvirkning på dem, og for prosjektet ville dermed effekten av å filme trolig være mer negativ enn positiv.

3.9 Individuelle intervjuer

3.9.1 Halvstrukturert intervju

E. Befring sammenfatter metoden med *halvstrukturert intervju* slik:

For å få både i pose og sekk, altså både høy validitet og høy reliabilitet, kan vi legge til rette intervjusituasjonen slik at den gir rom for allsidige spørsmålsstillinger, svarformer og registreringsmåtar. (Befring, 2010, s. 125)

Selv om jeg hadde klarlagt tema og spørsmål for de individuelle intervjuene, åpnet modellen med halvstrukturert intervju for at jeg kunne forfølge eventuelle nye vinklinger og interessante aspekter som kom til syne i intervjusituasjonen, og som jeg ikke hadde vært i stand til å forutse. Jeg kunne også be om utdypende svar der jeg følte dette var nødvendig for å være sikker på at eleven hadde oppfattet spørsmålene riktig. (Vedrørende påliteligheten for innsamlede data, se kapittel 3.13.1.) I og med at intervjuet var halvstrukturert, ville jeg allikevel kunne komme inn i intervjuet igjen for å holde en rød tråd i samtalene.

Ikke desto mindre var det av stor betydning at intervju spørsmålene, spørreundersøkelsen og spørsmålet knyttet til den avsluttende skriveoppgaven var nøye gjennomtenkte, kongruente og presise. Forskningsdeltakerne måtte oppfatte spørsmålene korrekt, uten at de kunne tolkes i ulike forståelsesretninger. Dette for å sikre størst mulig intern gyldighet i studien (se kapittel 3.13.2).

3.9.2 Intervjufasen

Intervjuene ble foretatt med én og én deltaker. Formålet var å avdekke om det fantes aspekter eller nyanser som ikke var blitt fanget opp under observasjonen og/eller fokusgruppeintervjuet. Som forberedelse til de individuelle intervjuene hadde jeg lest nøye gjennom observasjonsloggen og transkripsjonen av fokusgruppeintervjuet for å formulere spørsmål som kunne være avklarende i forhold til hver enkelt elev.

En god samtale ble gjennomført med hver av de seks guttene. Det skriftlige materialet ble i vesentlig grad bekreftet, og kun små presiseringer ble gjort, med unntak for de to forskningsdeltakerne som av faglæreren var blitt vurdert til lav måloppnåelse i lesing. Disse vedgikk å ha vært litt for positive om egne holdninger til det å lese. En av dem uttrykte dette slik:

Jeg var i starten litt usikker på om jeg kunne være helt ærlig på hva jeg egentlig syntes, fordi jeg ikke hadde lyst til at læreren skulle høre det.

Da jeg spurte om jeg ikke hadde vært tydelig i min formidling av at jeg ønsket et så ærlig svar som mulig, og at svarene ville være fortrolige mellom forskningsdeltaker og intervjuer, svarte begge bekræftende på det:

Jo, du sa det mange ganger, men jeg tenkte at det var slikt dere bare sa, men ikke alltid gjorde.

Den andre forskningsdeltakeren tenkte mer på meg som intervjuer:

Jeg tenkte i begynnelsen at jeg måtte like å lese for å bli med på prosjektet, men det tok ikke så lang tid før jeg skjønnte at jeg kunne si det akkurat som det var.

3.10 Sluttevaluering

Avslutningsvis ba jeg de seks forskningsdeltakerne skrive en oppsummering av hvordan de hadde opplevd prosjektet. Her skulle de gi uttrykk for sine subjektive opplevelser, uten innblanding eller oppfølgende spørsmål. Jeg ønsket å fokusere på guttenes opplevelse og forståelse av prosjektet – det fenomenologiske perspektivet (Befring, 2015).

3.11 Triangulering

For å styrke forskningsdesignet og gyldigheten i studien benyttet jeg meg av både datatriangulering (to runder med intervju og to runder med spørreundersøkelse), metodetriangulering (intervju, undersøkelse og en skriftlig sluttevaluering) og teoritriangulering: flere teoretiske innganger for å kunne analysere empirien og svare på forskningsspørsmålene (Befring, 2015).

Ved å bruke både intervju og observasjon som metode kunne en se om «*dei praktiserar det dei preikar*» (Krumsvik R. J., 2014). Jeg fikk med andre ord mulighet til å se om guttene i realiteten utførte de handlingene som de fortalte om i intervjuene. En ting er å fortelle en intervjuer at man liker å lese – men gjennom observasjon ble det også klarlagt om denne kommentaren gjenspeilte seg i prosjektets virkelighet. Derfor styrker en slik metodetriangulering gyldigheten i studien.

3.12 Etikk

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD), med prosjektnummer 52179. Personopplysninger, lydopptak og annen informasjon som kan knyttes opp mot enkeltpersoner, ble slettet like etter at prosjektet var avsluttet. Før dette ble intervjuopptaket (fokusgruppeintervjuet) transkribert kort etter gjennomføring, samtidig som elevene ble tildelt fiktive navn, for slik å anonymisere innsamlede data. For å holde systematikk valgte jeg navn i stigende alfabetisk rekkefølge, A til og med F. Elevene ble gjentatte ganger gjort oppmerksom på frivilligheten i prosjektet. De kunne når som helst trekke seg uten å måtte oppgi grunn for valget. Forskningsdeltakerne ble også fortalt at det ikke var noen spesielle svar jeg var ute etter, bortsett fra deres egne personlige meninger og oppfatninger.

Prosjektet ble gjennomført på egen skole/arbeidsplass. Dette medførte flere fordeler, men også en del hensyn som måtte ivaretas. Det vil alltid være visse farer forbundet med å knytte en forskningsstudie til egen arbeidsplass. En av disse kan være en uvilje til å stille de kritiske spørsmålene. En annen kan være at ulike situasjoner blir tatt for gitt på grunn av «det bare er sånn her»-tankegang, noe som naturligvis kan påvirke mitt syn. En tredje fare er den utfordringen det innebærer at ledelse og kollegaer kan ha vanskelig

for å si nei til prosjektet. En fjerde er at jeg heller ikke kan benytte meg av elevmapper som jeg ellers ville hatt tilgang til som lærer. Som forsker har jeg kun lov til å innhente opplysninger som er relevante i forhold til min forskning, og jeg må vite at jeg da har en taushetsplikt som ikke sammenfaller med taushetsplikten jeg har i kraft av mitt yrke.

Fordelene med å forske på egen arbeidsplass kan være korte avstander til både forskningsdeltakerne og klasserommet hvor prosjektet skal gjennomføres, noe som innebærer god mulighet til hyppige observasjoner. For å minimere faren for uheldig påvirkning ble prosjektet gjennomført i en klasse hvor jeg ikke har undervist. Forskningsdeltakerne har dermed ikke hatt et nært forhold til meg, verken som lærer eller privatperson. Jeg har kun arbeidet ved den aktuelle skolen siden august 2016.

3.13 Pålitelighet og gyldighet (reliabilitet og validitet)

«To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model» (LeComte & Goetz, 1982).

Begrepene reliabilitet og validitet brukes tradisjonelt i *kvantitativ* forskning. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at flere *kvalitative* forskere velger å bruke de norske begrepene *pålitelighet* og *gyldighet*. Begrepene blir brukt som kriterier for kvalitet.

3.13.1 Pålitelighet

Det normale kriteriet for pålitelighet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing (Postholm, 2010). Det kan derfor være vanskelig å imøtekomme krav om pålitelighet i kvalitative undersøkelser. Det at jeg har tidligere erfaringer med prosjektet, og det at jeg er lærer, kan være faktorer som påvirker forskningsdeltakerne under selve intervjuet. Det er også umulig å gjenta et intervju på samme måte. Den aktuelle skolen hadde ingen erfaring med bruk av digitale bokpresentasjoner i den formen som prosjektet omfatter, og da skolen nå har begynt å ta i bruk digital bokpresentasjon på flere trinn og dermed også fått visse erfaringer, ville dette kunne bidra til å påvirke en ny undersøkelse av lignende karakter.

Selv om det altså i utgangspunktet vil være vanskelig å oppnå høy pålitelighet i denne studien, har jeg likevel etterstrevd høyest mulig pålitelighet ved å:

- Beskrive bakgrunn og formål med oppgaven
- Beskrive mitt utvalg av forskningsdeltakere
- Beskrive den teoretiske bakgrunnen for undersøkelsen
- Beskrive metoden for datainnsamling
- Beskrive hvordan analysen er gjennomført
- Vedlegge intervjuguiden

3.13.2 Gyldighet

«Validitet dreier seg om om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke» (Postholm, 2010, s. 170). I fenomenologiske studier handler det om hvor troverdige og hvor sannsynlige resultatene ser ut til å være.

For å sikre størst mulig intern gyldighet i studien var det av stor betydning at spørreundersøkelsen, intervju spørsmålene og den avsluttende skriveoppgaven var kongruente. Det var derfor avgjørende at spørsmålene var nøye planlagte og presise (dette har jeg behandlet mer inngående i kapittel 3.9.1).

Den eksterne gyldigheten bestemmes av om det er mulig å overføre resultatene til andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Denne studien har hatt kun seks forskningsdeltakere, og et så lite utvalg gjør det isolert sett vanskelig å generalisere resultatet. Men best mulig ytre validitet er heller ikke formålet med studien. Den pragmatiske utvelgelsen av forskningsdeltakerne knytter seg mest opp mot problemstillingen og har ikke tatt nok andre hensyn for at resultatet kan generaliseres.

På den annen side: Desto mer av de innsamlede data i studien som er relevante for problemstillingen, desto høyere er likevel gyldigheten, for når undersøkelsen måler det den skal, styrkes validiteten (Befring, 2015). Derfor må det også nevnes at studiens gyldighet er blitt styrket gjennom den triangulering jeg tidligere har redegjort for (kapittel 3.11), som omfattet bl.a. den forutgående spørreundersøkelsen (kapittel 3.4).

Likevel er det ingen gjensidige avhengighetsforhold mellom pålitelighet og gyldighet. En oppgave kan således ha høy pålitelighet selv om gyldigheten er lav, og omvendt.

3.14 Fenomenologisk analyse

«Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring» (Postholm, 2010, s. 99). Under arbeidet med analysen er det derfor viktig at en klarer å være fri fra påvirkninger og forutinntatthet. Det å kunne se på et fenomen med nye øyne kalles «epoche».

Jeg valgte derfor å transkribere de innsamlede dataene. Dette ble gjort ordrett, med unntak av at parenteser ble satt inn der jeg gjenga eller kommenterte lyder, pauser, kroppslig mimikk etc. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er analyse å dele opp materialet i biter eller elementer. Jeg leste gjennom transkriberingen en rekke ganger og kodet opplysningene som kom frem. I denne prosessen brukte jeg dataverktøyet *Atlas.ti 8.0*. Min tolkning av informasjonen gitt av forskningsdeltakerne har vært svært viktig for studien.

Analysedelen har hatt som utgangspunkt *Moustakas' fenomenologiske analyse, kalt Stevick-Colaizzi-Keen-metoden*. M. B. Postholm (2010) presenterer metoden som en prosedyre på fire punkter, hvor målet er å redusere datamaterialet og sette det sammen til kategorier, og det er denne jeg har fulgt:

- Beskrive egen erfaring med fenomenet
- Lese og studere forskningsdeltakernes uttalelser i prosjektet
- Vurdere hvilke uttalelser som er viktige for å kunne beskrive emnet
- Samle ytringene i temaer, slik at de kan formuleres i en tekstuell beskrivelse form som uttrykker essensen i fenomenet

4 Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere funn fra spørreundersøkelsen, fokusgruppeintervjuet, observasjonene, de individuelle intervjuene og sluttevalueringene. Som det er redegjort for tidligere, ble spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju gjennomført før oppstart av arbeidet med digital bokpresentasjon. I dette kapittelet er det vesentlig å få frem forskningsdeltakernes stemme med hensyn til hvordan de under prosjektet opplevde lesing av selvvalgte bøker (i hovedsak skjønnlitteratur), digital bokpresentasjon og lesemotivasjon, som er hovedfokuset i studien.

Intervjudeltakernes fiktive navn fra A til F er Arne, Birger, Charlie, David, Erik og Fredrik. Jeg har kodet dem slik for lettere å kunne jobbe systematisk med å identifisere sammenhenger mellom elevenes måloppnåelse og de svarene som måtte fremkomme. Arne og Birger var av læreren betegnet som elever med lav måloppnåelse, Charlie og David var plassert i kategorien middels måloppnåelse, mens Erik og Fredrik var vurdert til høy måloppnåelse med hensyn til leseferdigheter.

Et av kriteriene i studien var at forskningspersonene skulle bruke en selvvalgt bok som utgangspunkt for den digitale bokpresentasjonen. Selvvalgt bok betyr også fritt sjangervalg – de kunne altså valgt sakprosa (faglitteratur) så vel som skjønnlitteratur. I dette prosjektet ble det likevel slik at alle guttene valgte en skjønnlitterær bok, derfor har det også vært naturlig å i blant anvende betegnelsen skjønnlitteratur i studiens analysedel (kapittel 4 og 5) om bøkene guttene har valgt.

Analysedelen er inndelt i temaer satt sammen med bakgrunn i både teori og intervjuguide. Det er svært mange forhold som motiverer forskningsdeltakerne til økt leselyst, og med bakgrunn i oppgavens omfang har jeg valgt å fremheve de mest sentrale faktorene vedrørende dette.

Jeg vil presentere funn knyttet til leseholdninger som ytrer seg når elevene selv velger bøker – selvvalgt bok. Funnene avdekker bl.a. hvilke holdninger guttene hadde til lesing før de begynte med digital bokpresentasjon. Jeg vil også løfte frem hvilke holdninger til lesing guttene selv mener de blir møtt med på skolen og hjemme. Aktuelle temaer er egen interesse, påvirkning fra skole og hjem samt egen nytteverdi.

Funnene er tematisert på følgende måte, med nummerering og betegnelser som gjenfinnes i den etterfølgende kapittelinnndelingen:

4.1 Indre motivert lesing – egeninteresse

4.2 Ytre motivert lesing

4.2.1 Skole

4.2.2 Hjem

4.2.3 Medelever

4.2.4 Bibliotek

4.2.5 Nytteverdi

4.3 Holdninger til digital bokpresentasjon

4.3.1 Forventninger til digital bokpresentasjon

4.3.2 Opplevelse av digital bokpresentasjon

4.3.3 Fremtidige holdninger til digital bokpresentasjon

4.3.4 Motivasjon for lesing etter digital bokpresentasjon

4.1 Indre motivert lesing - egeninteresse

Alle forskningsdeltakerne fortalte at de likte å lese skjønnlitterære bøker de selv kunne velge. De beskriver imidlertid dette på litt ulike måter.

Jeg liker å lese bøker som har litt sånn action i seg. (Arne)

Jeg liker å lese alle former for fantasy – Harry Potter, Percy Jackson og slike bøker. (Fredrik)

Som vi ser, er Fredrik mer spesifikk. De ulike måtene å fortelle på om det de liker å lese kan ses som ulike nivåer i den litterære modenheten. Der Arne indikerer en noe vag sjangerforståelse, viser Fredrik at han har en sjangeroversikt, og at han også til en viss grad kan kategorisere litteraturen. I undersøkelsen som ble foretatt på hele trinnet, svarer 21 av 24 gutter at de liker å lese bøker som er selvvalgte. Dette forstår jeg slik at hele trinnet har en positiv grunnholdning til det å lese bøker som de selv har funnet.

Under intervjudelen kom det frem et forholdsvis nyansert bilde av guttenes egeninteresse av å lese. Kun to deltakere svarte at de leser regelmessig hjemme, og da minst én

gang per uke. De som leser hjemme i selvvalgt bok, er de som har høy måloppnåelse i lesing, det vil si Erik og Fredrik. Erik forteller:

Jeg leser litt hver dag. Det er ikke alltid jeg tar med meg boken hjem fra skolen, men da finner vi ei bok hjemme som jeg leser i. Mange ganger leser jeg i helgene også, uten at mamma eller pappa sier noe, bare for at jeg liker det liksom.

