



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	16-05-2018 09:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	23-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 LU2-PEL415 1 B-1 2018 VÅR		
Intern sensor:	Inga Margrethe Fagerbakke		

Deltaker

Navn:	Camilla Baardsen
Kandidatnr.:	8
HVL-id:	138471@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Gutter og lesing - En studie av to lærere sin praksis av tilrettelegging for gutters lesing av skjønnlitteratur		
Antall ord *:	9876		
Navn på veileder *:	Inga Margrethe Fagerbakke og Annette Johannessen Haugsgjerd		
Egenerklæring *:	Ja	Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	Enmannsgruppe
Gruppenummer:	5
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Gutter og lesing

- En studie av to lærere sin praksis av tilrettelegging for gutters lesing av skjønnlitteratur

«A case study of the didactic approach of two teachers facilitating boys' reading fiction»

Av Camilla Baardsen

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10
LU2-PEL415

Stord/Høgskulen på Vestlandet/Grunnskolelærerutdanningen 5-10/

Veiledere: Inga Margrethe Fagerbakke og Annette Johannessen
Haugsgjerd

Innleveringsdato: 23.05.2018

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

Jeg vil først rette en takk mot mine to veiledere, Inga Margrethe Fagerbakke og Annette Johannessen Haugsgjerd, for gode tilbakemeldinger og at dere alltid har vært tilgjengelig på mail om det skulle være noe. Videre vil jeg takke informantene mine for at dere ville la dere intervjuet, uten dere hadde det ikke blitt noe oppgave. Jeg vil også rette en takk mot familie og venner for god støtte, og til slutt vil jeg gjerne rette en spesiell takk mot Tonje for å ha lest gjennom oppgaven min og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg på veien.

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven tar for seg hva lærere gjør for at gutter skal lese skjønnlitteratur. Formålet var å se hvordan lærere jobber for at gutter skal lese skjønnlitteratur og hvilke metoder de bruker for å oppnå dette. Dermed ble problemstillingen min: Hvordan tilrettelegger lærere for gutters lesing av skjønnlitteratur?

Årsaken til at jeg valgte denne problemstillingen var at jeg leste at guttene lå et helt skoleår bak jentene i lesing, særlig i skjønnlitteratur, det gjorde at jeg ble inspirert til å finne ut hvordan lærere tilrettelegger for at gutter skal lese mer skjønnlitteratur.

Jeg har benyttet meg mye av Astrid Roe sin forskning på kjønnsforskjeller på ulike leserundersøkelser og hvordan en skal motivere elevene til å lese skjønnlitteratur. Hun har også forsket mye på guttenes leseholdninger og lesevaner. Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan og forventning-verdi teorien til Wiggles & Eccles står også sentralt.

Jeg valgte å bruke kvalitativ metode, og jeg intervjuet to norsklærere for å få svar på min problemstilling. Årsaken til at jeg valgte disse to informantene var at de hadde ulik erfaring med å motivere gutter for å lese skjønnlitteratur. Jeg drøftet resultatene opp mot forskning om hvordan man skal motivere gutter til å lese og ulike rapporter om gutter og lesing, som for eksempel PISA og nasjonale prøver.

Ut i fra min forskning kan vi se at det er ulike måter å tilrettelegge for lesing av skjønnlitteratur. En måte er at læreren velger tekster som guttene kan identifisere seg med. En annen måte er å slutte å gi oppgaver etter boklesing. Det er også viktig å skape en kultur for lesing i klasserommet, da guttene ser på boklesing som en enkeltstående handling og deler ikke bokopplevelser med andre. Videre har jeg funnet ut at det bør være en balanse mellom å la guttene velge bøker selv og at læreren utfordrer guttene når de skal velge lesestoff. Den ene informanten trakk også frem at guttene ikke lenger ser på lesing som en verdi, derfor vil det være viktig at læreren fokuserer på å skape mestringsfølelse og forklarer verdien av skolefagene til elevene. Begge informantene var også opptatt av å variere fagstoffet, både gjennom å se film og bruke tegneserie. Og til slutt vil det være viktig at læreren fremstår som en engasjert leser og sprer lese lyst til elevene.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Oppgavens oppbygging	1
2.0 Teori	2
2.1 Sentrale begreper	2
2.1.1 Tilpasset opplæring	2
2.1.2 Lesing	2
2.1.3 Skjønnlitteratur	3
2.1.4 Motivasjon	3
2.2 Lesing og resultater	3
2.3 Gutter og lesing	4
2.3.1 Mulige årsaker til kjønnsforskjellene i lesing	5
2.4 Læreren som tilrettelegger	6
3.0 Metode	9
3.1 Kvalitativt forskningsintervju	9
3.2 Validitet, etikk og relabilitet ved intervju	10
4.0 Presentasjon av data	11
4.1 Valg av tekster og hva informantene vektlegger	11
4.2 Gutter og lesing av skjønnlitteratur	12
4.3 Læreren som tilrettelegger	12
4.4 utfordringer med lesing	14
5.0 Drøfting	15
5.1 Valg av bøker	15
5.2 Foreldresamarbeid som en ressurs	17
5.3 Kultur for lesing	18
5.4 Viktigheten av forventning-verdi-teorien i klasserommet	19
5.5 Å kunne identifisere seg med teksten	21
5.6 Å lese kun for lesegleden	21
5.7 Læreren som forbilde	22
5.8 Film og tegneserie i undervisningen	23
6.0 Avslutning	23
Litteraturliste	25
Vedlegg	i
Vedlegg 1: Samtykkeskjema til rektor	i
Vedlegg 2: Intervjuguide	ii

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mine år som deltidsansatt i bokhandel, har jeg ofte støtt på frustrerte foreldre, som gjerne vil at sønnen deres skal lese bøker. Da har jeg ofte prøvd å anbefale bøker som jeg tror guttene vil få leseglede av. Da jeg begynte å lese forskning om at det var store kjønnsforskjeller innen lesing og at guttene lå et helt skoleår bak jentene i lesing, ble jeg inspirert til å undersøke videre hva kan jeg som fremtidig lærer gjøre for å få gutter til å lese mer skjønnlitteratur (Frønes, 2016, s. 169). Dette er bakgrunnen for problemstillingen min: Hvordan tilrettelegger lærere for gutters lesing av skjønnlitteratur?

Bakgrunnen for at jeg valgte å fokusere på skjønnlitteratur, er at det er på oppgaver som omhandler skjønnlitteratur at kjønnsforskjellen er størst. I PISA-testen 2015 var det 40 poeng som skilte guttene og jentene, og da i jentenes favør (Frønes, 2016, s. 168). Gjennom forskning har det også blitt vist at gutter foretrekker faktabaserte bøker, aviser og tegneserier fremfor skjønnlitterære bøker (Roe, 2013, s. 24). Ifølge Beret Wicklund (2009, s. 273) er skjønnlitteratur godt egnet for å få opp lesemengden til elevene, slik at de kan utvikle seg som lesere. Forskning har likevel vist at kun 10% av gutter leser skjønnlitteratur i løpet av en uke. (Roe & Vagle, 2010, s. 106-107). Dermed ville jeg finne ut gjennom min forskning: Hva lærere gjør for å få guttene til å lese skjønnlitteratur?

1.2 Oppgavens oppbygging

For å kunne besvare problemstillingen min vil jeg se på hva læreren gjør for å motivere guttene til å lese skjønnlitteratur og hvilke metoder de bruker for å få guttene til å lese. Da vil det være relevant å se på ulike teorier som tar for seg motivasjon, skjønnlitteratur og lesing.