Det at Erik velger å lese i bøker hjemme, uten at det er gitt i lekse eller kommer som krav fra foreldre, viser at han har en egen interesse for lesing. Guttene med lav eller middels måloppnåelse leser derimot *ikke* hjemme i selvvalgt bok.

Jeg leser jo lekser. Det må vi jo. Men jeg tar ikke med meg bøker hjem for å lese. (Birger)

Arne, Charlie og David støtter opp om kommentaren fra Birger. Det at disse guttene avstår fra å lese hjemme med bakgrunn i at det ikke er pålagt (lekse), viser at de har liten egeninteresse for lesing. Guttene uttalelser bør tolkes slik at de med høy måloppnåelse har stor egeninteresse av å lese, mens de med middels og lav måloppnåelse har liten egeninteresse av å lese.

Ifølge T. Helland m.fl. (2013) oppstår egeninteresse for lesing lettere om en har positive leseopplevelser å tenke tilbake på. Guttene ble derfor spurt om de hadde noen bøker de husket spesielt godt. Det var særlig av interesse å se om guttene som ble vurdert med lav egeninteresse for lesing, hadde en slik positiv leseopplevelseserfaring, noe de hadde. De kunne med innlevelse fortelle om hendelsesforløpet og hvorfor de husket akkurat denne boken så godt. Birger sier:

Jeg har ei bok som jeg husker veldig godt, den heter gutten i den stripete pyjamasen^a. Den er veldig spesiell, for den handler om andre verdenskrig, og så er det en gutt som er fra Tyskland og faren hans jobba med Tyskland da, og så bodde han rett ved en konsentrasjonsleir. Der fikk han en venn som var inne i konsentrasjonsleiren, så snakket de gjennom gjerdet og så ble de bestevenner. Til slutt ble han gasset og døde. Jeg leste ferdig hele boken, selv om den var kjempetjukk. Læreren trodde kanskje jeg ikke klarte å lese så mange sider. Jeg synes det var skikkelig kult å ha lest en så stor bok.

a Gutten i den stripete pyjamasen, John Boyne, 2008

Måten guttene beskrev bøkene på, viser at de hadde en positiv leseopplevelshistorikk, uavhengig av min oppfatning av deres egeninteresse for lesing. Begge guttene med lav måloppnåelse omtalte boken sin i bestemt form entall: 'boken'. Det at både Arne og Birger er så opptatt av den ene boken, kan tyde på at den representerte en personlig seier i form av lesemestring. Formuleringen av svarene indikerer også at disse to guttene ikke hadde opplevd å lese ferdig en bok av så stort omfang tidligere, og ikke spesielt mange bøker i det hele tatt. Det at læreren i tillegg spør om boken er for omfangsrik for dem, gjør mestringen enda større og personlig spesiell. Videre tyder mye på at guttene med lav måloppnåelse ikke hadde så mange bøker å velge mellom i søket etter en bok som de tror vil gjøre inntrykk på dem. Samtidig er det rimelig å anta at mulighet til å velge mellom ulike bøker har vesentlig betydning når det gjelder egeninteressen for lesing. Selv om alle guttene uttrykte at de hadde opplevd en bok de likte veldig godt, var det likevel nyanser i hvordan de beskrev boken. I denne omtalen refererer både Charlie og David, i likhet med Erik og Fredrik, til flere bøker og sjangre som har vært positive opplevelser for dem. Charlie sier:

Jeg liker veldig godt hester og har derfor lest mange bøker om hester som jeg synes har vært kjempegøy å lese. Er litt usikker på om hvilken bok som har vært den aller beste, men en bok som heter Chica^a var veldig bra. Den handlet om en hest som blir reddet fra sult i Spania.

David uttrykker seg slik om en bok som har vært en positiv leseopplevelse:

Jeg liker veldig godt krimbøker, liker at det er skikkelig mye spenning og gjerne overraskende. Synes det er veldig gøy om jeg kan finne en serie, da vet jeg at det er mange bra bøker. Husker godt en serie om en familie som reiser rundt til mange byer i verden, i Norge også. Tror kanskje en av disse er den beste jeg har lest. For eksempel Mexicomysteriet^b eller New York-mysteriet^c.

Disse nyansene indikerer forholdsvis tydelig at Charlie og David har lest flere bøker og trolig også funnet emner eller sjangre de liker. Det har som for Erik og Fredrik gitt dem et større utvalg når de skal finne en bok som de tror de vil like spesielt godt.

a Chica, Malin Stehn, 2014

b Mexico mysteriet, Bjørn Sortland, 2012

c New York mysteriet, Bjørn Sortland, 2003

Arne, Birger, Charlie og David – som var vurdert til lav og middels måloppnåelse – ble oppfattet som lesere med lav egeninteresse fordi de ikke leste bøker hjemme. De gangene det likevel skjedde, var når læreren sa de måtte gjøre det.

Erik og Fredrik – som var vurdert til høy måloppnåelse – ble sett på som lesere med stor egeninteresse. Grunnen var at de tok initiativ til å lese hjemme, selv om de ikke ble pålagt det av læreren. Dessuten satt begge guttene og leste under lesekvartene uten å snakke med medelever eller gjøre andre forstyrrende ting. I tillegg til at disse guttene, som også selv hadde vist til sin store interesse for lesing, omtalte boken som spesiell og god, fortalte Fredrik forøvrig om hva boken gjorde med han som leser. Han beskriver sitt møte med en spesiell bok slik:

Harry Potter, den første boken i serien^a. Det var da jeg begynte å lese den at jeg syntes det var skikkelig gøy med å lese. Jeg leste den hele tiden og klarte ikke å legge den fra meg. Boken var så bra at jeg glemte å legge meg noen kvelder. Mamma måtte komme inn på rommet og si at hun tok boken om jeg ikke la den vekk.

Det kom også frem i samtalen at Fredrik snakket om lesing med dem hjemme. Evnen til å se hva en bok gjør med deg som person, som i Fredriks tilfelle, krever både personlig modenhet og lesemodenhet. Det ser ut til at Fredrik gjennom litterære samtaler med foreldrene har klart å skape dette meta-perspektivet på lesingen. Samtaler om bøker er med på å skape refleksjoner og holdninger til lesingen i seg så vel som til innholdet, og dette hjelper en til å se seg selv som leser utenfra.

Oppsummering: Forskningsdeltakerne med lav og middels måloppnåelse i lesing synes det er OK å lese på skolen, men lesing er ikke mer lystbetont for dem enn at det forblir en aktivitet knyttet til klasserommet. Guttene med høy måloppnåelse i forhold til lesing sier de leser hjemme hver dag. Alle guttene har hatt en positiv opplevelse med det å lese bøker som har gjort inntrykk på dem. Dersom elevene ikke hadde hatt noen positiv leseopplevelse, kunne holdningen til det å lese forsterket seg i negativ retning. Elevene med lav og middels måloppnåelse i lesing ser ut til å lese når de blir pålagt å lese og stopper der, mens guttene med høy måloppnåelse fortsetter å lese, også når det ikke er krevd av dem. Flere ganger viser også guttene med høy måloppnåelse en modenhet i forhold til

a Harry Potter og de vises stein, J.K. Rowling, 1997

det å være en leser. Dette gjør de ved å vise til bøker som befinner seg i sjangeren de liker å lese og i tillegg kunne forklare hvordan de påvirkes av bøker de har lest. Det kommer frem at alle de seks guttene er generelt glade i å lese på skolen, men holdningene ser ut til å bli dannet på et noe tilfeldig grunnlag både på skolen og hjemme.

4.2 Ytre motivert lesing

Guttenes leseholdninger blir ifølge T. Manger (2012) i stor grad preget av påvirkning utenfra. Det er ikke bare medelevene og skolen som påvirker leselysten. Foreldre og søsken kan også være rollemodeller som påvirker og motiverer elever til gode lesevaner. I dette kapittelet med underkapitler vil jeg belyse hvordan forskningspersonene ble motivert for lesing av selvvalgte bøker på skolen og i hjemmene. Mye tyder på at det lå et stort og uforløst potensial for leselyst begge plasser.

4.2.1 Skole

Daglig lesekvart

I SLS-planen til kommunen der denne studien ble gjort, står det at elevene i femte til syvende klasse skal lese minst 15 minutter på skolen hver dag – såkalt *lesekvart*. Dette begrunnes med at det gir elevene gode leseopplevelser og rom for lesing, og i praksis er det snakk om en selvvalgt. Guttenes tilbakemeldinger tyder dog på at lesekvarten kun sporadisk blir fulgt opp:

Vi har lesekvart en eller to ganger i uken. Noen ganger glemmer vi det vekk, hele uken, men vi leser de fleste ukene. (David)

Det guttene sier om at de «glemmer» å lese, tolker jeg som en mangel på systematikk og prioritering av lesekvart i klassen. Det at klassen hadde lesekvart hver dag under hele prosjektet, ser jeg på som en konsekvens av det store fokuset norsklæreren hadde på mitt oppdrag. Denne antakelsen ble også bekreftet av læreren.

Alle forskningsdeltakerne hevder at de leser hver gang de har lesekvart i klasserommet. Men dette inntrykket fikk jeg ikke under mine uanmeldte observasjonsbesøk. Av observasjoner gjort i klasserommet, var det spesielt forskningsdeltakerne med lav måloppnåelse som lot seg distrahere under lesekvartene. Arne og Birger kunne vandre rundt i klasserommet, snakke sammen med sidemannen eller holde på med helt andre ting, som

f.eks. å tegne. Med en gang jeg kom inn i rommet, ble det stille, og alle fant frem bøkene eller gikk og satt seg på plassen sin for å lese. Dette ble gjort uten at jeg kommenterte uroen eller forstyrrelsen. Da jeg senere konfronterte Arne og Birger med disse observasjonene, bekreftet de hva jeg hadde hørt og sett:

Noen ganger synes jeg det er så vanskelig å konsentrere meg, spesielt når andre holder på med noe eller at noen begynner å snakke. Klarer liksom ikke konsentrere meg da. (Arne)

Og det er skikkelig vanskelig dersom boka er kjedelig. Da har jeg lyst til å gjøre andre ting. (Birger)

Bare ved to av ti observasjoner satt alle forskningsdeltakerne og leste for seg selv under lesekvarten. Det at Arne og Birger likevel velger å si at de leser under lesekvarten, kan fremstå som en forsvarsmekanisme – de tenker muligens at det er det de *skal* gjøre og dermed også svare. Først når de forstår at jeg har lagt merke til at det ikke alltid er slik de sier, velger de å legge «kortene på bordet» og forklare hvorfor. Igjen fremstår altså de med lav måloppnåelse også som lesere med lav egeninteresse for lesing.

I en god arbeidsøkt vil en lesekvart ha fullt ut konsentrerte elever som fordyper seg og går inn i sitt eget leseunivers. De forskningsdeltakerne som hadde blitt plassert i høy eller middels måloppnåelse, satt rolig og leste hver gang jeg kom for å observere. Flere ganger løftet de ikke blikket selv om jeg kom inn i klasserommet, selv ikke når de opplevde at klassen laget mye støy under leseøktene.

Jeg tror det blir mye bråk siden læreren går inn på et grupperom når vi har lesekvart. Da er vi liksom alene igjen i klasserommet. (David)

Hver gang jeg observerte, var læreren i grupperommet og hadde utviklingsarbeid med en elev i klassen. Dette medførte at klassen satt alene, uten tilsyn, og hadde lesekvart. Det at mange snakket sammen og gjorde andre ting enn å lese, kan ha påvirket en del lesere til å miste fokus. Både Davids uttalelse og mine egne observasjoner må tas til inntekt for at klassen hadde behov for tilsyn av en voksen under leseøktene for å holde støy- og forstyrrelsesnivået nede. At klassen falt til ro med en gang jeg viste meg i klasserommet, underbygger oppfatningen at klassen trengte tilsyn under leseøktene. Det er også åpenbart at flere elever gikk glipp av denne planlagte tiden med mengdelesing på grunn av den nevnte uroen.

Daglig høytlesing

I kommunens SLS-plan fremkommer det at elevene, i tillegg til å ha lesekvart, ukentlig skal *bli lest høyt for* i en biblioteksbok. Etter noen avklarings spørsmål med forskningsdeltakerne viste det seg derimot at læreren kun leste høyt fra norskfagboken Zeppelin^a annenhver uke i forbindelse med gjennomgangen av leseleksen – altså ikke i skjønnlitterære bibliotekbøker. Men Birger presiserer at før jul hadde de «*ei sånn annerledes bok*», og da pleide de å lese hver dag. Guttene var alle enige om at de likte å bli lest for og godt kunne tenke seg at det skjedde jevnlig.

Det var skikkelig koselig. Tror alle likte det, for det var helt stille og rolig. (Erik)

Selv om guttene fremhevet trivselen rundt lærerens høytlesing, kan uttalelsene tyde på at klassen har valgt å ikke følge kommunens SLS-plan knyttet til det å lese høyt fra skjønnlitterære bøker. Planen fremhever høytlesing som en god arena for elever når det gjelder å bli kjent med ulike sjangere og få positive leseopplevelser. At klassen her ikke fulgte kommunens SLS-plan, kan ha mange årsaker. En av dem er trolig at skolen ikke har utarbeidet rutiner for hvordan planen skal følges opp i det enkelte klasserommet. En annen mulig årsak er at læreren ikke finner det riktig å prioritere så mye tid til dette i en travel og hektisk skolehverdag, der det er mye pensum som skal gjennomgås. Med bakgrunn i guttenes beskrivelse av egne opplevelser samt klassens stemning ved høytlesing må en regne med at dette tiltaket hadde positiv påvirkning på guttenes lesemotivasjon så vel som på deres leseopplevelse i den perioden det ble gjennomført.

Daglig leselekse i selvvalgt bok

I tillegg til daglig lesekvart og høytlesing i klassen står det i kommunens SLS-plan at elevene på femte til syvende trinn også skal ha minst 15 minutter i *lekse i selvvalgt bok* hver dag. Dette for å ha stor oppmerksomhet på mengdetrening i lesing, som kan utjevne sosiale forskjeller i samfunnet (Kverndokken, Gutter og lesing, 2013).

Guttene i studien sier at de ikke har lesing i selvvalgt bok i lekse. David kommenterer:

Men læreren har sagt at det er lurt å lese hjemme.

Ved nærmere blick på ukeplanene bekreftes det guttene sier om at leselekser i selvvalgt bok ikke blir gitt. De seks guttenes tidligere utsagn som avdekket at kun Erik og Fredrik

^a Zeppelin Språkbok, Dagny Holm, Bjørg Gilleberg Løkken og Tuva Bjørkvold, Aschehoug 2007.

leser hjemme, kan vitne om at lærerens oppfordringer til hjemme-lesing ikke er tilstrekkelig for at dette blir gjennomført av alle. Selv om fire av guttene ikke leser hjemme, kunne de under gitte forutsetninger tenke seg å gjøre det dersom de fikk det i lekse:

Jeg kunne godt tenke meg at vi fikk i lekse å lese i biblioteksboken, men da måtte det være istedenfor Zeppelin. Jeg vil mye heller lese i ei biblioteksbok enn å alltid lese i Zeppelin. (Arne)

Hvis lesing i selvvalgt bok var blitt gitt som lekse, var sannsynligheten altså langt større for at guttene hadde lest i den også hjemme. Birgers kommentar om at han leste de lekse som kom på ukeplanen fordi han måtte, og Arnes ønske om å bytte fagboken med selvvalgt bok, underbygger denne påstanden om sannsynlighet. Da den indre motivasjonen ikke er drivkraft nok til å lese hjemme, kan en trolig oppnå større mengdelesing hjemme ved å gi lekse. Dette kan få eleven til å lese, fordi læren sier at det skal gjøres.

Lærerens anbefaling og oppfølging

Nesten alle forskningsdeltakerne som nevner at anbefalinger fra andre er en motivasjonskilde til økt leselyst, refererer til medelever (se kapittel 4.2.3). Unntaket er Birger som viser til læreren:

Jeg ble skikkelig motivert til å lese ei bok som ble anbefalt av læreren min. Den var skikkelig bra, selv om den var tjukk. Jeg husker hun snakket med meg hver dag om jeg hadde lest i boka. Det var skikkelig kult.

Selv om påvirkning fra medelever vanligvis har størst betydning, er Birger et eksempel på at for noen kan det viktigste være en samtalepartner. Av Birgers uttalelser om at han ikke leste bøker hjemme, og at ingen i familien var spesielt interesserte i å lese (se kapittel 4.2.2), kan en utlede at han ikke har noen han diskuterer litteratur med hjemme. At han trekker frem læreren som eksempel på god anbefaling av bok, er det rimelig å forstå slik at han var svært fornøyd med boken. At han understreker at boken var tykk, bør en kunne tolke dithen at boken trolig var mer omfattende enn det han vanligvis leste av bøker, og dermed også over hans leseferdighetsnivå.

Birgers kommentar om oppfølgingen fra læreren tyder videre på at denne var viktig for at eleven ikke skulle miste interessen for eller forståelsen av boken. Opplevelsen og gjennomføringen av boklesingen kan oppfattes som en stor seier og stolthet for Birger.

Læreren har trolig kjent til en interesse gutten har hatt for bokens tema, i dette tilfellet 2. verdenskrig, og dermed klart å motivere ham til å lese en bok om dette.

Det at Birger refererer til læreren som motivasjonskilde, kan også handle om selvtillit. Birger beskriver det som flaut å si til de andre i klassen hva slags bøker han leser, nemlig slike som vanligvis leses av elever i andre til fjerde klasse. Mye kan også tyde på at Birger ikke deltok i den tilfeldige bokanbefalingen som de andre i klassen utvekslet seg imellom.

4.2.2 Hjem

Da guttene i studien ikke har lesing i selvvalgt bok i lekse, kan hjemmet spille en viktig rolle for guttenes lesepåvirkning og leseholdning. For å se nærmere på hvilken lesekultur som lå til grunn i hjemmet, ble guttene spurt om noen i familien var glade i å lese. Hos Arne, Birger og David var det liten eller ingen interesse for lesing:

Hos oss er det ingen som liker å lese. (Birger)

Det var heller ingen av guttene i disse familiene som ble oppfordret til å lese, ut over det å lese på lekser. Med unntak for Charlie var det igjen et skille mellom de med høy og de med middels eller lav måloppnåelse i lesing.

Begge mine søstre leser veldig mye. Jeg synes de leser hele tiden, i alt mulig, som blader, bøker og litt blogger. (Charlie)

Bortsett fra hos Charlie hadde de med lav og middels oppnåelse ingen eller kun ett familiemedlem som likte å lese bøker, mens det hjemme hos de med høy oppnåelse var flere som likte å lese. Når en av dem forteller om dette, bruker han ordet 'påvirke', noe som indikerer at hans familie har en lesekultur hvor bøker blir snakket om og diskutert, og at det gjensidig forventes at en leser:

Min mor er glad i å lese, så tror hun har påvirket oss alle til å lese. Min bror leser litt, men jeg er nok den som leser mest i familien, tror jeg. Eller pappa leser også. Vi leser kanskje like mye. (Erik)

Antall bøker i hjemmet blir ofte brukt som en pekepinn på familiers interesse for og holdning til lesing. Guttene med middels og lav måloppnåelse har ikke den samme tilgangen på bøker i hjemmet som guttene med høy måloppnåelse. Et mulig unntak er Arne som sier de har ganske mange bøker, men også at han tror faren hans har «fått dem

fra jobben». Dette må forstås slik at bøkene hjemme hos Arne ikke er tilrettelagte eller av interesse for ham. Derimot er tilgangen til bøker, ut fra det de forteller, stor hjemme hos guttene med høy måloppnåelse:

Vi har veldig mange bøker hjemme. I kjelleren har vi et bibliotek. Det er ikke så stort som på skolen, men det er mange bøker der. I tillegg til bøkene i biblioteket vårt er både jeg og mamma med i en bokklubb hvor vi får ei bok hver, hver måned. (Fredrik)

Med høy tilgjengelighet og stor bevissthet rundt det å lese er det større sjanse for at dette også blir en del av elevens egen lesekultur. Erik og Fredrik har stor tilgang på tilpassede bøker hjemme, de har litterære samtaler hjemme, de har flere rundt seg i hjemmet som liker å lese, og selv leser de hjemme ofte mer enn en halv time hver dag. Både Erik og Fredrik blir av læreren plassert i kategorien høy måloppnåelse i lesing. Det vil si at de har høy lesehastighet kombinert med høy leseforståelse. Guttenes beskrivelser og lærerens lesevurderinger kan tyde på at det er sammenheng mellom hjemlige lesekulturelle forhold og hvem som har høy måloppnåelse i lesing.

Resultatene av undersøkelsene i denne studien tyder også på en sammenheng mellom tilhørighet i en familie med stor leseinteresse og at eleven selv leser jevnlig. Ifølge Kåre Kverndokken (2013) kan en halv times lesing hver dag langt på vei utjevne sosiale ulikheter av denne typen.

4.2.3 Medelever

Vi har sett at både hjem og skole kan ha stor påvirkning på elevers holdninger til og motivasjon for lesing. Det samme kan medelever. Påvirkning fra medelever er med på å skape identitet og tilhørighet i en gruppe. Sett i lys av svarene i denne studiens spørreundersøkelser og intervjuer kan mye tyde på at dette sågar er den viktigste påvirknings- og motivasjonsfaktoren.

Forskningsdeltakerne trakk ofte frem det å snakke om bøker med noen som betydningsfullt for lesemotivasjonen, og anbefalinger fra medelever var en ofte nevnt lesemotivasjonsgrunn for forskningsdeltakerne, for eksempel for Fredrik:

Jeg liker veldig godt at noen har lest ei bok før og sier at de liker den. Noen ganger får jeg lyst til å lese ei bok noen har sagt er dårlig bare for å se om jeg er enig, men det er ikke så ofte. Jeg leser helst bøker som noen har anbefalt.

Det at guttene liker å snakke om bøker, for så å bli motivert til å lese, er helt i tråd med hva Gunnilla Molloy sier i sin bok «När pojkar läser och skriver» om at gutter trenger å snakke om bøker for å like dem (2007).

Det var ikke bare forskningsdeltakerne som fortalte at anbefalinger økte motivasjonen og lysten til å lese; tilsvarende resultat var å finne i spørreundersøkelsen som ble foretatt på hele trinnet. Dette kan tyde på at jevnaldrende har stor påvirkning på hverandre med hensyn til hva de leser. Ifølge guttene ble det ikke satt av tid i klassen til anbefalinger i form av bokpresentasjoner eller litterære samtaler, noe som kan tyde på at samtaler om bøkene de liker eller ikke liker å lese, er tilfeldige og egeninitierte og skjer på fritiden.

4.2.4 Skolebibliotek

En arena hvor det kan bli snakket sammen om hva som finnes av gode bøker, og som blant annet derfor motiverer til lesing, er skolens bibliotek. Guttene sier at det hender de går til skolebiblioteket og låner bøker dersom det er åpent (det er stengt når det ikke er betjent). Bibliotekets bokanbefalinger – så vel som biblioteket i seg selv – er også motiverende for guttene. Forutsetningen er at det finnes gode bøker der. Og i synet på dette deler guttene seg:

*Finner ingen gode bøker på biblioteket, så jeg har alltid med ei bok hjemmefra.
(Fredrik)*

Det er veldig mange bøker på biblioteket, så det er veldig bra. (Charlie)

Nok en gang er det en todelt gruppe, høy mot middels og lav måloppnåelse, i synet på hvor godt utrustet skolebiblioteket er med relevante bøker. Guttene sine ulike syn på kvaliteten på bøkene de finner der, kan tolkes slik at enkelte har en god boksamling hjemme, med litteratur som er tilpasset elevens interesse, mens noen ikke har denne tilgangen andre steder enn på skolebiblioteket.

Selv om guttene sier at de blir motiverte av å gå på biblioteket, har en klar majoritet av dem et høyt ønske om at skolebiblioteket skal få inn flere og nye bøker. Mange har ønsker om tegneserier, spenningsbøker og faktabøker. I tillegg til bøker er det flere som etter spør utstillinger og presentasjoner av nye og gode bøker.

4.2.5 Nytteverdi

Studier tyder på at gutter er nytteorienterte i forhold til lesing (Kverndokken, Gutter og lesing, 2013). Dersom de opplever at de har egen nytteverdi av å lese, motiveres de til å legge en ekstra innsats i lesingen. Det motsatte er tilfellet om de ikke ser nytteverdi i det de holder på med.

I spørreundersøkelsen som ble foretatt i forkant av fokusgruppeintervjuet, ble elevene spurt om nytteverdi. Alle guttene svarte at det er viktig å kunne lese, og at de vil få bruk for det flere ganger i livet. I intervjuet ble denne holdningen bekreftet:

Jeg tror ikke du kan få deg noen utdanning eller jobb om du ikke kan lese, så selvsagt er det viktig å kunne. Jeg vet ikke om en er nødt til å lese veldig fort, men du må i alle fall forstå det du leser. (Erik)

Guttene poengterer viktigheten av å kunne lese, men de uttrykker samtidig en avslappet holdning i forhold til å måtte øve på det. Alle mente også at de leser så godt at de vil klare seg med de leseferdighetene de har i dag:

Læreren vår har sagt at vi vil få beskjed om vi ikke er flinke nok til å kunne klare oss på skolen framover. Hun har aldri sagt noe slikt til meg, derfor tror jeg nok at jeg kan lese godt nok til å få til skolen framover. (Arne)

Det nikkes når de blir spurt om de ville ha lest mer hvis læreren fortalte at de sto i fare for ikke å klare videre skolegang på grunn av for svak lesing.

Ja, selvsagt ville jeg ha lest mer, om læreren hadde sagt noe slikt. Vi vet jo at det er kjempeviktig å kunne lese, så det ville jeg. (Birger)

Svarene til Arne og Birger tyder på at de stoler på lærerens vurdering av leseferdighetene deres og derfor er avventende med eventuell egen lesetrening. Dette kan i sin tur forstås slik at de stoler fullt og helt på at hun vil gripe inn dersom hun mener leseferdigheten vil gi dem utfordringer nå eller på et senere tidspunkt i utdanningsløpet.

Alle guttene uttrykker at de forstår viktigheten av å kunne lese godt. For fire av dem legges egeninnsatsen på hjemmebane inn først etter at læreren har sagt at det er behov for det. I påvente av klare oppfordringer velger disse, som har lav og middels måloppnåelse, å ikke prioritere lesetrening hjemme. Det de sier, vitner også om at de ser på nytteverdi som en viktig faktor i lesemotivasjonen.

Men det at læreren har plassert to av guttene i lav måloppnåelse, har etter guttenes egne utsagn ikke nådd dem som et faresignal. Med bakgrunn i det Arne og Birger forteller, kan det faktisk se ut til at det er et kommunikasjonsbrudd mellom lærer og elev når det gjelder forståelsen av leseferdighetene.

«Gi rom for lesing» var navnet på en nasjonal kampanje for å sette fokus på lesing av selvvalgt bok i skolen. Guttenes motivasjon og lyst til å lese mer kommer ifølge forskningsdeltakerne selv nettopp av at lesing prioriteres slik at det settes av nok tid. Guttene ønsker seg mange former for lesetid ut over lesekvarten fastlagt i SLS-planen:

Skulle ønske vi hadde leseprosjekter og at vi måtte lese minst en time hver dag på skolen. Vi kunne kanskje ha konkurranse om hvem som leste mest. Den klassen som leste mest kunne vinne en premie, pizza og brus for eksempel. (Charlie)

Noen forskningsdeltakere gir uttrykk for at det er bedre å lese enn å ha andre fag. Dette kommer også frem i spørreundersøkelsen: «Skulle ønske vi kunne hatt lesing i mattetimene», eller: «Vi kunne byttet naturfag med lesing på biblioteket». Utsagnene kan bety at lesing er «supert» i alle timene, men Davids kommentar er verd å legge merke til:

Det er nok noen som ikke er spesielt glad i matte eller naturfag og vil gjøre alt annet enn disse fagene.

Etter guttenes egne beskrivelser og observasjoner å dømme er lesing for noen synonymt med frihet til å gjøre nesten hva de vil i klasserommet. Selv om de gir uttrykk for at lesing er viktig, skulle noen av dem gjerne hatt en situasjon helt uten krav eller press til å utføre noe.

4.3 Holdninger til digital bokpresentasjon

Ifølge Howard Gardner og Katie Davis (2013) har barn og unge i dag en annen tilnærming til læring enn tilfellet var for tilsvarende aldersgruppe på begynnelsen av 2000-tallet. Mye har endret seg som en konsekvens av den digitale teknologiens økte tilgjengelighet, hjemme og på skolen. Som påpekt i kapittel 2,3 handler mange av plattformene som de unge bruker hjemme, om å bli sett og få frem sin identitet, men slik har de ikke opplevd IKT-opplæringen i skolen.

Barn og unge, og særlig gutter, har hatt en positiv holdning til bruk av digital teknologi i skolen (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). I samsvar med dette er min egen tidligere erfaring (se kapittel 1.2.4) at nettopp spesielt gutter opplever en nytteverdi knyttet til arbeid med digitale bokpresentasjoner, noe som bidrar til å tette gapet mellom skolens og de unges tilnærming til bruk av digital teknologi. I dette kapitlet vil jeg derfor belyse hvordan forskningsdeltakerne stilte seg til og opplevde digital bokpresentasjon. Gjennomgangen deles opp i *før*, *under* og *etter* at den ble tatt i bruk. Avslutningsvis vil jeg få frem elevenes syn på *fremtidig* bruk av digital bokpresentasjon.

4.3.1 Forventninger til digital bokpresentasjon

Guttene ble fortalt at digital bokpresentasjon i dette tilfellet var å *gjøre opptak* av en bokpresentasjon, for så å kunne redigere den og legge på noen digitale effekter i etterkant. De var samstemte om at dette hørtes spennende ut og gledet seg til å begynne.

Jeg elsker jo å bruke data, så det skal mye til om jeg ikke liker dette. Dessuten synes jeg vi er alt for lite på data vanligvis, så dette blir fett. (Charlie)

Alle forskningsdeltakerne ga uttrykk for at de likte å bruke datamaskin i skolearbeidet. De hadde derfor en positiv holdning til digital bokpresentasjon. Og holdningene til de seks står i samsvar med svarene i spørreundersøkelsen som ble gjennomført på hele trinnet. Der svarte alle unntatt én gutt at de syntes det hørtes spennende eller veldig spennende ut med digital bokpresentasjon. Én svarte at det hørtes kjedelig ut. Disse holdningene baserte seg ikke på tidligere erfaringer, da ingen av guttene i klassen hadde prøvd noen former for digitale bokpresentasjoner før. Bokpresentasjoner som sådan var dog ikke helt nytt for dem, men de hadde et begrenset forhold til det.

Vi har hatt bokpresentasjon én gang, det var i femte klasse. Men da skulle vi bare si til læreren hva vi syntes om boka. Vi brukte ikke datamaskin. Tok maks ett minutt, og jeg tror ikke alle måtte fortelle noe. (Birger)

Ut fra det guttene sier i intervjuet, kan det høres ut som om de aldri har hatt en form for bokpresentasjon hvor de har benyttet seg av PC. Måten som guttene beskriver den typen bokpresentasjonen de hadde hatt på, indikerer at det heller ikke var bygget inn suksesskriterier som føringer i oppgaven.

Den positive holdningen hos alle forskningsdeltakerne kan også ses i sammenheng med guttenes høye bruk av digitale enheter i fritiden. Alle guttene brukte minst en time foran

PC-skjermen, telefonen eller nettbrettet hver dag. Dette vitner om en gruppe forskningsdeltakere som hadde de basale digitale kompetansene på plass. Trygghet på egne digitale ferdigheter så ut til å være en forsterkende drivkraft for forskningsdeltakerne når de skulle starte opp med digitale bokpresentasjoner.