For å få svar på min problemstilling valgte jeg kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Jeg intervjuet to kvinnelige norsklærere som jobbet på ungdomsskolen og som hadde erfaring med dette temaet. Jeg valgte å avgrense spørsmålene mine til å kun gjelde skjønnlitteratur og jeg har begrenset meg til å ta utgangspunkt i gutter som går på ungdomsskolen, da det har vist seg at gapet mellom jenter og gutter vokser gjennom ungdomsskolen (Roe & Vagle, 2012,

432). Spørsmålene jeg stilte handler blant annet om metoder for å motivere til å lese skjønnlitteratur, lærerens rolle for å få guttene til å lese skjønnlitteratur, utfordringer knyttet til gutter og skjønnlitteratur og observasjoner om gutter og skjønnlitteratur.

I teoridelen har jeg valgt å ta med forskning om gutter og lesing, som bygger under min problemstilling, som PISA og nasjonale prøver. Jeg tar også med teori om kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter. Astrid Roe sin forskning står sentralt i min oppgave, da hun skriver om kjønnsforskjeller på ulike leserundersøkelser, guttene sitt behov for identifisering når de leser og hvordan lærerne kan motivere elevene til å lese skjønnlitteratur.

Ved hjelp av teori og drøfting av data som er samlet inn ved intervjuene, kan jeg komme frem til hvordan de to informantene tilrettelegger for at gutter skal lese skjønnlitteratur.

2.0 Teori

2.1 Sentrale begreper

Jeg vil først starte med å definere noen begreper som kommer til å gå igjen i oppgaven: *tilpasset opplæring*, *lesing*, *skjønnlitteratur* og *motivasjon*. Deretter har jeg delt teorikapitlet inn i tre ulike områder, lesing og resultater, gutter og lesing og læreren som tilrettelegger.

2.1.1 Tilpasset opplæring

I opplæringsloven står det at ”All opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev” (2017, §1-2). Dette har alle elever i den norske skolen krav på å få. Det innebærer at læreren må tilpasse til hver enkelt elev i klassen, både etter evner og forutsetninger. For å kunne gjøre dette må læreren kjenne elevene nok til at læreren kan tilpasse lesestoff og ulike tekster til elevene i klassen (Wicklund, 2009, s. 274).

2.1.2 Lesing

Gjennom skoleløpet skal leseferdighetene utvikles gradvis og elevene får stadig større utfordringer de skal løse. Kompetansemålene i norskfaget legger opp til elevene skal utvikle sine leseferdigheter samtidig som de skal bidra til faglig utvikling. Lesing er at en kan skape mening fra ulike tekster i et stort utvalg av ulike sjangre. En må lese ofte og mye skal en

utvikle leseferdighetene sine, i tillegg til å jobbe med ulike lesestrategier som er tilrettelagt formålet med lesingen, samt jobbe med ulike tekster i norskfaget. Utviklingen av leseferdighetene i norskfaget går fra avkoding og forståelse av ulike typer tekster, til å kunne forstå, tolke og reflektere og vurdere stadig mer avanserte og omfattende tekster i forskjellige sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.1.3 Skjønnlitteratur

Begrepet skjønnlitteratur blir brukt om ulike fiktive tekster. Den tar ofte for seg en fiktiv verden eller et fiktivt univers, og kan forstås som en indirekte ytring om virkeligheten (Claudi, 2012, s. 158). I skjønnlitteratur blir det ofte fortalt en fortelling, der det brukes ulike metaforer og språklige bilder. Skjønnlitterære tekster spiller mer på følelser og fantasi. Det blir også lagt mer vekt på å lese mellom linjene, da tolkningen overlates til leseren (Roe, 2013, s. 62-63).

2.1.4 Motivasjon

Motivasjon blir definert som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like (Manger, 2013, s. 134). Hvis elevene føler seg motiverte til å lese, vil dette resultere i at de leser. Derfor vil det være viktig at læreren alltid prøver å motivere elevene. I formålsdelen til norskfaget står det at faget skal motivere til lese- og skrive lyst og bidra til å utvikle gode læringsstrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006). For å få til dette må læreren velge bøker som er interessante og tilpasset den enkelte eleven.

2.2 Lesing og resultater

På PISA-testen i 2015 i lesing har norske elever fått bedre resultater innen de ulike nivåene, som går fra 1-5, der 1 er det laveste og 5 det høyeste. Det er færre elever som ligger på lavt nivå og det er flere elever som ligger på høyt nivå innenfor lesing. Resultatene fra denne testen er lik resultatene de norske elevene hadde i PISA 2009, og de ligger nå på likt nivå som de var på i PISA 2000. Resultatene viser likevel fortsatt en betydelig forskjell mellom gutter og jenter, selv om den er gått ned på grunn av at guttene har begynt å få bedre resultater.

Ifølge PISA ligger guttene et skoleår bak jentene i leseferdigheter (Frønes, 2016, s.169). Derfor er dette et område som fortsatt må jobbes med for å utjevne kjønnsforskjellene i lesing. I hver eneste PISA-undersøkelse fra 2000 til 2015 har det vært en stor kjønnsforskjell i resultatene, i jentenes favør.

Nasjonale prøver er prøver som blir utført for alle 5.- 8.- og 9.- klassinger hver høst. De blir testet i matematikk, engelsk og lesing (Utdanningsdirektoratet, 2017). Her vil jeg fokusere på resultatene i lesing for høsten 2017 for 8.- og 9.- klassinger. Ifølge Roe (2012, s. 125) øker kjønnsforskjellen i jentenes favør fra 8.-10.- trinn. Siden 2014 har jentene ligget 2 prosentpoeng over guttene i lesing på de nasjonale prøvene. Det som går igjen på prøvene til 8. trinn er at det er flest jenter som befinner seg på mestringsnivå 4 og 5. Et annet resultat er at det befinner seg flere gutter enn jenter på mestringsnivå 1 og 2. Mens på 9.- trinn er det dobbelt så mange gutter som jenter som befinner seg på de laveste mestringsnivåene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Også i 2012 var det kjønnsforskjeller mellom jenter og gutter. På 8. Trinn var det 30 poeng, og på 9. Trinn var det 32 poeng som skilte til jentenes fordel (Roe, 2013, s. 16). Det er størst kjønnsforskjell på oppgaver med skjønnlitteratur, der skiller 6.4 poeng kjønnene. Det er på skjønnlitterære tekster signifikansen er størst når det gjelder utvalg av tekst (Roe & Vagle, 2012, 432).

2.3 Gutter og lesing

Det som også har gått igjen er at det er på oppgaver som omhandler skjønnlitteratur guttene scorer dårligst i forhold til jentene. Dette har en funnet i både PISA 2000 og PISA 2009 og på nasjonale prøver fra 2007- 2011, der lesing var fokusområdet. Spesielt hvis de ikke kan identifisere seg selv med hovedpersonen, kommer forskjellene frem. Hvis det handler om en person de kan identifisere seg med legger guttene inn mer innsats og får mer leseutbytte (Roe & Vagle, 2012, s. 433). Ifølge Roe (2013, s. 26) er det mer nødvendig hos guttene at lesingen interesserer eller engasjerer dem enn hva det er hos jentene. Fra PISA-undersøkelsen i 2009 viser det seg at det er kun 10 % av guttene som leser skjønnlitteratur flere ganger i uken, mens 20 % av jentene gjør det samme (Roe, 2010, s. 106-107).