4.3.2 Opplevelse av digital bokpresentasjon

For å få et bilde av hvordan guttene opplevde bokpresentasjonene, var det hensiktsmessig å foreta feltnotater samt stille avklarende eller oppfølgende spørsmål under observasjonene. Siden ingen elever tidligere hadde autentiske mestringsopplevelser med digital bokpresentasjon, ble tryggheten og forventningene om å mestre prosjektet basert på vikarierende erfaringer og verbal overtalelse i henhold til Banduras klassifisering av typer forventninger (Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013) – se tidligere redegjørelse om mestringsforventning i kapittel 2.1.1 som en del av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for studien. Selv om holdningene til digital bokpresentasjon i hovedsak var like, var det flere ganger nyanser i forhold til hva de ulike synspunktene innebar.

For at elever skal oppleve mestring, er det viktig at de vet hvor de står og hvor veien går videre. Instruksjonsvideoen (omtalt i kapittel 2.1.1 Mestringsforventning – Vikarierende erfaringer, andre avsnitt) ble laget for å gi elevene oversikt over hele prosjektet steg for steg, og Charlie uttrykker opplevelsen av videoen slik:

Jeg likte veldig godt den videoen som viste hvordan andre hadde gjort presentasjonen. Det ble veldig mye lettere for meg når jeg visste hva jeg skulle gjøre. Jeg likte også godt at jeg så andre hadde fått det til. De på videoen så også ut som om de hadde det kult. Det gjorde at jeg fikk skikkelig lyst til å prøve.

Guttene kommenterte flere ganger at de følte det som en støtte og trygghet at både steg-for-steg-videoen og den tidligere omtalte steg-for-steg-veilederen (se bl.a. kapittel 2.1.2) var tilgjengelige for dem under hele prosjektet. Det gjorde dem sikrere på hva de skulle gjøre og hva som var forventet av dem før de kunne gå videre til neste trinn.

Det var ikke bare tryggheten som gjorde steg-for-steg-videoen motiverende. Fredrik beskriver sin opplevelse av presentasjonen slik:

Jeg hadde skikkelig lyst til å komme til det siste punktet med videoinnspilling og greenscreen. Det så skikkelig kult ut.

Han påpekte at det å kjenne til hele prosjektet fra start til slutt var viktig for motivasjonen hans – i og med at det var noe i prosjektet han virkelig så frem til, klarte han lettere å motivere seg for de fasene han måtte gjennom på veien.

Forskningsdeltakerne beskrev det å arbeide med data som svært motiverende. De fremhevet spesielt redigeringsarbeidet som interessant. Etter guttenes uttalelser å dømme hadde de positive erfaringer med data fra skolearbeidet og/eller fra fritidsbruk.

Steg-for-steg-veilederen legger føringer og rammer for hva elevene skal gjennom og hva som kreves av dem før arbeidet med neste steg kan starte. Likevel inneholder den muligheter til å finne sin egen måte å løse de ulike stegene på, og dette ga guttene uttrykk for at de likte:

Det var fint å kunne se video av hvordan andre hadde gjort, men jeg valgte en annerledes måte å presentere min bok på. Jeg likte veldig godt at vi kunne gjøre presentasjonene litt forskjellige, liksom. (David)

Guttenes uttalelser må forstås slik at de fant trygghet i disse rammene – og samtidig frihet i muligheten for å bruke egen kreativitet til å skape sitt «unike» produkt med et personlig uttrykk. Det ser ut til at forskningsdeltakerne innenfor prosjektets rammer har funnet en balanse som har fungert godt – verken for vide rammer og usikkerhet på den ene siden eller for snevre rammer og følelsen av å være låst på den andre siden.

I tillegg til tryggheten som steg-for-steg-veilederen ga, trakk forskningsdeltakerne også frem tilbakemeldinger fra medelever som et viktig element. Arne sier det slik:

Jeg likte spesielt godt at jeg hele tiden kunne spørre de andre om hvordan jeg skulle få til det jeg lurte på. Det var alltid noen som hadde peiling på hva jeg burde gjøre for å få til det jeg holdt på med. De var også veldig flinke til å si hva jeg hadde gjort bra. Det likte jeg.

Beskrivelsene av medelevenes tilbakemeldinger, de såkalte *kameratvurderingene*, tyder på at de opplevdes som velmente kommentarer, som hjalp dem videre med arbeidet. Selv oppfattet jeg guttene som svært konstruktive og ydmyke i forhold til hverandres presentasjoner. De delte villig sine synspunkter på hva de likte og hva de kunne tenke seg annerledes. Hadde det derimot vært dårligere kjemi dem imellom, kunne eventuelle negative tilbakemeldinger hatt stor negativ påvirkning.

Det var ikke kun tilbakemeldinger fra medelever som ble trukket frem som støttende i prosjektet – ifølge David var dette også tilfellet med opptakene som ble gjort:

Det var litt skummelt å se seg selv i opptak, men det ble jeg fort vant med. Videoen viste veldig tydelig hva jeg hadde gjort galt. Jeg så det jo, uten at læreren eller de andre guttene trengte fortelle meg hva jeg burde gjort annerledes.

Videoen gjorde dem i stand til å se seg selv, og de var i stand til å oppfatte hva de burde gjort annerledes for å videreutvikle presentasjonen. Denne typen formativ tilbakemelding viste at videoopptak er egnet som kilde til feedback på lik linje med lærerstemmen.

At elevene utvekslet tips og ideer for hvordan arbeidet med prosjektet kunne videreutvikles, skjedde ikke bare på skolen. Erik forteller:

Det at vi satt og hjalp hverandre, førte også til at vi satt og snakket om bøker vi hadde lest, det har jeg aldri gjort med en kompis før. I alle fall ikke i friminutene og hjemme mens vi satt og spilte sammen. Jeg ringte også en gang for å spørre om noe. Så ringte Daniel meg opp på Skype, bare for å si noe vi kunne gjøre på presentasjonen vår. Egentlig ganske sprøtt.

Tilbakemeldingene viser at prosessen katalyserte nye måter å kommunisere på i forhold til hvordan elevene tidligere var vant til å jobbe. De tok i bruk de samarbeidsplattformene de selv kjente seg mest komfortable med. Kommentarene viser også tydelig at guttene selv var overrasket over hvor mye tid de brukte til å arbeide med presentasjonen, både hver for seg og sammen. Ikke minst viser ovenstående at arbeidet med digitale bokpresentasjoner engasjerte guttene sterkt, og at dette også indirekte førte til et økt engasjement for bøker og lesing.

I og med at opptakene lå lagret på en datamaskin, ville forskningsdeltakerne vite hvem som hadde tilgang til dem. De var urolige for at andre kunne få tilgang til de produktene som ikke var ferdige eller de opptakene som hadde gått galt. De ble beroliget med at foreløpig hadde ingen andre enn forskningsdeltakerne og jeg tilgang.

Dette viser på en mulig fallgrube i prosjektet med digitale bokpresentasjoner. Guttene ga uttrykk for at det var OK om andre kunne se det ferdige produktet, men deres bekymring rundt andres tilgang til uferdig digitalt materiale kan ses som en parallell til frykten flere av dem beskrev at de hadde knyttet til tradisjonelle analoge presentasjoner,

der de ikke hadde muligheter til å rette opp eventuelle feil. Det kunne da komme kommentarer som påpekte eller hintet til noe som eleven selv oppfattet som mislykket.

Den ferdigredigerte videopresentasjonen var viktig for alle guttene, men begrunnelsene var noe ulike. Birger omtaler videopresentasjonen slik:

Fordelen med å lage en videopresentasjon er å kunne gjøre opptak flere ganger om en glemmer noe eller sier noe feil. Det er umulig om en står foran klassen. Det kan være flaut om en ikke husker hva en skal si. Jeg likte veldig godt at jeg visste at presentasjonen ble så bra at læreren ble skikkelig fornøyd.

Dette viser at muligheten for å gjøre opptak på nytt var viktig, spesielt fordi produktet eleven leverte fra seg, var noe han kunne stå inne for og være fornøyd med. I videre samtaler kom det også frem at de ikke var helt trygge på klassen, og at noen gutter hadde dårlige erfaringer med å stå foran en hel klasse og si noe. Charlie uttrykker opplevelsen slik:

Det jeg likte aller best med videopresentasjonen, var mulighetene for å spille inn på nytt om noe gikk galt. Jeg husker godt vi skulle ha en presentasjon i KRLE-en. Da leste jeg mange ord helt feil og mange i klassen begynte å le. Jeg husker at jeg ble skikkelig lei meg, selv om læreren kjefte på de som hadde ledd.

Også hos noen av de andre forskningsdeltakerne hadde slike erfaringer satt spor. Derfor syntes de det var betryggende å kunne fjerne «feil» fra presentasjonen. Negative erfaringer, som den Charlie hadde da han ble ledd av i klassen, skaper usikkerhet og utrygghet innfor neste presentasjon og kan prege forberedelser og gjennomføring negativt i sterkere grad enn eventuelle gode opplevelser vil prege dem positivt.

Guttene med lav og middels måloppnåelse var altså mest opptatt av å kunne levere fra seg et produkt læreren var fornøyd med, og som de visste var uten store feil og mangler. Det var OK for dem at andre skulle få se det ferdige produktet, og det var helt OK om de ferdige bokpresentasjonene ble vist på TV-skjerm på biblioteket. . Det største og viktigste ønsket de hadde med digitale bokpresentasjoner, var likevel ønsket om at læreren skulle bli positivt overrasket.

Guttene med høy måloppnåelse i lesing var derimot mer opptatt av visningsomfanget. Det å kunne nå mange tilhørere var viktig ifølge Fredrik:

Det som er skikkelig kult med å lage en slik presentasjon, er at veldig mange kan se den. Om vi skulle gjort det i klassen, ville det kun vært en klasse som hadde hørt eller sett, men nå er det mange som kan se den. Jeg skulle ønske vi kunne hatt en TV på skolen som viste presentasjonene. Det hadde vært skikkelig gøy.

I forlengelsen av ønsket om eksponering av eget produkt legger Erik til:

Jeg har skikkelig lyst til at mange kan se videoen min, derfor hadde det vært kult med TV på biblioteket som viste alle presentasjonene. Det hadde også vært stilig om skolen hadde hatt sin egen YouTube-kanal. Da kunne også foreldrene våre ha sett filmene.

Muligheten for eksponering ut over klasserommet ble altså uttrykt som svært motiverende og spennende for begge guttene med høy måloppnåelse. Det at disse to ønsket størst mulig eksponering, kan ses i sammenheng med trygghet på egne ferdigheter så vel som med tidligere opplevelser. Erik og Fredrik kunne aldri huske at noen hadde ledd av dem i klassen. De hadde derfor ikke de «sperrene» dette kan medføre.

4.3.3 Fremtidige holdninger til digital bokpresentasjon

I forbindelse med den evalueringen som forskningsdeltakerne skulle skrive til slutt i prosjektet, var det formålstjenlig å legge inn noen konkrete spørsmål. Hensikten var å få en siste tilbakemelding om hvordan de så på prosjektet som helhet. På spørsmålet om hva de syntes om å bruke digital bokpresentasjon, svarte guttene nok en gang at de likte det. Men på spørsmålet om hvordan de så på fremtidig bruk, kom et mer nyansert bilde frem. Arne var begeistret og sa han gjerne skulle gjøre det med alle bøkene de leste. Han skulle dessuten tatt med seg bøker hjem og lest der, trodde han, for å kunne jobbe med presentasjonen på skolen (se sitat i neste kapittel). Arnes syn ble også støttet av de andre fra middels og lav måloppnåelse i lesing, men enda en gang ser det her ut til å være et skille mellom gruppene. Selv om alle uttrykte at det var «gøy», presiserer Erik:

Jeg likte veldig godt å jobbe med digitale bokpresentasjoner, men jeg håper ikke vi skal gjøre det så ofte. For det tok litt lang tid å bli skikkelig fornøyd, og jeg tipper vi må bruke lesekvarten på skolen til å jobbe med redigeringen om vi skal gjøre det igjen. Det har jeg ikke så veldig lyst til, da jeg har mer lyst til å lese. Men om vi kan sitte i andre timer og redigere, vil jeg gjerne gjøre det mange flere ganger.

Uttalelsen viser at han likte prosjektet og syntes det er helt greit å jobbe grundig med enkelte bøker i form av digital bokpresentasjon, men samtidig ønsket han at det ikke skal gå for mye ut over muligheten til å sitte og lese på skolen. Det er grunn til å anta at dette gjelder flere elever med høy måloppnåelse i lesing, da uttalelsen også kan ses i sammenheng med disse guttenes gjentatte ønske om å få mer tid til lesing på skolen:

Vi leser mye mindre på skolen enn det jeg gjør hjemme. Skulle ønske vi kunne lese mye mer på skolen. (Erik)

At guttene med lav og middels måloppnåelse ønsket å ha digital bokpresentasjon ofte, kan ses som nok en indikator på lav egeninteresse for å lese. Det kan se ut til at disse guttene trenger å bli fulgt tett opp for at de faktisk skal lese. Læreren må gi dem klare instruksjoner om hva de skal gjøre og dessuten påse at de sitter på plassen sin og leser når de skal gjøre det. Guttene hadde også etter alt å dømme behov for en konkret nytteverdi av å lese. Her ble steg-for-steg-veilederen konkret og tydelig for dem.

Den noe større tilbakeholdenheten i ønsket om å gjøre mange digitale bokpresentasjoner som vi ser hos guttene med høy måloppnåelse i lesing, kan ses i sammenheng med deres høyere egeninteresse for å lese. De setter ord på dette i form av uro for at tid avsatt til lesing i selvvalgt bok i klasserommet skal bli brukt til å sitte på datamaskinen for å gjøre opptak. Videre opplevde guttene at det var mange detaljer i arbeidet med digital bokpresentasjon som en gjerne brukte mye tid på uten at en egentlig ville det, og de ønsket ikke å bruke den avsatte lesetiden til dette.

4.3.4 Motivasjon for lesing etter digital bokpresentasjon

Forskningsdeltakerne fikk også spørsmål om hvilke tiltak de ønsker seg for økt lesemotivasjon. Ingen av guttene oppgir bruk av digitale bokpresentasjoner som et ønske for dette, og alle tiltakene som nevnes, er mulig å gjennomføre uavhengig av typen presentasjon. Tid til å lese, tilgang til gode bøker samt muligheter til å snakke om og anbefale bøker er de motivasjonstiltakene guttene setter øverst.

Likevel mener Arne følgende om å arbeide med digitale bokpresentasjoner i fremtiden (se forrige kapittel):

Jeg skulle ønske at vi kunne gjøre dette med hver bok vi leste, da tror jeg at jeg hadde lest mye mer. Jeg hadde helt sikkert tatt med meg bøkene hjem og lest litt

ekstra der for å kunne jobbe med presentasjonen på skolen. Jeg synes dette var kjempegøy.

De andre tre guttene i kategoriene lav og middels måloppnåelse i lesing samstemmer i Arnes utsagn. Disse fire guttenes uttalelser indikerer forholdsvis tydelig at de er villige til å lese mer både hjemme og på skolen dersom de får tid avsatt til å jobbe med digitale bokpresentasjoner. Den ytre motivasjonen gjennom digital bokpresentasjon ser ut til å være nok for at guttene vil lese mer.

Men vel å merke er dette uttalelser som kommer fra forskningsdeltakerne like etter endt prosjekt. En kan derfor ikke ta for gitt at utsagnene vil gjenspeiles i det praktiske livet. Med bakgrunn i mine observasjoner av guttenes leselyst, og «avsløringer» om at den var noe mer nyansert enn de først ga uttrykk for, er det grunn til å ikke være helt trygg på at gjennomføringsevnen og viljen er like sterk som uttalelsene.

Uansett vitner utsagnene om gutter som uttrykker glede over det de har arbeidet med i prosjektet.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte empiriske funn (kapittel 4) sett i forhold til det vitenskapsteoretiske grunnlaget (kapittel 2) og tidligere forskning (kapittel 1). Det teoretiske hovedfokuset er knyttet opp mot motivasjon, og motivasjonsteori har en sentral plass i oppgaven, da problemstillingen handler om lesemotivasjon for gutter:

Hvordan opplever gutter at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

I tillegg til motivasjon fremkommer flere aspekter som viser behovet for at lesing så vel som digital bokpresentasjon ses i et betydelig videre perspektiv enn det tradisjonelle, der lesing regnes som kun en individrettet aktivitet. Både egne funn (kapittel 4) og tidligere forskning (Molloy, 2007) viser at elever har behov for å snakke om og diskutere litteratur. Nyere forskning viser også at elever lar seg motivere av at ny teknologi innlemmes i undervisningen (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Guttene fremhevet dessuten nytteverdi som en viktig motivasjonsfaktor, og bruken av digitale artefakter fikk dem til å se nytten av digital bokpresentasjon, ut over å være et skolearbeid.

Kapittelet er delt opp i fire hovedområder:

- Motivasjon som følge av å kunne ta egne valg
- Lesing og arbeid med digital bokpresentasjon som et sosialt anliggende
- Internaliseringsprosessen – fra ytre til indre motivasjon
- Forventet mestringsopplevelse knyttet til bruk av IKT

Mine forskningsspørsmål er:

- a) Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker?
- b) Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker?
- c) Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon?
- d) Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

5.1 Motivasjon ved å kunne ta egne valg

Forskningsspørsmål a)

Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker?

Veldig ofte mister elever interessen for å lese i slutten av barneskolen eller begynnelsen av ungdomsskolen. Dette gjelder spesielt for gutter. I følge kvantitative studier gjort av Marie-Lisbet Amundsen og Per E. Garmannslund (2015) fremkommer det signifikante kjønnsforskjeller i motivasjonen for lesing mellom gutter og jenter på ungdomstrinnet. Jentene leser vesentlig mer enn guttene i henhold til deres studier.

Som framholdt i kapittel 2.1 om motivasjonsteori, mener John T. Guthrie (2008) at man må legge til rette for, så vel som skape, et større engasjement for lesing i skolen. Man kan for eksempel sørge for at elevene selv får mulighet til å velge lesestoff, og man kan legge til rette for at de finner bøker m.m. som er tilpasset deres alder og interesser. Eksisterende forskning på lesetester viser at gutter scorer godt på tekster de liker. På den annen side slår ofte resultatene uheldig ut for guttene når det gjelder motivasjon for å lese tekster som ikke interesserer og fenger dem (Roe, 2013). Ved å legge til rette for selvvalgt bok vil guttene kunne velge temaer de selv liker. Dersom guttene blir pålagt å lese bestemte bøker, er sannsynligheten mye større for at de ikke vil like dem, av to grunner: De får ikke bestemme selv, og det er langt ifra sikkert at temaet interesserer dem.

Også i min egen studie kommer det tydelig frem, gjennom både spørreundersøkelsene og fokusgruppeintervjuet, at guttene liker å selv kunne velge, ut fra egne ønsker, hvilke bøker de skal lese. Dette var alle guttene enige om, til tross for ulike holdninger knyttet til lesing. Uttalelser fra flere av forskningsdeltakerne indikerer også at mulighet til eget valg av bok øker lesemotivasjonen deres, noe som harmonerer med Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori (1985). Ifølge den har mennesket behov for å styre over egne valg og avgjørelser, og tilfredsstillelse av dette behovet er vesentlig for indre motivasjon. Teorien legger også til grunn at mennesket er selvbestemt når det opplever å ha et reelt valg i forhold til sine handlinger. I forbindelse med studien ble det for øvrig ikke lagt noen føringer fra skolens side for å begrense disse valgmulighetene.

I skolehverdagen kreves det lite tilrettelegging for at elevene skal kunne oppleve at de tar egne valg i forhold til lesing. Kommunen har i sine styringsdokumenter også presisert dette ved å sette betegnelsen 'lesing i selvvalgt bok' på all lesing som skal foregå i regi av skolen, enten den skjer under lesekvarten eller den gis i lekse. Ordet *selvvalgt* peker på viktigheten av at boken er ønsket av leseren selv.

Det kan likevel komme utfordringer knyttet til eget valg av bok; dette skjer i de tilfellene eleven sier at han ikke vil lese noen bøker i det hele tatt. 'Alle bøker er kjedelige' er en typisk kommentar fra elever som ikke liker å lese. I arbeidet med å få disse elevene til selv å velge bøker, er det verdt å merke seg en uttalelse fra forskningsdeltakere i denne studien. De uttrykker ønske om at elevene kan få avsatt tid til å anbefale bøker for hverandre. Et annet tiltak som kan hjelpe, er å besøke kommunens bibliotek; blant et større utvalg bøker er det større muligheter for å finne en bok som treffer, eller i det minste virker interessant. Det å komme seg ut av skolens område og få veiledning av andre enn læreren, kan også i seg selv være et positivt tiltak.

Men det er ikke kun *ytre påvirkninger* som gjør noe med lesemotivasjonen. I en optimal prosess er det ønskelig at den som leser, har en *indre lesemotivasjon*. En viktig drivkraft som ble uttrykt av forskningsdeltakerne, var *autonomi* – at de følte de hadde selvstyringen. Forskningsdeltakerne beskrev selvstyringen som muligheten til å velge bøker selv samt valgfriheten til å lese på fritiden. Muligheten til å gjøre egne valg påvirket også motivasjonen de hadde for å arbeide med digital bokpresentasjon. Guttene opplevde stor frihet når de i steg-for-steg-veilederen kunne velge sin egen måte å angripe de ulike oppgavene på; de kommenterte at de ikke følte seg overstyrt. Dersom oppgavene hadde blitt for detaljstyrte, kunne det tatt vekk deres opplevelse av å kunne ta egne valg. Det tok ikke lang tid før de var i gang med å sette sitt særpreg på prosessen, og i siste instans resultatet. Elevene viste stor kreativitet og ga uttrykk for at de følte de fikk rom for det. Flere av elevene valgte å løse oppgavene helt forskjellig fra de andre, selv om de jobbet sammen og hele tiden hadde en dialog seg imellom.

Guttenes svar og kommentarer viser i virkeligheten her til behovet for autonomi, som ifølge den grunnleggende behovsteorien (BNT – se kapittel 2.1.2) er ett av tre medfødte grunnleggende behov som må ligge til grunn for at elevene skal oppnå en indre motivasjon (Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010).

I tillegg til å kunne ta egne valg er *kompetanse* viktig for å oppnå indre motivasjon i henhold til den grunnleggende behovsteorien. Gjentatte ganger uttrykte guttene at de fikk dette behovet tilfredsstillt når det gjaldt både lesing og data-kompetanse. Data ble brukt flittig på fritiden, og lesekompetansen ble begrunnet med at læreren ville gi beskjed dersom de ikke hadde nok kompetanse.

Av tre grunnleggende behov som i henhold til BNT må tilfredsstilltes for at indre motivasjon skal kunne oppstå, var altså to fylt, ifølge forskningsdeltakerne selv (Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010).

Vi ser av ovenstående at innsamlede data i denne studien så vel som andres forskning peker på betydningen av autonomi i forhold til motivasjon. Muligheten til å bestemme selv, til å ta egne valg, genererer motivasjon. Videre ser vi tydelig at dette gjør seg gjeldende også innen temaet lesing: For det første finnes det en rekke måter som skolen kan legge til rette for autonomi for elevene på når det gjelder valg av lesestoff. For det andre tyder en del av materialet på at slike tilrettelegginger for elevers egne valg vil kunne bidra til økt lesemotivasjon. Elevene, og i særdeleshet guttene, opplever mer motivasjon, leselyst og leseglede når de selv får velge bok enn når andre bestemmer hva de skal lese.

I dette kapitlet, «Motivasjon ved å kunne ta egne valg», har jeg vist at gutter opplever det å lese selvvalgte bøker (forskningsspørsmål a) på blant annet følgende måte:

- Motiverende å selv kunne bestemme bok. Det gir en frihetsfølelse.
- Interessevekkende å høre andre presentere bøker. Gjør det lettere å velge bok.

5.2 Lesing og arbeid med digital bokpresentasjon som sosialt anliggende

Forskningsspørsmål c)

Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon?

Forskningsdeltakerne trakk frem hvilken stor påvirkning medelever hadde på leselysten gjennom å anbefale bøker for hverandre. Unntaksvis kunne til og med fraråding av bøker virke pirrende nok til å skape leselyst. Guttene beskrev den fysiske litterære møteplassen som meget viktig, men at den nesten aldri ble lagt til rette for på skolen. De sav-

net en arena hvor de kunne snakke om bøker, og de opplevde denne mangelen på tilrettelegging som en «missing link» i forhold til det å skape lesemotivasjon. Dette viser at lesing på skolen er et sosialt anliggende som har å gjøre med behovet for tilhørighet, det tredje grunnleggende behovet ifølge BNT (Broeck, Vansteenkiste, Witte, Soenens, & Lens, 2010).

Samspeillet mellom oppmuntring og forventninger fra medelever ble sett på som inspirerende av forskningsdeltakerne. Gjennom prosjektet med digital bokpresentasjon ble guttene «tvunget» til å snakke om innholdet i bøkene de hadde lest. Elevene med både lav egeninteresse for og lav måloppnåelse i lesing uttrykker at de gjerne ville lest mer, også hjemme, om de fikk lov til å arbeide med digital bokpresentasjon hver gang de hadde lest en bok. Forskningsdeltakerne trekker dessuten frem hvor motiverende det var å jobbe grundig med en bok for så å samtale om den med en medelev. Dette er helt i tråd med hva Astrid Roe skriver i boken «Gutter og lesing» (2013). Der hevder hun at gutter har behov for å bearbeide innholdet i bøker de leser - dette gir dem økt forståelse og gjør lesingen mer interessant.

Forskningsdeltakerne viste i dette prosjektet at de likte å snakke om bøkene. De diskuterte også innholdet og jobbet mye med suksesskriteriene. At de ble satt til å samtale om og jobbe mer dyptgående med en bok, kan ha virket motiverende i forhold til leselysten. Dette støttes av Bev Harrisons rapport (2012), som viser at gutter trenger å snakke om litteratur for å like å lese.

Interessen rundt innholdet i den digitale bokpresentasjonen var også knyttet til en «redsel» for at noen skulle oppdage en feil:

Tenk om noen andre har lest boken, og så finner de ut at jeg har sagt noe som ikke har skjedd i boken, det hadde vært litt flaut. Derfor bruker jeg litt ekstra tid på å være helt sikker på at jeg skriver det som er riktig fra boka. (Birger)

Det ble skapt en indre forventning om at produktet måtte være bra, spesielt med tanke på at det kunne bearbeides og rettes opp i. Gjennom tilbakemeldinger og redigering hadde de nå fått mulighet til å fjerne det som kunne ødelegge for en god presentasjon. Dette ble uttrykt som meget betryggende.

For å kunne bearbeide den digitale presentasjonen og føle seg trygge under prosessen med denne hadde forskningsdeltakerne behov for kontinuerlig tilbakemelding på arbeidet sitt. Bruken av IKT gir større muligheter for respons, noe som videre gir grobunn for økt motivasjon, skriver Senter for IKT i utdanning^a i sin rapport «Motivasjon, læring og IKT» (2013). Selv om guttene arbeidet med hver sin presentasjon, så de på arbeidet som et sosialt prosjekt. Alle kunne både få og gi hjelp, uavhengig av hvor i prosessen de var. Elevene hadde mange muligheter til å påvirke hverandres produkter i en interaktiv sammenheng. Det at kunnskapen blir konstruert i en sosial sammenheng, gjenspeiler det sosiokulturelle læringsperspektivet (Säljö, 2001).

Både hjemme og på skolen ble digitale hjelpemidler tatt i bruk i stor utstrekning i prosessen med digitale bokpresentasjoner. Denne måten å tilegne seg kunnskap på knyttes opp mot en teori om datastøttet samarbeidslæring, CSCL (se kapittel 2.3). Tilgangen til digitale hjelpemidler både på skolen og i hjemmet reduserer ifølge Rune Johan Krumsvik (2007) skillet mellom skole og hjem. Funnene presentert i kapittel 4 viser tydelig at arbeidet med digitale bokpresentasjoner er et eksempel på dette. I forskningsdeltakernes sluttevaluering kommer det frem at de er overrasket over det store omfanget av samarbeid – medelever ble konsultert og IKT-utstyr benyttet ikke bare på skolen, men også på fritiden. Det at bruken var så stor på hjemmebane, ble poengtert av guttene i sluttevalueringen.

Forskningsdeltakerne fikk underveis tilbakemeldinger på hvordan de lå an i forhold til suksesskriteriene. Noen ganger ga læreren tilbakemelding, noen ganger så guttene på egne filmopptak – de ga flere ganger uttrykk for hvor lett de da så sine egne «feil og mangler» – og ofte ga elevene tilbakemeldinger til hverandre, så kalt kameratvurdering. Ikke minst den utstrakte bruken av kameratvurdering har gjort arbeidet med digital bokpresentasjon til et sosialt anliggende.

Oppløftende tilbakemeldinger som gir eleven troen på at dette skal de få til, var viktig for forskningsdeltakerne. I den skriftlige sluttevalueringen kom det frem at de oppløftende tilbakemeldingene bidro til å gjøre det videre arbeidet tryggere. Dersom en vurderer disse kommentarene i lys av den kognitive evalueringsteorien, som forklarer effek-

^a Senter for IKT i utdanningen er nå fusjonert med Utdanningsdirektoratet.

ten av ytre motivasjon på indre motivasjon (se kapittel 2.1.2), ser en at disse tilbakemeldingene og opplevelsen av mestring som delvis følger av disse, med stor sannsynlighet har hatt en positiv effekt på den indre motivasjonen.

Guttenes prosjekt fikk ikke tilbakemeldinger kun gjennom mennesker og utstyr knyttet til skolen. Alle forskningsdeltakerne hevdet å ha holdt en analog presentasjon for foreldrene sine for å få tilbakemeldinger også fra dem. Det lå ingen føringer eller tips i prosjektveiledningen om å bruke foreldrene – guttenes begrunnelse for å gjøre det var kun et ønske om å lykkes.

Selv om alle forskningsdeltakerne brukte foreldrene som testpublikum, viste andre deler av studien at oppfølgingen fra hjemmets side hadde store forskjeller. Som følge av ulike bakgrunner kom dette sterkest til uttrykk når det gjaldt leseholdninger. I følge teorien om sosial og kulturell kapital vil det være forskjell på hvor mye foreldrene involverer seg i barnas skolearbeide (Markussen, Lødding, & Sandberg, 2007). Forskningsdeltakernes beskrivelse av foreldrenes involvering, etter elevens initiativ ut fra et ønske om å lykkes, viste at foreldrene ønsket å følge opp elevene. Selv om guttene ikke opplevde at foreldrene engasjerte seg i skolens utviklingsarbeid i like stort omfang, bekreftet de her ønsket om at guttene skulle få den hjelpen de selv søkte. Hjelpen fra foreldrene kan også ha bidratt til at deltakerne fikk en større mestringsfølelse og trygghet på at dette skulle de få til. Frykten for å mislykkes kan ha blitt redusert ved hjelp av foreldrenes oppfølging og hjelp.

De ulike tilbakemeldingene sa noe om arbeidet så langt det var kommet – det foreløpige resultatet. I prosessen videre ble forskningsdeltakeren innsatt i hvordan arbeidet kunne bearbeides og videreutvikles: såkalt. *fremover-melding* Alle guttene jobbet tett sammen i prosjektet. De bemerket også at det var svært nytt for dem å samarbeide på denne måten. De ble bedt om å se på en medelevs pågående arbeid for å gi råd ut fra hvordan de selv ville ha videreutviklet det. I dette, å vurdere andres arbeid, beskriver forskningsdeltakerne både en usikkerhet og en mulighet. Usikkerheten knyttet seg til at noen hadde valgt helt andre løsninger enn hva de selv hadde valgt. Muligheten lå i å bruke andres valg som tips for hvordan en selv kunne videreutvikle sitt eget produkt. I denne forbindelse ble det sett på som utelukkende en annerkjennelse dersom noen valgte å «kopiere» løsninger fra hverandre.