Ifølge Roe og Taube (sitert i Roe, 2013, s. 24) har forskning vist ut i fra PISA 2009 at guttene foretrekker å lese tegneserier og aviser i stedet for skjønnlitteratur når de først vil lese, mens

jentene ofte velger skjønnlitteratur. Forskning har også vist at de som leser skjønnlitteratur hver uke skårer mye bedre på leseprøven enn de som sier de kun leser aviser, tegneserier og ukeblader hver uke. Wicklund (2009, s. 273) hevder at skjønnlitteratur er et godt middel å bruke for å få opp lesemengden til elevene, noe som igjen er svært viktig for å kunne utvikle elevene som lesere. Forskning har også vist at fantasysjangeren er noe som ofte fenger guttene innenfor skjønnlitteratur.

Jenter og gutter har også ulikt syn på deling av leseopplevelser. Jentene kunne ofte diskutere og dele leseopplevelsene sine med venninnene og mødrene sine, mens guttene ser på lesing som noe en gjør alene og en enkeltstående handling. Boklesing og opplevelser fra lesing var noe de ikke delte eller diskuterte med andre. Derfor er det viktig at læreren legger vekt på å skape en kultur for lesing i klasserommet, der det blir fokus på å diskutere, spørre ulike spørsmål og dele opplevelser en har fra ulike bøker med hverandre. Med en slik kultur kan en inspirere de som vegrer seg til å lese lange tekster, de kan bli nysgjerrige og da tørre å ta utfordringen (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 17-18). Ifølge Marthe Moe (2014, s. 201) er noe av det viktigste en lærer kan gjøre å skape en kultur for lesing, der læreren får elevene til å identifisere seg som lesere.

2.3.1 Mulige årsaker til kjønnsforskjellene i lesing

Det kan være flere årsaker til at det er kjønnsforskjeller i lesing, en av dem er ifølge Roe (2014, s. 149) at siden 2000 har det blitt et utvidet arena av spill, internett, tv og andre underholdningstilbud som har appellert mer til guttene enn til jentene. Konsekvensen av dette kan ha vært at de har droppet lesing til fordel for å disse arenaene.

En annen faktor som er blitt brukt for å forklare kjønnsforskjellene i norsk skole er at guttene mangler mannlige forbilder, og dermed har mindre lesemotivasjon enn jentene. Det blir hevdet at mannlige lærere er i undertall i forhold til kvinnelige lærere, og at guttene da mangler mannlige forbilder som kan motivere dem til å lese. Men det blir påpekt at selv om dette kan være en faktor som spiller inn, har forskning vist at foreldrene sin bakgrunn har en mer avgjørende rolle på elevene sine prestasjoner på skolen enn kjønnet til læreren (Roe, 2013, s. 27-28).

2.4 Læreren som tilrettelegger

Én av faktorene som nevnes for å skape leselyst er en engasjert lærer. Ifølge Anne-Kari Skardhamar er ”bibliotekarene og lærerne de viktigste nøklene for å stimulere barns leselyst” (2005, s. 19). En lærer som selv liker å lese og sprer denne leselysten over på elevene, gir større sjanse for å lykkes med å skape leselyst hos elevene (Wicklund, 2009, s. 278). Leselysten smitter altså over på elevene, og derfor vil det være viktig som norsklærer at en lærer seg å like å lese bøker og spre denne gleden. Læreren skal være et forbilde for elevene sine, og da kan elevene se at å lese kan være noe som er kjekt. Kåre Kverndokken (sitert i Kullbrandstad, 2018, s. 225) påpeker at læreren er en rollemodell og må fremstå som en engasjert leser. Dette gjør at læreren må holde seg oppdatert i barne- og ungdomslitteraturen, samtidig som læreren tipser om sine egne opplevelser med bøker. Da vil det være relevant for læreren og holde seg oppdatert på interessene til guttene i klassen og prøve å holde seg oppdatert på bøker som kan interessere guttene.

Selvbestemmelsesteorien handler om at vi mennesker har medfødte behov som styrer vår motivasjon. Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. For at elevene skal bli motiverte må tre momenter være til stede: Autonomi, eller selvbestemmelse, kompetanse og tilknytning (Manger, 2013, 143-145). Jeg vil videre fokusere på selvbestemmelse som kilde til motivasjon for gutter, og hva læreren kan gjøre for å oppnå indre motivasjon og selvbestemmelse hos elevene. Indre motivasjon handler om å utføre handlingen fordi en selv ønsker det og tar egne valg ut i fra egne interesser (Deci & Ryan, 2000, s. 230-234).

For å skape en indre motivasjon hos guttene må læreren lage oppgaver og aktiviteter som vil treffe dem og da fremme deres initiativ (Manger, 2013, s. 143-145). Læreren må lage oppgaver og aktiviteter som vekker interesse hos guttene. Interesse gjør at handlingen blir engasjerende i seg selv, noe som vil fremme den indre motivasjonen hos elevene, men også glede og engasjement hos guttene. Da er aktiviteten i seg selv interessant og motiverende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66-67).

Dette kan gjøres ved at læreren for eksempel er involvert i utvelgelse av bøker. En må passe på å ikke legge for sterke føringer og ikke være for kontrollerende, men en kan gi råd, ut i fra interessene til guttene. Da vil guttene oppleve økt selvbestemmelse. Læreren må passe på at det er den indre motivasjonen som dyrkes hos elevene, og ikke den ytre motivasjonen ved

hjelp av belønninger (Manger, 2013, s. 143-145). Ivar Bråten (2007, s. 77) peker også på viktigheten av selvbestemmelse da han sier at den indre motivasjonen kan økes ved at elevene får en følelse av selvbestemmelse, gjennom å gi dem valgmuligheter der det er mulig, for eksempel ved valg av lesestoff.

Jeffrey D. William (sitert i Hennig, 2010, s. 142) trekker frem at læreren bør utfordre elevene, ved å anbefale og vise elevene bøker de ikke ville valgt selv. Hvis dette ikke finner sted resulterer det at elevene velger de samme bøkene de er komfortable med og liker, og da vil eleven gå glipp av mange litterære opplevelser fra andre bøker. Åsmund Hennig (2010, s. 142) påpeker riktignok at en som lærer kommer til å oppleve at noen av bøkene som har blitt anbefalt til elevene ikke falt i smak eller bøker som elevene ikke var klar for. Derfor er det viktig at elevene har et stort utvalg ulike tekster å velge mellom, så de kan prøve en annen type neste gang.

Forventing-verdi-teorien er en videreutvikling av John Atkinson sin prestasjonsmodell. Teorien går ut på at motivasjonen til elevene påvirkes av elevenes forventninger og suksess og deres verdi knyttet til aktiviteten eller fagene i skolene. Wiggles og Eccles (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56-57) beskriver fire kilder til verdi knyttet til en handling eller en aktivitet har for elevene: Indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad. Enkelt sagt går teorien ut på at motivasjon er et resultat av forventningene om å kunne mestre den aktuelle handlingen og handlingens verdi for elevene. Forventninger og verdi vil derfor forsterke hverandre gjensidig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 177). Troen på egne leseferdigheter og den verdien du legger til det å lese, vil altså gi konsekvenser for leseforståelsen til eleven (Solheim, 2014, s. 75).

Indre verdi er interesse eller glede som en bestemt type handling vil gi elevene. Nyttverdi er knyttet til at elevene selv ser nytten av å arbeide med fagene, eller at den kan bli nyttig i framtiden. I bunn og grunn handler denne verdien om at elevene ser nytten av å gjøre den konkrete handlingen, enten her og nå eller i framtiden. Personlig verdi er en verdi som blir sett på som identitet eller selvvurdering. Hvis handlingen føles riktig ut i fra din identitet, vil handlingen også medføre at eleven føler den er viktig. Kostnad er en verdi som ser på hvor mye det kommer til å koste elevene for å gjennomføre en bestemt type handling. Et eksempel kan være at en bestemt type handling går på bekostning av en annen handling eller at det

krever for mye av elevene, da de ikke klarer å mestre oppgaven, og det kan resultere i negativ selvvurdering og negativt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 58-59).

Durik, Vida og Eccles & Wigfield sine studier (sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 59-60) har vist at når elevene har forventning om å lykkes samtidig som de føler at fagene på skolen har verdi, vil motivasjonen øke. Da vil elevene øke innsatsen og utholdenheten, samtidig som det gjenspeiler hvilke avgjørelser elevene tar. Derfor vil det være viktig at læreren arbeider for å skape forventning om å mestre, gjennom å tilpasse undervisningen til den enkelte elev og sørge for at elevene ser verdien i fagene på skolen, samtidig som læreren prøver å skape interesse for fagstoffet de jobber med. Wigfield (sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 60) har også funnet ut at verdiaspektet øker jo eldre elevene blir.

Roe (2014, s. 137) mener at elevene trenger hjelp av læreren til å finne tekster som virker interessante og som de kan identifisere seg med, og dermed engasjere dem. Hun peker også på at det er viktig at læreren forklarer hvorfor de skal lese, og gjøre det slik at elevene får et forhold til teksten de skal lese, samtidig som læreren viser og forklarer nyttheten av å lese. Hvis dette ikke skjer vil elevene føle at lesingen er påtvunget og ikke kan relateres til elevenes liv. Derfor vil det være viktig at læreren viser nyttheten og opplevelsen av gode leseopplevelser til elevene, samtidig som læreren finner tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, og engasjerer dem. Dette kan ses i sammenheng med forventning-verdi-teorien, da den fokuserer på verdien av handlingen, noe som læreren kan bidra med å forandre da læreren kan påvirke elevene ved å forklare nyttheten og opplevelsen til elevene.

Det er flere forskere som trekker frem foreldre som en ressurs for å skape engasjement og interesse og for å utvikle elevenes lesekompetanse (Bratheim, Buvik, Finvoll, Heddejord & Høy, 2013, s. 243). Blant annet påpeker Bratheim et al. (2013, s. 243) at en må informere om hvordan foreldrene kan hjelpe til med lesingen og gi dem tillitt slik at de kan bidra til å øke lesekompetansen til elevene. Thomas Nordahl (sitert i Kverndokken, 2012, s. 47) peker på at barns motivasjon har sammenheng med foreldrenes engasjement når det gjelder skolen.

John Guthrie trekker frem ulike momenter for å skape motivasjon for lesing. Ett av disse er at ”lærere må legge like stor vekt på å motivere elevene som på å lære dem gode lesestrategier” (sitert i Roe, 2014, s. 137). Han trekker også frem at hvis læreren gir elevene valgmuligheter og variasjon, vil dette øke elevenes sitt engasjement (Roe, 2014, s. 137-138). Videre peker

han på viktigheten av å sette av tid til stillelesning, men han trekker også frem høytlesning som et alternativ. Begge disse tiltakene kan bidra til høyere motivasjon når det kommer til lesing og lesemengden til elevene.

Ifølge Daniel Pennac (sitert i Roe, 2014, s. 142) skal en være forsiktig med å bruke litteratur som utgangspunkt for å øve på ulike lesestrategier og gjøre ulike oppgaver. Dette kan resultere i at elevene forbinder lesing med oppgaver, og da kan leselysten forsvinne. Dette skal en være spesielt forsiktig med hvis eleven i utgangspunktet ikke liker å lese. I verste fall kan det gjøre at elevene blir litteraturhatere og motvillige lesere, i stedet for å elske litteratur.

3.0 Metode

Jeg vil i denne delen forklare hvorfor jeg valgte intervju og forklare prosessen av intervjuet, for så å se på metoden med et kritisk blikk. Deretter vil jeg gå inn på reliabilitet og validitet, etikk og feilkilder for metoden.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, der jeg intervjuet to kvinnelige norsklærere fra to ulike ungdomsskoler. Årsaken til at jeg valgte disse informantene er at de har ulik erfaring med å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur og for å få vite hva de la vekt på når det gjaldt gutter og skjønnlitteratur. Jeg valgte å gå for det som heter halvstrukturert intervju, eller semistrukturert intervju, på grunn av det egner seg for å få mer utfyllende svar enn hva en ville fått ved å bruke kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43). Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 44) er det velegnet å bruke intervju da en får fram enkeltmennesker sine meninger og tanker. En annen fordel er at en kan gå mer i dybden ved å bruke kvalitativ metode (Dalland, 2017, s. 53). Jeg lagde en intervjuguide med spørsmål på forhånd som jeg forholdt meg til, men fordi jeg hadde semistrukturert intervju kunne jeg også stille oppfølgingsspørsmål til noe jeg synes var interessant hvis samtalen skulle trekke i en interessant retning (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Jeg kunne også hoppe frem og tilbake med spørsmålene, og se an i løpet av intervjuet hvilke spørsmål som var egnet og ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79) (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75).

Intervjuguiden min bestod av 22 spørsmål som tok for seg ulike sider ved temaet gutter og skjønnlitteratur. Jeg hadde også noen oppfølgingsspørsmål underveis når det var noe jeg lurte mer på. Informant 1 underviser norsk i en niende klasse mens informant 2 underviser norsk i en tiende klasse. Begge intervjuene skjedde ved at jeg intervjuet dem ansikt til ansikt og tok opp med en båndopptaker. Deretter transkriberte jeg begge intervjuene.

3.2 Validitet, etikk og relabilitet ved intervju

Videre vil jeg gå inn på validiteten og relabiliteten ved bruk av intervju som metode. Her vil jeg se på feilkilder og vurdere hvor troverdig min undersøkelse kan være. Deretter vil jeg ta for meg etiske retningslinjer som en er forpliktet til å følge da en gjennomfører en forskningsundersøkelse, og hvordan min metode står i tråd med disse retningslinjene.

Validitet handler om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater (Postholm, & Jacobsen, 2011, s. 126-127). Den tar for seg om hvor bra dataen som er laget representerer det aktuelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Befring (2007, s. 42) trekker også frem viktigheten av at en velger et utvalg av personer som igjen gir et godt bilde av gruppen en vil forske på. Jeg har i denne forskningen intervjuet to lærere, ved to ulike skoler. Empirien ved denne undersøkelsen vil ikke være representativt nok for alle norsklærere i landet, men det gir kun et lite utsnitt av data, i og med at jeg bare intervjuet to lærere. Hvis validiteten skulle vært høy, måtte jeg ha intervjuet mange flere lærere. Jeg vil likevel påstå at den er representativt for det fenomenet jeg ville undersøke når det gjelder problemstillingen min, og i løpet av disse intervjuene vil jeg påstå at jeg fikk svar på essensen av det jeg lurte på.