Forskningsdeltakernes uttrykte trygghet som følge av tilbakemeldinger samstemmer også med Hattie og Timperley (2007) sin forskning på området. De hevder at feedback har en sentral effekt på læring. Denne læringseffekten kan være en av årsakene til at forskningsdeltakerne opplevde å mestre digital bokpresentasjon (se kapittel 4.3.2).

I prosjektet oppga guttene tidsnød samt det at de lærte mye nytt som grunner til at det ikke var alt de var helt fornøyd med. Arne uttrykte det slik:

Neste gang vet jeg iallfall en del ting jeg skal gjøre annerledes for at filmen skal bli enda bedre. Jeg vil også lese litt fra boken og legge på noen flere lydeffekter. Jeg vil heller ikke at ansiktet mitt skal være fremme hele tiden.

Arne viser her en opplevelse av hva han tenker ville forbedret produktet mer enn hva han fikk vist nå. Det å kunne videreutvikle og «løfte» eget produkt kan virke motiverende i forhold til økt anerkjennelse hos lærer og ikke minst medelever (Manger, 2012).

I dette kapitlet, «Lesing og arbeid med digital bokpresentasjon som sosialt anliggende», har jeg vist at gutter opplever digital bokpresentasjon (forskningsspørsmål c) på blant annet følgende måte:

- Spennende å måtte samtale mye om bøkene før opptak.
- Betryggende å kunne redigere opptakene; perfeksjonere.

5.3 Internaliseringsprosessen – fra ytre til indre motivasjon

Forskningsspørsmål b)

Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker?

Dersom ikke skolen legger til rette for eller klarer å internalisere leselystprosessen hos elevene, kan foreldre og søsken ha en vesentlig og gunstig påvirkning. Med bakgrunn i blant annet mangel på indre motivasjon til å lese hjemme ble fire forskningsdeltakere kategorisert som elever med lav egeninteresse for lesing. Disse guttene opplevde en konflikt mellom lærerens utsagn om at det er lurt å lese hjemme og hva de selv ønsket å bruke fritiden til. De hadde ikke fått lesing i selvvalgt bok i lekse, derfor var dette ikke en pålagt oppgave, slik lesekvarten på skolen var.

Elever blir pålagt å utføre mange oppgaver, som for eksempel lekser og arbeidsoppgaver, og de blir møtt med forventninger fra foreldre, lærere og medelever. Foreldre er rollemodeller som påvirker elevene gjennom forventninger, uavhengig av indre motivasjon. Atferd som blir motivert av f.eks. slik ytre påvirkning, kan internaliseres i eleven. Det betyr at eleven som påvirkes av en ytre faktor, kan ta til seg holdninger og verdier og omgjøre disse til sine egne. Denne prosessen kan ende med at den ytre motivasjonsfaktoren gjøres om til en indre selvfølelse.

Påvirkningen og oppdragelsen som to av forskningsdeltakerne i denne studien hadde fått (se kapittel 4.2.2), vitner om at foreldrene hadde lagt til rette for å gi sine barn økt kulturell kapital i samsvar med Pierre Bourdieus teori om sosial og kulturell kapital (se kapittel 2.4). Den objektiverte kulturelle kapitalen, i dette tilfellet tilgang til bøker, har gitt guttene økt kulturell egenkapital som de har kunnet veksle inn i økt anerkjennelse. Elevene på barneskolen får ingen karakterer eller vitnemål, men minst to ganger i året blir de gjennom utviklingssamtaler som læreren har med foreldre og barn, gjort oppmerksomme på blant annet hvordan det står til med leseferdigheten deres. Foreldrenes tilrettelegging og oppfølging når det gjelder bøker og lesing vitner i tilfellet med de to nevnte elevene også om tilrettelegging for at barnet skal kunne mestre de forventningene utdanningsinstitusjonen har til det.

Hjemmene kan også ha hatt økonomisk kapital som de har investert i elevens utdanningsløp (se kapittel 2.4). Den økonomiske kapitalen har påvirket barnets kulturelle kapital i form av økt tilgang til passende litteratur. Det at læreren anerkjenner lesingen til de to gjennom høy måloppnåelse kan fremstå som en symbolsk kapital.

Som jeg framholder i avsnittet om organismisk integreringsteori i kapittel 2.1.2, er ønsket om tilhørighet den største drivkraften bak internaliseringsprosessen. Jeg skriver også at ytre motivasjon kan bli til indre motivasjon gjennom prosessene internalisering og integrering (Deci, Ryan, & Williams, 1996) I kommunen studien ble gjennomført, ønsker en gjennom å pålegge lesekvart, høytlesing og lekser i selvvalgt bok å sørge for avsatt tid til å skape gode leseopplevelser, og disse tiltak kan gjennom prosesser ende opp som indre motivasjon hos elevene. Fra en ytre motivert leseprosess til en indre motivasjon, en indre lyst eller vilje til å lese. Dersom det ikke settes av tid og elevene merker at det ikke prioriteres, vil dette kunne virke demotiverende. Elevene vil da kunne stille seg

spørsmålet: «Hvorfor skal jeg prioritere arbeid med noe som ikke prioriteres av læreren?»

Begge de to forskningsdeltakerne som leste og snakket om litteratur hjemme, tilhørte familier der mange likte å lese og tilgangen til litteratur var betydelig. Selv om tilhørigheten til venner er stor, er den ytre motivasjonsinfluensen fra familien også en viktig faktor når det gjelder elevens vei fra internalisering til integrering av verdier. I undersøkelsen viste de to nevnte forskningsdeltakerne at de med utspring i familiens leseverdier og forventninger nettopp hadde tilegnet seg (integrert) verdiene som sine egne. Og med bakgrunn i egne verdier var det lett for de to å lese hjemme, selv om skolen ikke påla dem å lese i selvvalgt bok. De elevene som ikke hadde denne forventningen fra verken skolen (læreren) eller foreldrene, avstod fra å lese hjemme i selvvalgt bok. De hadde ikke den samme indre motivasjonen, kun en ytre motivasjon for å lese, og det var når læreren sa at de skulle gjøre det.

Spørsmålet ligger nære til hånds om hvorfor ikke alle foreldre legger til rette for at barna deres blir oppøvd i disse leseholdningene og således gir dem kulturell kapital. Thomas Nordahl (2003) har forsket mye på området og sier at foreldre med høy utdanning har bedre kjennskap til innholdet i skolens utdanningssystem og av den grunn lettere kan legge til rette for at barna får den støtten de trenger. Disse foreldrene vil også mer målrettet kunne stimulere barna ut fra hva skolen etterspør og forventer av kunnskaper og kompetanser. Foreldre fra middelklassen vil dessuten stille flere kritiske krav til skolen enn hva tilfellet vil være for arbeiderklassen. Samtidig har middelklasseforeldre en større forståelse av sitt foreldreansvar når det gjelder samarbeid med skolen om elevens utviklingsløp enn hva tilfellet er hos foreldre fra arbeiderklassen. Her blir ofte ansvaret overlatt fullt og helt til skolen, uten nødvendig hjem-skole-samarbeidet om elevens utvikling. Dette kan ofte føre til ulik utvikling, basert på hvilket samfunnslag foreldrene befinner seg i (Erikson & Jonsson, 1996).

«Å ha kulturell kapital innebærer å være fortrolig med og ha kjennskap til samfunnets hegemoniske kulturelle koder» (Bakken, 2014, s. 5). Disse kulturelle kodene er dominerende verdier og forestillinger i skolen. Bourdieu (1977) mente at bare de som er sosialisert inn i den øvre delen av klassehierarkiet, vil beherske disse kulturelle kodene fullt ut. Det å beherske kodene vil gi elevene en fordel i kommunikasjonen mellom elev og læ-

rer. Bevisst eller ubevisst vil en lærer ofte gi mer oppmerksomhet til og belønne de elever som behersker kodene. Dette vil dermed kunne skape ulikheter basert på forståelse for de kulturelle kodene, mener han. I denne oppgaven har jeg ikke sett på foreldrenes utdanningsnivå, men jeg oppfattet et tydelig skille i forhold til leseholdninger mellom guttene fra høy måloppnåelse i lesing og resten av guttene.

På veien mot å skape en indre motivasjon er de fysiologiske reaksjonene viktige. Guttene smilte og lo og viste på flere måter glede og tilfredshet under og etter innspillingen av den digitale bokpresentasjonen, og dette vil påvirke deres neste møte med lignende oppgaver (Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013). Alle guttene ønsket at sluttproduktet skulle vises frem. Dersom guttene derimot *ikke* hadde opplevd positivitet og glede knyttet til dette arbeidet, kunne det ha ført til det motsatte: frykt og redsel med tanke på neste gang de skulle utsettes for lignende oppgaver.

Skolens oppgave er i denne sammenheng å skape troverdige holdninger som elevene kan ta til seg som sine egne. En forutsetning er at skolen avsetter tid til lesing og understreker viktigheten i form av konkrete handlinger. Funn i denne studien så vel som tidligere forskning viser at det å sette av tid til å lese høyt, besøke bibliotek, presentere bøker og anbefale bøker er noen av tiltakene som har betydning. De fører ikke bare til at elevene leser mer, de bevirker også større indre lesemotivasjon. For å sikre at nok tid blir avsatt, kan skolen med fordel timeplanfeste lesetiltakene. Da kan elevene vite når de vil møte de ulike ytre faktorene som skal bidra til å gi dem indre lesemotivasjon.

Skolen har også en rolle i å oppmuntre foreldre til å motivere barna sine til å lese, og til å legge til rette for dette i hjemmet. Denne rollen kommer først og fremst til uttrykk gjennom at skolen setter hjemme-lesing på ukeplanen og dermed viser at mengdetrening er nødvendig og viktig. Forskning på lesingens betydning i skoleløpet (Kverndokken, 2013) kan også med fordel trekkes frem på foreldremøter og i utviklingssamtaler.

Den kognitive evalueringsteorien forklarer effekten av ytre motivatorer på indre motivasjon (Jakobsen, 2012). Gode tilbakemeldinger er gode motivatorer som påvirker elevens indre motivasjon. Her har læreren en særdeles viktig rolle i innlæringen når det gjelder elevenes tilbakemeldinger til hverandre (kameratvurderinger). Klarer læreren å veilede til konstruktive og positive tilbakemeldinger, vil elevene ha større effekt av hverandres

vurderinger enn om tilbakemeldingene var kun kritiske og negative kommentarer (Hattie & Timperley, 2007). Elevene må trenes i å være gode kameratvurderere for å få størst mulig effekt av hvordan de stimulerer medelevenes indre motivasjon.

Den kognitive evalueringsteorien (Gagné & Deci, 2005) (se kapittel 2.1.2) sier også at følelsen av mestring er med på å styrke denne indre motivasjonen. Også i dette har skolen en viktig rolle: å legge til rette for at elevene opplever mestring. Hos elever som opplever følelsen av mestring, blir den indre motivasjonen stimulert i større grad enn hos elever som ikke opplever denne følelsen. Lærer, medelever og utstyr som blir brukt, bør på et mest mulig aldersadekvat nivå legge til rette for at elever får oppleve en reell følelse av mestring. I neste kapittel skal vi derfor se nærmere på hvilken betydning bruk av IKT i skolen kan ha for elevers mestringsopplevelse og dermed også for indre motivasjon.

I dette kapitlet, «Internaliseringsprosessen – fra ytre til indre motivasjon», har jeg vist at blant annet følgende motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker (forskningsspørsmål b):

- Foreldre med klare forventninger til og holdninger om at lesing er viktig, motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker.
- Det prioriteres tid til lesing på skolen; høytlesing og stillelesing.

5.4 Forventet mestringsopplevelse knyttet til bruk av IKT

Forskningsspørsmål d)

Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Barn og unge opplever både mestring og motivasjon ved bruk av digitale medier, og slik aktivitet er derfor et godt utgangspunkt for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Da de seks guttene jeg hadde utvalgt som forskningsdeltakere, fikk vite at de skulle bruke data, la de for dagen en meget lystbetont innstilling til prosjektet. Selv om elevene ikke hadde erfaring med bokpresentasjoner tidligere, var de trygge på at dette skulle de få til. Guttene kommenterte flere ganger at de hadde erfaring med de ulike programvarene som skulle benyttes, selv om de ikke hadde brukt dem mye. Alle forskningsdeltakerne

fortalte dessuten om flittig bruk av data og nettbrett på hjemmebane, noe som også trykget dem i forhold til å skulle lære noe nytt.

Guttenes positive holdning til bruk av data stemmer svært godt overens med rapporten Monitor 2016 (Egeberg, Hultin, & Berge, 2016). Rapporten bygger på en undersøkelse knyttet til holdninger til bruk av PC og nettbrett hos elever på syvende trinn. Her svarer hele 91 % at PC og nettbrett har en positiv påvirkning på deres motivasjon i skolearbeidet. Senter for IKT i utdanningen (2013) sier: «*Bruk av IKT kan være en egen motivasjonsfaktor for en gruppe elever*».

I arbeidet med å få flere gutter til å lese mener John Guthrie (2008) at vi må utnytte og ta i bruk ny teknologi. Det å kunne bruke kjente digitale arbeidsverktøy som datamaskin og nettbrett, kan bidra til å skape engasjement. National Literacy Trust la i 2014 frem en rapport som underbygger behovet for økt bruk av digital teknologi i klasserommet, som en motivasjonsfaktor knyttet til lesing (Picton, 2014). Undersøkelsen som National Literacy Trust utførte, viste at bruk av nettbrett hadde en stor påvirkning på gutters lesemotivasjon.

Også funn fra spørreundersøkelsen som er gjort på trinnet til forskningsdeltakerne i forbindelse med herværende studie, forteller at guttene liker digitale arbeidsmåter. De nevnte ikke selv dette som en faktor som motiverte dem til å lese mer, men funnene i studien viser at arbeidet med digital bokpresentasjon økte de seks forskningsdeltakernes engasjement rundt den aktuelle boken, og i størst grad for de med lav egeninteresse for og lav og middels måloppnåelse i lesing.

Selv om digital bokpresentasjon ikke først og fremst innebærer lesing på skjerm, handler det likevel om å ta i bruk teknologien. Formålet med digital bokpresentasjon er at den skal være en motiverende arbeidsmåte som gir elevene økt leselyst, noe funnene i studien altså indikerer at den gjør (se forrige avsnitt).

Å gjøre seg nytte av digitale artefakter medfører ifølge R. J. Krumsvik (2007) at skillet mellom skole og hjem blir mindre. Guttene påpekte at det var spennende å kunne lære så vel som trene på noe de hadde stor lyst til å arbeide med, også etter at skolen var slutt. Flere av de digitale plattformene elevene benytter seg av hjemme og føler at de mestrer, er verktøy som brukes i digital bokpresentasjon. Selv om produktene som elevene lager hjemme, ikke nødvendigvis er presentasjon av bøker, er det mange som eksponerer seg selv og snakker til kameraet på skjermen om egne holdninger og meninger.

Det å ta i bruk digitale artefakter som elevene både mestrer og ønsker å jobbe med, har flere positive effekter. En av dem er at måten å arbeide på fremmer økt samarbeid mellom elevene på en interaktiv måte. En annen er at arbeidet med disse digitale artefaktene binder skolearbeidet sammen med elevens fritidssysler. Under prosjektet i dette studiet var samarbeidet mellom elevene tett, og det var ikke alltid elevene forstod at det var skolearbeid de snakket om i friminuttene eller på Skype på sene ettermiddager, hjemme foran egen PC-skjerm.