Relabilitet handler om vi kan stole på undersøkelsene forskeren har gjort er et bra arbeid. Dette innebærer at det ikke er tatt noen snarveier eller forandret i datainnsamling eller transkribering, analysen eller fremstillingen av dataen. En kan aldri garantere full pålitelighet, men forskeren bør da reflektere over hvilke feilkilder knyttet til undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I bunn og grunn handler det om hvordan forskerne har innsamlet data, hvordan de blir analysert og hvilke data som brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

Ulike feilkilder kan være at jeg ikke stilte den samme formuleringen av spørsmålene til informantene, og at spørsmålene kan oppfattes ulikt hos informantene. En annen feilkilde er at mange av spørsmålene gikk på det samme, og jeg merket allerede i første intervju at jeg ikke hadde trengt like mange spørsmål, da mange av spørsmålene ble besvart uten at jeg trengte å stille dem. En annen feilkilde var at i løpet av intervjuet ble det stilt noen ledende spørsmål, men til tross for dette fikk jeg utfyllende svar likevel. Hvis jeg hadde fått noen korte svar, ville jeg ha omformulert spørsmålet mitt.

Når en utfører forskning har en flere etiske retningslinjer en skal forholde seg til. Jeg leverte informasjonsskriv til rektor og fikk tillatelse av både rektor og informantene til å intervju dem. Jeg brukte båndopptaker for å ta opp intervjuene, for deretter å transkribere dem. Til slutt har jeg slettet opptakene etter at jeg hadde transkribert dem.

Ut i fra at begge mine informanter er kvinnelige kan det påpekes at dette er noe som kan spille inn på lesemotivasjonen til gutter. Guttene mangler mannlige forbilder, og har dermed mindre lesemotivasjon enn jentene. Det blir fremhevet at mannlige lærere er i undertall i forhold til kvinnelige lærere, og at guttene da mangler mannlige forbilder i norsk skole som kan motivere dem til å lese. Det blir likevel påpekt at selv om dette kan være en faktor som spiller inn, har forskning vist at foreldrene sin bakgrunn har en mer avgjørende rolle på elevene sine prestasjoner på skolen enn kjønnet til læreren (Roe, 2013, s. 27-28).

4.0 Presentasjon av data

4.1 Valg av tekster og hva informantene vektlegger

Begge informantene informerer om hvordan de velger ut tekster og hva de tenker på når de velger tekst. Begge velger ut tekster som både guttene og jentene kan like. Informant 1 omtaler det slik ”en velger gjerne tekster som en tenker kan appellere til begge kjønn og så reflekterer vi opp mot hvordan tenker guttene om dette? Og hva tenker jentene om dette?” Informant 1 sier at de har planlagt på forhånd hva de skal gjennomgå. De prøver som oftest å knytte lesingen opp mot andre fag, som samfunnsfag og mat og helse, slik at de får tid til å gå mer i dybden. Informant 2 sier at de har kanon-litteratur som de må gjennom, og at de velger tekster ut i fra hva de vil at elevene skal vite om og hva hun vil ha som pensum. Hun nevner eldre og nyere litteratur, men hun peker også på at hun prøver å dra inn nyere bøker.

Informanten sier at hun synes at det er like mye tekster for gutter som det er for jenter: ”Jeg tror egentlig ikke at det er noe mindre for gutter enn for jenter akkurat i det vi velger ut”.

4.2 Gutter og lesing av skjønnlitteratur

På spørsmålet om informantene så forskjell i lesemotivasjon hos gutter og jenter, var begge informantene enige om at gutter leser mindre enn jenter, og at det er som oftest jenter som er de som leser. Videre sier de at gutter tar den letteste utveien ved utvelgelse av bøker.

Informant 1 sier ”de velger letteste mulig bøker, som egentlig er tilpasset 12-åringer, og nå er snart disse 15”. Begge nevner at guttene styrer unna tykke bøker. Informant 2 omtaler det slik ”de er ikke motivert for de tunge bøkene ”og informant 1 sier ”hvis en bok er tykk, avskriver de den”. Både informant 1 og 2 forteller at årsaken er at guttene vil bli fort ferdig. Informant 1 trekker også inn at mobilen og det digitale har overtatt stadig mer for lesing av bøker som en aktivitet på fritiden, hun sier det slik ”tidligere satt en seg ned med en bok, mens nå setter en seg ned på telefonen”.

4.3 Læreren som tilrettelegger

Når jeg stiller spørsmålet om informantenes rolle når elevene skal velge bøker, sier både informant 1 og 2 at de er involvert når elevene skal velge bøker. Informant 1 sier at hun anbefaler bøker ut i fra vanskelighetsgrad og interessene til elevene, og spesielt når det gjelder guttene. Hun opplever at guttene som oftest velger lette bøker, og derfor prøver hun å utfordre dem til å velge litt mer avanserte bøker enn hva de hadde valgt selv. Hun lar elevene velge selv, så lenge det er i samråd med læreren. Informant 1 er opptatt av å utfordre elevene til å velge andre bøker enn de normalt hadde valgt. Hun har hatt en erfaring med at flere gutter i klassen hennes valgte *Sarahs nøkkel* i et bokprosjekt, og fant ut at de likte boken og at de faktisk ikke klarte å legge den fra seg. Hun beskriver opplevelsen slik ”å tenk å gi de den opplevelsen”. Hun påpeker likevel at en ikke kan anbefale *Sarahs nøkkel* til andre gutter som har andre utfordringer, en må kjenne eleven og vanskelighetsgraden til eleven. Informant 2 svarer at hun prøver å anbefale bøker etter interesse og kjønn, men sier at hun vet for lite om forfattere og bøker som gutter liker. Hun påpeker at hun prøver å hjelpe så godt hun kan ved å spørre guttene hvilke interesser de har og anbefaler bøker ut i fra det. Hun nevner også at de fleste guttene velger faktabøker i begynnelsen, og at hun utfordrer dem senere til å velge skjønnlitteratur, hun sier det slik ”de får ikke lov å til å lese tegneserier i et helt år”. Her får elevene velge fritt hva de leser, men med anbefalinger og tips fra læreren og bibliotekar.

Informant 1 svarer på spørsmålet om hvordan hun jobber med å skape leselyst hos elevene sine at hun alltid har lesebestillinger på ukeplanen. For eksempel ber hun elevene lese 20 min på nettet, men pleier som oftest å be dem lese i ei bok når de ikke arbeider med en konkret oppgave, og på denne måten prøver hun å engasjere elevene til å lese. Informanten sier også at de alltid i løpet av 8. klasse er innom folkebiblioteket, for å vise elevene hva som finnes. Hun trekker også frem andre metoder for å skape leselyst, for eksempel å sette av tid til lesing og å snakke om det en har lest.

Hun trekker også frem å involvere foreldrene inn i lesingen. Dette gjør hun for at elevene skal bli motivert både hjemme og på skolen. Slik spiller foreldrene på lag med skolen, ved at de er opptatt av og enige om de samme tingene. Hun sier det slik: ”Da prøver jeg å ansvarliggjøre foreldrene litt også. Legg til rette for at de skal lese 20 minutt hver dag”. Informanten påpeker at ”forskning har vist at jevn lesing vil forbedre leseflyten”. Informant 2 trekker også frem at hun sier fra til foreldrene hvis eleven har sen lesehastighet, at da er det viktig å lese bøker for å få opp lesehastigheten, og da vil forståelsen bli bedre. Men hun informerer kun om dette på foreldremøter i åttende og niende klasse og ikke ellers.

Både informant 1 og 2 trekker frem at de i stor grad har sluttet å alltid gi oppgaver etter at elevene har lest en bok. Begrunnelsen er at begge informantene vil at lesing skal være gøy. Informant 1 sier det slik ”de skal nå få bøker som gir de en glede av å lese, som gjør at de har lyst til å lese mer”. Begrunnelsen for informant 1 er at hun selv ikke synes det er noe motiverende for elevene å få oppgaver etter at de har lest en bok. Informant 2 sier selv at hun ikke vil lage oppgaver kun for å lage oppgaver, informanten vil ikke lage arbeid for elevene når de skal lese ei bok og sier det slik ”jeg vil ikke lage til et svært arbeid når de sitter og leser”. Informanten vil at de skal lese for leseleden sin skyld. Informant 2 trekker også frem at de har bibliotektime fast en gang i uka, og begrunner det slik ”det er akkurat på grunn av at vi vil fremme leselyst og at vi synes det er viktig at de blir glad i å lese bøker, både gutter og jenter”. Hun trekker også frem høytlesning og lydbok som ulike metoder, i tillegg til ulike bokprosjekt. Noe annet hun trekker frem er at hun ofte bruker bøker fra TXT, for å motivere elevene, og hun har erfart at både gutter og jenter blir motiverte. Alt etter hvilket tema teksten tar opp, da elevene kjenne seg igjen i bøkene. Informant 2 sier at hun er veldig glad i å lese og prøver å vise dette til elevene, ved å for eksempel vise eksempler på ulike virkemidler i ulike bøker informanten selv har lest, hun sier det slik ”jeg prøver liksom når vi har om virkemidler

i litteratur for eksempel, utvidet øyeblikk, og slike ting så prøver jeg å tenke på det mens jeg leser(...)"'. For da tenker jeg at jeg kan lese litt i fra den boka og gi et eksempel i stedet for å bare blir ut i fra det som står i deres bok"'. Informant 1 sier også selv at hun liker å lese og prøver å engasjere elevene.

Informant 2 prøver også å motivere elevene ved å si til elevene "at det er viktig å lese, fordi øker du også lesehastigheten, du får bedre ordforråd og leksene går forttere". Men hun sier selv at disse utsagnene er nok ikke motiverende for elevene, men hun prøver også å motivere de ved å si "hvis en klarer å komme inn i bøkens verden og den avslappingen som det gir".

På spørsmålene om hvilke tiltak de synes fungerer på gutter og om de bruker forskjellige strategier på kjønnene, svarer informant 1 at hun ofte pleier å dele klassen i små grupper, for informanten sier at i en full klasse vil ikke disse refleksjonene komme frem. Og hun hevder at "det er ikke kult at gutter snakker om litteratur, men at de har mange gode tanker". Derfor deler hun dem i små grupper slik at disse tankene skal komme frem i gruppene. Hun trekker også frem at de ofte klarer å engasjere guttene i ulike tekster ved at de vinkler det mot ulike temaer, og da kan guttene bli kjempeengasjerte. Et eksempel på dette er å vinkle *Et dukkehjem* til kvinnestilling og likestilling. Hun påpeker likevel at guttene ofte må modnes litt før de klarer å appellere seg til Ibsen, og at de ofte venter til tiende klasse.

Begge informantene trekker frem at de er opptatte av en kan variere fagstoffet og se på teksten på forskjellige måter. Begge trekker frem novellen *Att döda et barn*, men på ulike måter. Informant 1 knytter den opp til mat og helse ved å snakke om reklame og viser filmen. Det informant 2 gjør er å først lese den norske teksten, deretter lytter til den på svensk og deretter ser filmen, og uttrykker det slik "at de får tre forskjellige input på det". Begge trekker også frem at de ofte prøver å se om teksten er filmatisert eller om den lagd som en tegneserie. Informant 2 har sier for eksempel at mange av guttene i hennes klasse ble kjempeengasjert når hun ga dem *Peer Gynt* som tegneserie.

4.4 utfordringer med lesing

Informant 1 trekker også frem i løpet av intervjuet at hun ikke tror at elevene ser på lesing som en verdi lenger. Hun omtaler det slik "verdien for mange av de guttene som jeg har i klassen nå er jo å spille, de velger heller å spille enn å lese". Hun trekker også frem at når de

er på biblioteket bryr ikke guttene seg om finne utfordrende bøker på deres nivå, men velger heller Lesehest-bøker. Informanten hevder at guttene ikke har skjønt at lesing er en verdi.

På spørsmålet hvordan bokprosjektene fungerer og hva som er hensikten med bokprosjektet, trekker informant 1 frem at ved å lese en bok alene, går det et lys opp for elevene da de ofte må se etter de samme tingene som de gjør når de ser på noveller. Videre sier hun at elevene lærer mye av å lese en bok selv. De får også en innsikt i hvor mye informasjon en bok kan inneholde. Informant 2 trekker frem at mange får mestringsfølelse ved å lese en hel bok. Videre trekker hun frem at dette for mange er stort i seg selv, fordi ”at de da får kjenne på mestringsfølelsen”. Hun trekker også frem at bokprosjekt er en bra måte for å få elevene inn i bøkens verden.

5.0 Drøfting

Videre skal jeg drøfte resultatene opp mot teorien jeg har presentert for å se hvordan lærere tilrettelegger for at gutters lesing av skjønnlitteratur. Jeg har delt drøftingsdelen min inn i valg av bøker, foreldresamarbeid som en ressurs, kultur for lesing, viktigheten av forventning-verdi-teorien, identifikasjon i i tekstene, å lese kun for lesegleden og læreren som forbilde.

5.1 Valg av bøker

Når elevene skal velge bøker trekker begge informantene frem at de anbefaler bøker til elevene, ut i fra interesse og vanskelighetsgrad. Informant 1 påpeker at hun velger å utfordre guttene til å velge mer avanserte bøker enn de hadde valgt selv og at de velger bøker i samråd med læreren. I motsetning lar informant 2 elevene velge bøker selv. Men hun prøver så godt hun kan å anbefale bøker til elevene. Etter hvert utfordrer hun guttene til å velge skjønnlitteratur, hun sier det slik ”de får ikke lov å til å lese tegneserier i et helt år”, men guttene velger selv bøkene de vil lese.

Dette kan sees i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, for ifølge Manger (2013, s. 143-145) må ikke læreren være for kontrollerende eller legge for sterke føringer for guttene, for da vil ikke guttene oppleve selvbestemmelse. Det vil resultere i at de ikke får indre motivasjon, men i stedet ytre motivasjon ved bruk av belønninger fra læreren. Her må læreren heller gi råd ut i fra interessene til guttene når de skal velge bøker. Da vil guttene føle økt selvbestemthet

og dermed oppleve indre motivasjon, som oppstår når en føler en tar egne valg og utfører handlingen fordi en selv ønsker det (Deci & Ryan, 2000, s. 230-234). Ut fra det informant 1 sier kan det virke som hun har sterke føringer på guttene når de skal velge bøker, noe som kan resultere i ytre motivasjon. Da guttene ikke får opplevd selvbestemmelse ved valg av lesestoff. Selv om hun har hatt gode erfaringer med å gi sterke føringer til guttene, trenger ikke dette alltid være tilfellet. Det kan resultere at guttene ikke liker boken eller at de ikke føler selvbestemmelse er til stede. De kan da oppleve det som en tvunget handling utenfra, altså en ytre motivasjon, og dette vil da ikke bidra til videre lesing av bøker. Bråten (2007, s. 77) peker også på viktigheten av at læreren bidrar til at elevene skal oppleve selvbestemmelse, og at læreren bør prøve å gi elevene dette der det er mulig, for eksempel når de skal velge bøker.