Autentiske mestringsopplevelser er ifølge Bandura (1997) den mest betydningsfulle kilden til forventning om å mestre en kommende utfordring. Men i og med at ingen av forskningsdeltakerne hadde prøvd noen former for digitale bokpresentasjoner tidligere, ikke heller analoge, hadde ingen av dem noen tidligere autentiske mestringsopplevelser knyttet til prosjektet i sin helhet. Likevel følte de at dette var noe de skulle klare. Alle forskningsdeltakerne hadde nemlig mestringsopplevelser knyttet til *deler* av det å lage en digital bokpresentasjon: Alle hadde gode opplevelser knyttet til det å lese en bok. Og alle hadde gode opplevelser knyttet til det å være på datamaskinen og skrive tekst. Ellers ga de uttrykk for at alt annet var nytt for dem i prosjektet.

Guttene jobbet tett på hverandre og hadde instruksjonsvideoen tilgjengelig for å kunne sikre at de hele tiden fulgte gangen i prosessen og visste hva som ble forventet av dem til enhver tid. Dette opplevdes som en trygghet, og sammen med positive og betryggende kommentarer fra både medelever og lærer skapte dette grobunn for en god mestringsforventning og ble et godt utgangspunkt for en positiv mestringsopplevelse.

Forskningsdeltakerne opplevde de *verbale overtalelsene* fra lærer og medelever som høyst reelle, da de hadde både kunnskap om og erfaring med bruk av digitale verktøy. De følte på mange måter at dette var innenfor deres komfortsone og på deres «hjemmebane». Ser en dette i lys av Banduras teori om mestringsforventning og verbale overtalelse (Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013), ville mestringsfølelsen kunne uteblitt og guttene hatt en annen holdning enn den positive som de her inntok, dersom de verbale tilbakemeldingene ikke hadde vært opplevd som sanne og reelle.

Senter for IKT i utdanningen (2013) fastslår i klartekst: «*Bruk av IKT gjør at flere elever mestrer og blir motiverte*». Dette innebærer blant annet at digitale bokpresentasjoner kan ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon til å lese dersom de blir en del av lesekulturen på skolen. Sett i lys av Banduras teori om mestringsforventning (se kapittel

2.1.1) kan både forventinger knyttet til det å mestre handlingene som er nødvendig for å få til aktiviteten («efficacy expectations») og forventninger knyttet til resultatet («outcome expectations») påvirkes av en kjent og opparbeidet skolekultur. Elevene vet hva de går til og kan ha tydelige forventninger til sluttproduktene sine (Helland, Manger, Lillejord, & Nordahl, 2013).

Ifølge Banduras teori bør altså skolen fokusere både på å skape mestringsforventninger til det å ta i bruk IKT som arbeidsverktøy og på å skape positive forventninger til sluttproduktene. Et virkemiddel som kan skape forventninger til sluttproduktene, er å eksponere den digitale bokpresentasjonen utenfor klasserommet, noe som guttene også antydet. Mulighetene for å publisere digitale presentasjoner er mange; guttene nevnte f.eks. TV-skjerm på skolebiblioteket, der presentasjonene kunne vises frem som tips til lånere på utkikk etter bok. Forskningsdeltakerne nevnte også egen YouTube-kanal.

Selv om publikasjonsmulighetene er mange, er det viktig å sikre at en ikke velger arenaer hvor publiseringen kan skape frykt og negativ mestringsforventning. Eventuell publisering av elevenes digitale bokpresentasjoner ut over skolens bygningsmasse bør forankres godt hos både elever og foresatte. Bandura sier at hovedkilden til elevenes positive mestringsforventning er *identiske mestringsopplevelser* (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009), dvs. at de samme mestringsopplevelsene gjentar seg. Fordeelen ved å legge aktiviteter inn i skolens årsplan («årshjulet») for å gjennomføre dem regelmessig, er nettopp det å skape disse positive, gjentakende mestringsopplevelsene og dermed trygge elevene på at dette får de til, fordi både de selv og mange før dem har fått det til tidligere.

I dette kapitlet, «Forventet mestringsopplevelse knyttet til bruk av IKT», har jeg vist følgende når det gjelder hvordan digital bokpresentasjon virker inn på gutters motivasjon for å lese selvvalgte bøker:

- At deler av arbeidet inkluderte bruk av IKT gjorde hele prosessen lystbetont (inkludert lesingen)
- Arbeidet med digital bokpresentasjon «fremprovoserte» dialog og samarbeid om bøkene de leste.

6 Konklusjon

Som redegjort for i kapittel 1 er problemstillingen for studien følgende:

Hvordan opplever gutter at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Jeg har valgt å splitte problemstillingen i fire forskningsspørsmål. Av følgende underkapitler har de fire første hvert sitt forskningsspørsmål som overskrift og søker altså å svare på disse. Svarene danner til sammen svaret på problemstillingen, og disse sammenfattes i kapittel 6.5. Konklusjonen er samtidig en oppsummering av funnene presentert i kapittel 4 og drøftingen i kapittel 5. Til slutt deler jeg noen avsluttende refleksjoner med leseren i kapittel 6.6.

6.1 Hvordan opplever gutter å lese selvvalgte bøker?

Alle guttene som deltok i studien, likte å lese på skolen. De hadde en mer positiv holdning til lesing enn til aktiviteter i mange andre fag, som for eksempel matematikk og naturfag. For fire av de seks forskningsdeltakerne var den indre motivasjonen likevel ikke større enn at leseglede begrenset seg til skolen. Guttene delte seg nemlig i synet på å lese hjemme – kun guttene med høy måloppnåelse i lesing leste i selvvalgt bok der.

Alle guttene opplevde også at de hadde tilstrekkelige leseferdigheter til å klare seg videre i skolegang og i samfunnet ellers. Lesingen ble derfor sett på som hygge og innhentning av informasjon. Guttene var veldig avslappet i forhold til om de ville få problemer med lesingen. Her var de samstemte og tydelige: «Nei, vi kan lese!» Undersøkelsen viste dog at denne manglende innsikten om lesetreningens fremtidige betydning for bl.a. utdanning kunne komme av en svikt i kommunikasjonen mellom lærer og elever.

6.2 Hva motiverer gutter til å lese selvvalgte bøker?

Ifølge forskningsdeltakerne hadde det stor betydning for motivasjonen at de selv kunne velge hvilken bok de skulle lese. Skolen la til rette for dette gjennom å la elevene låne bøker på skolebiblioteket eller ta med seg bøker hjemmefra etter eget ønske.

Ut over dette tyder uttalelser fra guttene på at skolen ikke bidro i særlig grad til økt leseinteresse – gjennomføringen av lesekvart var usystematisk, og det forekom lite høytlesing. I tillegg var hjemmene i svært varierende grad pådrivere for at barna skulle oppleve interesse for lesing. Nok en gang kom skillet til syne mellom de med høy kontra de med middels og lav måloppnåelse i lesing.

Anbefaling av bøker fra medelever hadde også betydning når en elev skulle velge en bok å lese, og dette påvirket således motivasjonen positivt. Forskningsdeltakerne pekte dessuten på inspirasjonen de fikk ved å høre andre presentere bøker de hadde lest. Men dette ble det i liten grad lagt til rette for på skolen.

Foreldrene var den største enkeltfaktoren bak guttenes ulike holdninger til å lese selvvalgte og i stor grad skjønnlitterære bøker (se kapittel 6.1, første avsnitt). Guttene med høy måloppnåelse ble motivert gjennom foreldrenes oppfølging og forventninger samt den holdning de hadde til lesingens betydning. Selv om de fire andre forskningsdeltakerne ikke opplevde foreldrene som kilder til økt lesemotivasjon og leselyst, fikk de økt motivasjon til å gjøre gode forberedelser til den analoge bokpresentasjonen (øvelsen før innspilling) gjennom at foreldrene stilte opp som testpublikum og ga tilbakemeldinger. På denne måten bidro foreldrene likevel indirekte til økt lesemotivasjon.

Forskningsdeltakerne hadde altså en ulik opplevelse av foreldre som motivasjon for økt leselyst. Også når det gjelder lærerens oppfølging av lesingen, ble gruppen delt mellom de med høy måloppnåelse og resten av forskningsdeltakerne. Guttene som hadde lav måloppnåelse, fremhever betydningen av lærerens oppfølging som svært sentral for lesemotivasjonen. Guttene med middels måloppnåelse skriver i sluttevalueringen at læreren hjalp dem, slik at de fikk mer lyst til å lese.

Høytlesing fra læreren ble også trukket frem som et motiverende lesetiltak. Det at læreren en og annen gang leste deler av eller hele bøker høyt, gjorde ifølge guttene at de fikk økt lyst til å lese selvvalgte bøker. Men denne typen motivasjonstiltak ble i liten grad fulgt opp av skolen.

6.3 Hvordan opplever gutter å arbeide med digital bokpresentasjon?

Alle guttene likte digital bokpresentasjon og ville gjerne gjøre det igjen. I tillegg til det digitale og kreative arbeidet likte de muligheten til å eksponere egne produkter og seg

selv. Det var viktig at det ble gitt nok skjermtid til elevens ansikt, samtidig som det var «veldig gøy» å krydre presentasjonen med effekter laget på greenscreen. Guttene påpekte videre at det var motiverende å ta i bruk digitale artefakter på skolen som de også er vant til å bruke hjemme.

De to forskningspersonene med lav måloppnåelse hadde dessuten større glede enn de andre av å vise frem videopresentasjonen. I lys av kommentarer og observasjoner tyder dette på at disse to hadde behov for å vise frem noe de var stolte over. De følte også en trygghet ved å kunne gjøre opptak på nytt. Samtidig var de urolige for at læreren kom til å mistenke at presentasjonen ikke var gjort av dem, siden sluttresultatet ble så «proft».

6.4 Opplever gutter at arbeid med digital bokpresentasjon øker deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Som nevnt i kapittel 6.3 likte alle guttene digital bokpresentasjon. Men samtidig viste studien en tydelig nyansering som enda en gang delte forskningsdeltakerne i to grupper: høy måloppnåelse i lesing samt lav og middels måloppnåelse.

Guttene med høy måloppnåelse likte altså å arbeide med digital bokpresentasjon, men de fikk ikke større motivasjon til å lese av det. Dessuten så de det som en utfordring dersom de etter hver bok de leste, skulle bruke lang tid med innspilling og bearbeiding før de fikk lov til å begynne på en ny bok. For dem ville det således innebære en negativ opplevelse hvis digital bokpresentasjon av denne typen ble krevd av læreren for ofte. Men en gang i blant var de svært positive til.

Guttene med lav og middels måloppnåelse opplevde digital bokpresentasjon som avgjørende inspirerende i forhold til det å lese. Disse elevene hadde ikke selv den innebygde motivasjonen og egeninteressen for å lese bøker, verken hjemme eller på skolen, men både i intervjuet og i sluttevalueringen ga de uttrykk for at de fikk veldig lyst til å lese flere bøker dersom de fikk lov til å arbeide med digitale bokpresentasjoner. For denne gruppen var det med andre ord en klar sammenheng mellom økt motivasjon for å lese og det å lage digitale bokpresentasjoner.

6.5 Svar på problemstillingen

Hvordan opplever gutter at arbeid med digitale bokpresentasjoner virker inn på deres motivasjon for å lese selvvalgte bøker?

Guttene med høy egeninteresse for å lese så vel som høy måloppnåelse i lesing fikk etter egne utsagn ikke økt lesemotivasjon som følge av prosjektet med digitale bokpresentasjoner. De var dessuten skeptiske til at denne type arbeid skulle gå ut over tiden som ble avsatt til å lese på skolen. Disse guttene «trengte» ikke motivasjonstiltak for økt leselyst. De likte derimot flere av konsekvensene med digital bokpresentasjon: samtale om bøker i form av anbefalinger samt avsatt tid til å lese.

Guttene med lav egeninteresse for å lese og middels og lav måloppnåelse i lesing opplevde arbeidsmåten så engasjerende at de, etter hva de sa, vil komme til å lese flere bøker – og lese dem ferdig – hvis de får lov til å lage digitale bokpresentasjoner av selvvalgte bøker også i fremtiden. Dessuten hevdet de at i så fall skulle de også være villige til å lese hjemme, noe de ikke gjør i dag.

6.6 Avsluttende refleksjoner

Motivasjon for økt leselyst er viktig. Digital bokpresentasjon er bare ett av mange ulike tiltak som kan settes i gang for at elever skal lese bøker, eller flere bøker. Selv om forskningsdeltakerne i denne studien har vært svært positive til arbeidsmåten, skal en alltid være bevisst på at det som skaper motivasjon og engasjement for noen, kan oppleves som skremmende for andre. En overdreven bruk vil også, som det kommer frem i undersøkelsen, virke mot sin hensikt for de som ønsker å bruke tiden på å lese flere bøker i stedet.

Arbeidet med digital bokpresentasjon stiller få krav til lærerens og elevenes digitale ferdigheter. Men selv i 2018 er det flere, både unge og voksne, som har et anstrengt forhold til teknologi. Dette er det viktig å være klar over og bevisst på i en tid hvor en forventer at alle er trygge på de mest basale digitale ferdighetene. Slik er det nemlig ikke! Derfor blir det vesentlig at en sammen tar i bruk ny teknologi på en slik måte at alle klarer å løfte den digitale komfortsonen fra ikke-eksisterende til grunnleggende.

Gjennom åtte års erfaring fra arbeid med digitale bokpresentasjoner har jeg ennå ikke sett noen som har mislyktes med dette, verken blant lærere eller elever. De egne erfaringene har derfor gitt meg en ekstra stor tro på at denne måten å jobbe på er god for alle involverte.

Proessen med å revidere Kunnskapsløftet er i full gang. Som tidligere nevnt, ser det ut til at lesing vil få en tverrfaglig posisjon. Med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalget blir det ofte snakket om dybdelæring. I samme åndedrag snakkes det om at elevene skal jobbe med «rike oppgaver», det vil si oppgaver som inneholder arbeid med flere kompetansemål. Disse oppgavene kan gjerne være tverrfaglige; elevene skal her vise at de behersker flere ferdigheter, kompetanser og holdninger.

Digital bokpresentasjon er et eksempel på nettopp en slik «rik oppgave» som krever ulike ferdigheter, kompetanser og holdninger. «Rike oppgaver» blir ofte sett på som svært læringsfremmende og motiverende for elevene, da de kan løses på mange ulike nivåer. Alle jobber med samme oppgave, men eleven løser den ut fra sine evner og forutsetninger.

Videre forskning på feltet

Nå som denne utgaven av digital bokpresentasjon er implementert i flere skoler, hadde det videre vært spennende å gjøre et kvantitativt forskningsprosjekt av bruken. Det ville vært interessant å se digital bokpresentasjon i lys av motivasjon- og leseferdighet-effekt i et kvantitativt forskningsperspektiv. Flere rektorer har etterspurt akkurat dette, så lys-ten til å gjennomføre et nytt forskningsprosjekt er stor.

7. Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt.
- Amundsen, M.-L., & Garmannslund, P. E. (2015, August 19). Leseferdigheter og motivasjon for lesing på ungdomstrinnet. *Norsk tidsskrift for logopedi*, s. 12.
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skolerestater*. NOVA.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Berg, A.-C. H. (2012). *Samarbeidslæring, Leseferdigheter og Lesemotivasjon*. Moss: Høgskolen i Østfold.
- Bjørnstad, R. (2015). *Scenarioer for fremtidens kompetansebehov*. Oslo: Samfunnsøkonomisk analyse AS.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. *Power and Ideology in Education*, ss. 487 - 511.
- Broeck, A. V., Vansteenkiste, M., Witte, H. D., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83 s 981 - 1002.
- Cervone, D., & Pervin, L. A. (2016). *Personality - Theory and Research (13 utg.)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure - A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry vol 11, no.4 s 227 - 268*, s. 42.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences, volume 8, number 3, side 165 - 183*, s. 19.
- Dweck, C. S. (2008, Januar). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*;, ss. 36 - 43.
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016 - skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanning.
- Ekren, R. (2014, Mai). *ssb.no*. Hentet Februar 23, 2016 fra Samfunnsspeilet: https://ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=14a1afdd738
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gagnè, M., & Deci, E. L. (2005, April 14). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational behavior, 26 nummer 4*, ss. 331 - 362.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation*. New Haven and London: Yale university press.
- Guthrie, J. T. (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Maryland: Corwin press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension concept-oriented reading instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harrison, B. (2012). Reading for Pleasure Among Year 13 Boys: What are the Possibilities and Problems? *KAIRARANGA – VOLUME 13, ISSUE 2*, ss. 41 - 48.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of educational research s 81-112* . Auckland: University of Auckland.
- Helland, T., Manger, T., Lillejord, S., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 1: undervisning og læring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hjellup, L. H. (2014). *Helhetlig leseopplæring, leseglede og tidlig innsats*. Oslo: Pedlex.
- Hoel, T., & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri - men jeg leser alltid! - Gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Jakobsen, A. M. (2012, Oktober 10). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum.org*, s. 16.