På den andre siden trekker Wilhelm (sitert i Hennig, 2010, s. 142) frem at en bør utfordre elevene, og vise bøker til elevene som de ikke ville valgt selv. Hvis ikke kan det være at elevene velger de samme type bøkene som de er komfortable med og liker om igjen. Dette samsvarer med synet til informant 1, da hun er opptatt av å utfordre elevene sine, og spesielt guttene. Men også fordi hun belyser at de har en tendens til å velge de samme type bøker om igjen. Ut i fra dette kan det hevdes at det vil være fornuftig av en lærer å utfordre elevene sine, men også at læreren viser andre bøker til elevene som de ikke hadde valgt selv, slik at de utvikler seg som lesere, samtidig som de da vil få flere litterære opplevelser fra andre bøker.

Da informant 1 utfordret guttene til å velge en annen bok enn de hadde valgt selv, ble resultatet at guttene fant ut at de likte boka og de klarte ikke å legge den fra seg. Informanten uttrykker det slik ”å tenk å gi de den opplevelsen”. Og det er jo nettopp norsklæreren sin oppgave å sørge for at de får et møte med mange ulike tekster med større utfordringer etter hvert, samtidig som læreren skal sørge for å motivere elevene til å få leselyst (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Her kan vi se at informant 1 lykkes med å utfordre guttene til å lese en annen bok enn hva de ville valgt selv, det resulterte i gode leseopplevelser, og vil sannsynligvis bidra til videre leselyst. Hennig (2010, s. 142) påpeker at lærere vil oppleve både suksess og nederlag når de anbefaler bøker til elevene, noen ganger vil læreren treffe, andre ganger ikke. Likevel vil jeg hevde at en bør ha en balanse mellom at elevene velger selv og at læreren utfordrer dem. Elevene bør få velge selv noen ganger, slik at de får opplevd selvbestemmelse, som igjen gir

indre motivasjon. Jeg mener at en bør være forsiktig med å presse elevene flere ganger etter hverandre. Hvis de har hatt dårlige erfaringer med noen bøker, da bør læreren ta hensyn til dette slik at de får velge bøker selv, slik at de kan få en god leseopplevelse igjen.

I motsetning til informant 1 er informant 2 opptatt av å gi råd, men det er opp til elevene selv hva de velger å lese. Hun påpeker at hun utfordrer guttene etter hvert til å gå over til skjønnlitteratur. Så lenge hun ikke gir for sterke føringer, men bare råd og anbefalinger til elevene, og det er opp til eleven selv hva de vil velge, vil elevene oppleve økt selvbestemmelse og da igjen indre motivasjon. Hvis vi ser det i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, dette kan bidra til at de leser selv om de ikke må lese, da de får indre motivasjon gjennom selvbestemmelse ved å velge bøker selv.

Men hvis vi ser det i sammenheng med at læreren bør utfordre elevene sine, kan denne valgfriheten av lesestoff resultere i at elevene går glipp av ulike leseopplevelser. Ved at elevene velger de samme bøkene de er komfortable med, da vil de ikke utvikle seg som lesere, da de ikke får noen utfordringer (sitert i Hennig, 2010, s. 142). Ut i fra dette kan en si at informant 1 handler i samsvar med teorien til William, mens informant 2 handler i tråd med selvbestemmelsesteorien.

5.2 Foreldresamarbeid som en ressurs

Det kommer også frem at begge informantene bruker foreldrene i ulik grad for å få elevene til å lese. Informant 1 er opptatt å involvere foreldrene slik at de deltar i arbeidet med å få dem til å lese hjemme regelmessig og hun sier det slik ”da prøver jeg å ansvarliggjøre foreldrene litt også. Legg til rette for at de skal lese 20 minutt hver dag”.

Til motsetning informerer kun informant 2 foreldrene i 8.- og 9.- klasse hvis lesehastigheten skulle være treg, og sier da at eleven kan lese bøker for å få opp leseforståelsen og lesehastigheten. Forskning støtter å involvere foreldrene for å utvikle elevenes lesekompetanse, samtidig som de kan være en ressurs for å skape interesse og engasjement (Bratheim et al, 2013, s. 243). Dermed kan en se at det vil være en fordel at lærere involverer foreldrene i arbeidet med å skape leselyst og det å øke lesemengden deres. Da kan en få to parter som vedlikeholder lesingen til eleven og som kan øke engasjementet rundt lesing.

I tråd med informant 1 mener jeg at det vil være en fordel å bruke foreldrene som en ressurs hos hver elev, uansett lesehastighet, slik kan de utvikle lesekompetansen sin både hjemme og på skolen, i stedet for å kun å bruke foreldrene som en ressurs kun når eleven har svak lesehastighet. Jeg mener at da går en glipp av en viktig ressurs som kan hjelpe elevene med å utvikle og holde ved like sin lesekompetanse uansett nivå. I samsvar med forskning tror jeg det vil være lurt at flere lærere involverer foreldrene og bruker de som en ressurs slik at de kan bidra til at lesekompetansen til elevene kan bli enda bedre.

Slik jeg ser det bør foreldrene passe på da det kan oppleves som tvang. Hvis de tvinger eleven til å lese 20 minutter hver dag, kan det oppleves som en tvungen handling. Dette kan heller løses ved at foreldrene er nysgjerrige og interessert i hva elevene leser og stiller spørsmål og snakker om innholdet i boken. Det er den indre motivasjonen vi vil at elevene skal ha når de leser, og målet er at elevene skal lese selv om de ikke må.

5.3 Kultur for lesing

Maagerø og Tønnesen (2006, s. 17-18) hevder at gutter ser på lesing av bøker som en enkeltstående handling og noe som en gjør alene. Guttene verken deler eller diskuterer med andre. Dette kan ses i sammenheng med hva informant 1 har observert i sin egen klasse. Da hun sier ”det er ikke kult at gutter snakker om litteratur”. Dette er grunnen til at hun pleier å dele klassen inn i små grupper slik at refleksjonene og tankene skal komme frem.

Maagerø og Tønnesen (2006, s. 17-18) peker også på viktigheten av at det blir fokus på å skape en kultur for lesing i klasserommet slik at en får diskutere, stille spørsmål og dele ulike opplevelser fra bøker med hverandre. Videre trekker de frem at det kan gjøre at elever som synes det er en utfordring med lange tekster kan bli nysgjerrige og tørre å ta utfordringen. Å dele klassen inn i små grupper slik informant 1 gjør, kan være en god ide i starten for å få spesielt guttene sine tanker og refleksjoner fram i gruppene. Slik kan gutter bli mer og mer delaktige i diskusjon og deling av leseopplevelser med andre i klassen. Derfor er det viktig at læreren er opptatt av å skape en kultur for lesing i klasserommet, spesielt for guttene. For å unngå at gutter lar være å dele leseopplevelser eller diskuterer med andre og ser på boklesing som en enkeltstående handling, bør læreren ha et spesielt fokus på guttene slik at en prøver å

få dem til å identifisere seg som lesere. Dette peker også Moe (2014, s. 201) på at er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for elevene sine. Læreren må rett og slett jobbe aktivt slik at han/hun får gutter til å gå fra å tenke at boklesing er noe en holder for seg selv til at det er noe en diskuterer og deler med andre. Noe som igjen kan kanskje kan bidra til at guttene igjen blir enda mer motivert for å lese mer, hvis de hører anbefalinger og leseopplevelser fra andre gutter.