- Katzenelson, B. (2017, januar 28.). *Den Store Danske*. Hentet fra selvaktualisering:
<http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=157410>
- Kirsch, I., Jong, J. d., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *READING FOR CHANGE - PERFORMANCE AND ENGAGEMENT ACROSS COUNTRIES - RESULTS FROM PISA 2000*. Paris: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD).
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (. (2016). *Stø kurs Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetet i Oslo ILS.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *TID FOR TUNGE LØFT - Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2011). *Den digitale lærer: Digital kompetanse i praksis*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011, November 29.). *Meld. St. 22*. Hentet fra Motivasjon – Mestring – Muligheter: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000d ddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2013, 01 31). *Gutter og lesing*. Hotell Admiral, Bergen.
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Larvik: Fagbokforlaget.
- LeComte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and validity in ethnographic research. *Sage journals*, 31 - 60.
- Lesesenteret. (2008). *Gutter og lesing - lesevaner, lesetips, nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

- Lesesenteret. (2016, November 11.). *Lesesenteret, Universitetet i Stavanger*. Hentet fra Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter: <http://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter-article63138-12719.html>
- Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. (2016, November 25.). *Lesesenteret*. Hentet fra PIRLS - en internasjonal leseundersøkelse: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls-en-internasjonaleleseundersokelse-article82090-12568.html>
- Ludvigsen-utvalget. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Maddux, J. E. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. New York: Plenum Press.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Marit Kjærnsli, A. R. (2010). *På rett spor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Lødding, B., & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående. *Utdanning*, ss. 112 - 139.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach. (3.utg)*. California: Sage publications, inc.
- Mika Pajarinen, P. R. (2014). *Computerization and the Future of Jobs in Norway*. Oslo: regjeringen.no (Ludvigsen-utvalget).
- Molloy, G. (2007). *När Pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur AB.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *TIDSSKRIFT FOR UNGDOMSFORSKNING 2003, 3(2)*, ss. 69 - 88.
- Picton, I. (2014). *The Impact of ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People*. London: National Literacy Trust.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013, Desember 3.). *Lesing i PISA 2012*. Hentet Januar 22., 2016 fra udir.no: [http://www.udir.no/content-tassets/478ff813bbdd4a6298f9a9ea646c48e3/astrid-roe.pdf](http://www.udir.no/contentassets/478ff813bbdd4a6298f9a9ea646c48e3/astrid-roe.pdf)
- Roe, A. (2013). *Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver, I: Kåre Kverndokken (red.), Gutter og lesing*. Larvik: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Solheim, R. G. (2007). *PISA og PIRLS - Om norske elevers leseresultater*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Roe, A., & Vagle, W. (2012). *Kjønnsforskjeller i lesing - et dypdykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 425 - 441.
- Sanden, C. H. (2010, Desember 7.). *NRK*. Hentet fra PISA-testen ble et sjokk for Norge: <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- Senter for IKT i utdanningen. (2013). *Motivasjon, Læring og IKT*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra *Motivasjon, læring og IKT*.
- Skeie, G. N. (2016). *Gutter og lesing*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Skolebiblioteket*. (2012). Hentet 03. 31., 2016 fra Prosjektskole: <http://www.skolebibliotek.uia.no/kart/vest-agder/lindesnes/spangereid-skole-1-7/prosjektskole>
- Solberg, E. (2016, Januar 7.). *nho.no*. Hentet Januar 20., 2016 fra *Remix det nye arbeidslivet*: <https://www.nho.no/arskonferanser/remix/forside/nyhetsarkiv/norge-har-alle-muligheter-til-a-lykkes/>
- Solheim, O. J., & Lundetræ, K. (2016). *Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? - A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, Juni 1.). *ssb.no*. Hentet fra *Gjennomføring i videregående opplæring*: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar>
- Stuestøl, L. C. (2002). *Lesesiesta - Et enkelt og effektivt lesestimuleringstiltak*. Stavanger: N.W. Damm & sønn.

- Sullivan, A., & Matt Brown. (2013). *Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Temagruppen Unga i arbetslivet. (2013). *10 Orsaker till avhopp*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode 4. utgave*. Oslo: Fagbokforlaget.
- UIO. (2017, September 14). *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Hentet fra Forskning: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/>
- Ullensakerskolen. (2016). *Språk-, lese- og skriveopplæringsplan*. Jessheim: Ullensaker kommune.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 200*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Gi rom for lesing!* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, September 3.). Fire prinsipper for god undervisvurdering. *Vurdering for læring*.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *udir.no*. Hentet Februar 22, 2016 fra Skoleporten: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning?enhetsid=975271706&vurderingsomrade=11&skoletype=0&utdanningsstype=--&skoletypemenuid=0&underomrade=12&fordeling=4&sammenstilling=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, September 9.). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Digitale ferdigheter: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>
- Vagle, W., Roe, A., & Narvhus, E. (2008). *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn, 2008 - rapport fra utvalgsundersøkelsen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wallop, H. (2011, April. 8.). Reading as teenager gets you a better job. *The Telegraph*, s. 2.
- williams, D. r. (1996).
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring - veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ådne Cappelen, H. G. (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education*.
Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Vedlegg 1: Skriv til foreldre/foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Gutter og digitale bokpresentasjoner.”

- Jeg heter Nils Glomsaker og er allmennlærerutdannet og jobber ved ##### skole. Selv om jeg kun har vært på nåværende arbeidssted siden høsten 2016, har jeg jobbet flere år som lærer i Lindesnes kommune. I tillegg til å være lærer jobber jeg med en mastergrad om gutter, lesemotivasjon og digitale bokpresentasjoner ved Høgskolen på Vestlandet.

For å få den informasjonen jeg trenger til min undersøkelse, ønsker jeg å intervju og observere gutter fra 7. trinn og be dem svare på en spørreundersøkelse. Under intervjuene vil jeg bruke lydopptak. Dette for å sikre meg at jeg oppfatter riktig hva elevene svarer. Spørreundersøkelsene vil være digitale. Formålet med studien vil være å se hva som motiverer gutter til å lese ved bruk av digitale bokpresentasjoner.

Rektor og resten av skolens ledelse har vist interesse for studien mitt og sagt seg villig til at skolen blir med på undersøkelsen.

I det ferdige mastergradsarbeidet kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Samtidig vil deler av intervjuene bli sitert.

Alle opplysninger som kommer frem er konfidensielle og vil bli anonymisert, det vil si at det ikke er mulig i ettertid å spore hverken skole, lærer eller elever. Alle data, lydopptak og observasjonsnotater vil bli slettet etter at undersøkelsen er avsluttet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse fra dere til:

- at jeg våren 2017 starter opp med å observere klassen og gjøre meg kjent i klassen.
- at jeg i «bli kjent-perioden» følger klassen i læringssituasjoner
- at datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i mastergradsarbeidet
- at jeg kan få tillatelse til å intervju noen barn/elever i klassen.

Både som lærer og mastergradsstudent setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skolen, elevene og foreldre/foresatte.

Hvis dere skulle ha behov for informasjon setter jeg stor pris på om dere kontakter meg på telefon 46406038.

Min veileder er Knut Steinar Engelsen, Avdeling for lærerutdanning og kulturfag, Høgskolen Stord/Haugesund, Klingenbergvegen 8, 5414 STORD; mail: knut.engelsen@hvl.no

Vennlig hilsen

Nils Glomsaker

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen 10. mars 2017

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i klassen og bruk av disse i mastergradsarbeidet.

Deltakelsen er frivillig og en kan når som helst trekke seg uten begrunnelse. Forventet prosjektslutt er fredag 2. juni 2017. Innen denne datoen vil alt datamaterialet anonymiseres.

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 2 : Intervjuguide

| Tema | Spørsmål |
|-------------------------------------|--|
| Innledning | Hva liker du å drive med når du velger selv? |
| Holdning til lesing generelt | Hva synes dere om å lese på skolen, fagbøker, lese høyt, egne fortellinger ...? Hva synes dere om å lese på fritiden? Kan du finne ut noe om hobbyene dine ved å lese? Hva synes dere om å lese bøker dere selv velger? |
| Lesehistorie | Finnes det ei bok som du husker spesielt godt? Hvor var det? (Hjemme, på skolen, barnehagen ...) Kan du huske den første boken du leste selv? Hvor var det? (Hjemme, på skolen, barnehagen ...) Hva gjorde at du klarte å lese akkurat denne boken? Har du noen ganger måtte stoppe å lese ei bok før den er ferdig? Hva gjorde at du gav opp? |
| Nytteverdi | Er det viktig å kunne lese? Hvorfor/hvorfor ikke? |
| Leseflyt | Hvordan er dere fornøyde med egen lesing? (fart, flyt og huske innhold) Vet dere hvor gode lesere dere er? På hvilken måte får dere tilbakemelding om dette? Hva synes dere om slik tilbakemelding? Får dere råd og tips om hvordan dere kan forbedre leseferdighetene deres? (fart og forståelse) |
| Mengdelesing | Hvor ofte leser du? Hvor skjer dette? Settes det av mye tid til lesing på skolen? Har dere lesing i lekse? I så fall, hva må dere lese? |
| Motivasjon | Hva skal til for at du finner ei bok du vil lese? Påvirkes dere av venner til å lese? Gjør skolen og læreren noe for at dere skal lese? Hva og hvordan? Hva synes dere om dette? Hva synes dere om biblioteket på skolen? |

| | |
|----------------------|---|
| | <p>Hva kunne dere ønske dere var annerledes på skolen for at du skulle ha lyst til å lese mer?</p> <p>Tror du det er mulig å få til?</p> <p>Er det mer morsomt å lese bøker du velger selv, enn de som må leses på skolen? (Yggdrasil og Midgard ...)</p> |
| Rollemodeller | <p>Har dere bøker hjemme? Leser du disse?</p> <p>Er det andre hjemme som leser bøker?</p> <p>Kjenner dere andre som leser mye? Hva leser de?</p> <p>Blir dere lest for av læreren deres?</p> |
| Fremtiden | <p>Kommer du til å lese bøker når du blir voksen? Dersom ja, hva?</p> |

Vedlegg 3: Hvordan skrive en bokanmeldelse

Bokanmeldelse/presentasjon

1. **OVERSKRIFT:** Lag en overskrift som sier noe om boka, leseropplevelsen eller som kan gi andre lyst til å lese både boka OG anmeldelsen din.
2. **BOKA:** Bokas tittel, evt. en del av en serie. Si litt om bokas sjanger og gi et KORT innholdsreferat, ikke mer enn tre-fire setninger, eks. hovedpersonen og andre viktige personer eller hendelser i boka. **Ikke røp slutten!**
3. **SPRÅK:** Var boka lett å lese – hvorfor eller hvorfor ikke? Korte eller lange setninger, kjedelig, dødt eller overraskende, spennende. Er det mye banning, dialektord og replikker eller er språket mer skildrende med språklige bilder, metaforer o.l. Passer språkbruken til bokas tema, budskap eller betydning eller blir det forstyrrende? Er den skrevet på en måte som gjør den spesielt interessant?
4. **ORIGINALITET:** Etter Twilight ble det veldig populært med bøker/filmer om vampyrer og varulver, er denne boka en slik trend i tiden? Ligner den på andre bøker du har lest eller hørt om, er den kreativ og fantasifull eller er den klisjefyllt? Får den deg til å se på vanlige hendelser med nye øyne?
5. **OPPLEVELSEN AV BOKA:** Hvordan starter boka – fengende, oppslukende eller kjedelig, rett inn i handling eller beskrivende? Var boka vanskelig å legge fra seg, gripende, troverdig, overraskende, morsom, ekkel – provoserer forfatteren med vilje kanskje? Er det indre eller ytre spenning, lett å kjenne seg igjen i, lett å leve seg inn i? Hvordan er spenningskurven og høydepunkt/vendepunkt, er det overraskelser eller blir boka forutsigbar? Hvordan slutter boka – brått, uventet, forventet, overraskende, kommer det flere bøker? **IKKE BRUK ORDET KJEDELIG** – bruk synonymordboka og finn andre ord i stedet

6. **FORFATTEREN:** Si noe om forfatteren, er det debutboka eller har han/hun skrevet flere. Er det eventuelle andre bøker av samme forfatter du har lest? Fortell hvordan du syns forfatteren lykkes med boka – er det en sammenhengende helhet, er personene og/eller handlingene troverdige, hvordan klarer forfatteren å fenge interessen? Syns du forfatteren kunne ha gjort noe annerledes?
7. **TOTALVURDERING:** Hva handler denne boka egentlig om – hvorfor har forfatteren orket å bruke tid på å skrive den? Har den noe viktig å si deg, noe viktig å si til andre eller gir den deg noe å tenke på? Forteller boka noe om å være ung, eller sier den noe som ungdom trenger/likes å lese om? Er det en grunn til at noen bør lese denne boka akkurat nå eller ikke? Har boka en moral – eller motsatt? Hva ville du si var målgruppen, alder og kjønn? Anbefaler du boka videre?

Vedlegg 4: Den digitale didaktikk, modell II

Kompetansemål:

- Muntlig kommunikasjon: vurdere andres muntlige fremføringer ut fra faglige kriterier
- Skriftlig kommunikasjon: gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egne tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger
- Språk, litteratur og kultur: vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold

Faglig innhold:

- Skrive en bokanmeldelse (egenvurdering)
- Presentere boken i biblioteksamlingen (kameratvurdering)
- Gjøre opptak på iPad (Kameratvurdering)
- Gjøre opptak i «studio» på iMac-en (lærervurdering)
- Ressurser som blir brukt: valgfri bok, iPad og iMac
-

Undervisnings- og arbeidsmåter:

- Elevene leser ei valgfri bok
- Elevene jobber to og to
- Det skrives en bokpresentasjon – holdes analogt for klassen
- Elevene filmer hverandre på iPad
- Elevene spiller inn i studio

Vurdering:

Det er særlig fire prinsipper som er sentrale i vurderingsarbeidet for å fremme læring. (Utdanningsdirektoratet, 2015) Elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem

- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

Oppgaven er gjennomgått med mål for undervisningen. Elevene er også kjent med suksesskriteriene som forteller hva en god bokpresentasjon skal inneholde, både muntlig og skriftlig. Disse kriteriene ligger til grunn for all vurdering i oppgaven.

Krav til lærer og elev:

- Både elev og lærer må ha basale digitale ferdigheter.
- Elevene må kunne samarbeide og forholde seg til suksesskriteriene i sine vurderinger.
- Det må ligge til grunn en trygghetsfølelse i det å dele personlige produkter med andre (skal vises på skjerm for andre).

Læreren må kjenne til skolens tydelige målstruktur som er lærings- og utviklingsorientert.

Utfordringer kan være av teknologisk, sosiokulturell eller pedagogisk art:

- Er det nok datamaskiner og iPad-er til alle og virker de?
- Blir det kø utenfor studio (alle ferdige på likt)?
- Er elevsammensetningene gode?
- Gir de gode tilbakemeldinger til hverandre, som støtter økt læring?
- Klarer de å hjelpe hverandre med digitale utfordringer?
- Er tilbakemeldingene klare og tydelige?
- Er oppgavene forstått og tolket riktig?
- Den digitale didaktikk, modell II (Krumsvik R. J., 2011)