5.4 Viktigheten av forventning-verdi-teorien i klasserommet

Informant 1 trekker frem at ”guttene har ikke skjønt at lesing er en verdi” og de ser heller en verdi i å spille, enn å lese. Hun peker også på at det digitale stadig overtar mer for lesing av bøker som en aktivitet på fritiden. Dette støtter Roe (2014, s. 149) ved å si at de ulike underholdningsareaene som spill, internett og tv har appellert mer til guttene enn hva det har gjort hos jentene, dette har gjort at guttene velger disse underholdningsareaene i stedet for å lese.

At informant 1 hevder at guttene ikke lenger ser på lesing som en verdi, kan ses i sammenheng med forventning-verdi-teorien til Wiggles og Eccles (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 177). Hvis guttene ikke ser på lesing som en verdi vil det ikke oppstå motivasjon, da den er et resultat av forventningene om å kunne mestre en aktuell handling og handlingens verdi for guttene, og de vil forsterke hverandre gjensidig. Altså vil ikke guttene få motivasjon til å lese hvis de ikke ser på det som en verdi.

Videre blir verdiaspektet delt inn i fire kategorier: Indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 56-57). Knyttet til lesing vil det være troen på egne leseferdigheter og hvilken verdi du tillegger lesing, og begge disse aspektene vil påvirke leseforståelsen til eleven (Solheim, 2014, s. 75).

Hvis observasjonene til informant 1 stemmer, vil det være viktig at læreren fokuserer på å fremme lesing som en verdi hos guttene. Dette kan løses ved at læreren forklarer nyttheten og verdien av å lese, samtidig som læreren må fokusere på å skape mestringsfølelse for elevene slik at de har tiltro til egne leseferdigheter.

Bakgrunnen for å fokusere på å skape en forventning-verdi hos elevene og guttene spesielt, er at Durik et al. (sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59-60). viser at når elevene ser verdien av skolefagene og de har forventning om å lykkes vil motivasjonen øke, samtidig som det vil resultere i at elevene blir mer utholdende og øker innsatsen, men det blir også vist igjen i valgene som elevene tar. For å skape en forventning-verdi hos elevene må læreren tilpasse undervisningen til den enkelte og forklare nyttigheten av skolefagene til elevene. Spesielt bør dette være et fokusområde på ungdomsskolen da Wigfield hevder at verdiaspektet øker jo eldre elevene blir (sitert i Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 60).

Ut i fra intervjuene mine, ser jeg at informant 1 prøver å fokusere på den indre verdien til elevene, ved at de skal få en glede eller interesse av å lese. Dette fokuserer også informant 2 på, da hun er opptatt av at de skal komme inn i bøkens verden og oppleve gode leseopplevelser. Hun prøver også å motivere elevene ved å forklare nytteverdien av å lese. Det gjør hun ved hjelp av ytre motivasjon: ”At det er viktig og kjekt å lese, fordi øker du også lesehastigheten, du får bedre ordforråd og leksene går forttere (...)”. Hun påpeker likevel at disse argumentene ikke er motiverende for elevene.

Roe (2014, s. 137) påpeker at læreren må forklare hensikten til elevene, samtidig som hun fokuserer på nyttigheten av å lese. Roe fremhever også at læreren må finne tekster som er interessante og som elevene kan identifisere seg med. Konsekvensen av å utelate dette kan bli at eleven føler lesingen blir en påtvunget handling og at elevene føler at lesingen ikke kan relateres til deres liv.

En må altså være forsiktig med hvilke argumenter en bruker for å motivere elevene, da det er den indre motivasjonen en vil dyrke og ikke den ytre ved bruk av ytre belønninger. Det er viktig at læreren prioriterer å fremme verdi-aspektet og forventning-aspektet, gjennom å skape forventning om mestring, forklare nyttigheten og prøve å gi lesing en verdi for elevene. Når disse aspektene er oppfylt vil det resultere at eleven får motivasjon. Dette støttes også av Manger (2013, s. 143-145) som hevder at læreren må være forsiktig med å bruke ytre motivasjon ved bruk av belønninger.

5.5 Å kunne identifisere seg med teksten

Med grunnlag i det Roe skriver, kan vi slå fast at det vil være viktig å vinkle tekstene til elevene sine liv når læreren velger tekster som skal gjennomgås, slik at de kan identifisere seg med teksten. Det viser begge informantene at de tenker på og fokuserer på, for eksempel ved at informant 1 klarer å få guttene engasjert ved å vinkle *Et Dukkehjem* av Ibsen til ulike temaer som elevene kan identifisere seg med. Informant sier ”en velger gjerne tekster som en tenker kan appellere til begge kjønn og så reflektere vi opp mot hvordan tenker guttene om dette? Og hva tenker jentene om dette?”.

Tidligere forskning har også konkludert med at det er viktig for guttene å identifisere seg med hovedpersonen, for da vil de legge inn mer innsats og få bedre leseutbytte (Roe & Vagle, 2012, s. 433). Roe (2013, s. 26) hevder også at det er mer nødvendig for guttene at lesingen interesserer eller engasjerer dem. I likhet med Roe mener jeg at læreren bør fokusere på å velge tekster guttene kan kjenne seg igjen i eller interesserer dem når læreren velger tekster og når læreren gir bokanbefalinger, for da vil guttene legge mer innsats og leseutbyttet vil bedres.

5.6 Å lese kun for lesegledden

Både informant 1 og informant 2 har som sagt i stor grad sluttet å alltid gi oppgaver etter at elevene har lest en bok. Dette begrunner informant 1 med at hun selv ikke synes det er noe motiverende for elevene å få oppgaver, og informanten sier det slik ”de skal nå få bøker som gir de en glede av å lese, som gjør at de har lyst til å lese mer”.

Informant 2 sier at hun selv ikke vil lage oppgaver bare for å lage oppgaver og at informanten ikke vil lage arbeid for elevene når de har lest en bok og sier det slik: ”Jeg vil ikke lage til et svært arbeid når de sitter å leser”. Hun vil at de skal lese for lesegleddens skyld. Dette samsvarer med Daniel Pennac (sitert i Roe, 2014, s. 142) sine meninger om at dersom lærere bruker litteraturen til å gjøre ulike oppgaver, kan dette resultere at elevene blir litteraturhatere og motvillige lesere, i stedet for å bli litteraturelskere.

Pennac (sitert i Roe, 2014, s. 143) påpeker videre at en skal være forsiktig med å bruke litteraturen som utgangspunkt for å gjøre oppgaver eller trene på lesestrategier når de skal

lese. Det kan gjøre at de forbinder lesing med oppgaver, og da vil leselysten forsvinne. Dette skal en passe seg særlig for hvis elevene i utgangspunkt ikke liker å lese bøker. Det vil derfor være fornuftig av læreren å ikke alltid gi oppgaver til elevene etter at de har lest en bok. På denne måten vil elevene bare få kjenne på leseopplevelsen og ikke presset om å gjøre ulike oppgaver etter at de har lest en bok.

En kan altså tenke seg at det bør være en balanse mellom å gi oppgaver og det å bare lese for gleden, slik at det ikke resulterer i å drepe leselysten slik Pennac advarer mot. Selvfølgelig vil det være hensiktsmessig å gi oppgaver noen ganger for å analysere ulike tekster og bøker som elevene har lest, men det vil være lurt å tenke gjennom før en gir ut oppgavene: Er det hensiktsmessig å gi oppgaver knyttet til denne teksten eller boken, og hva vil jeg at elevene skal få ut av det? Spesielt for gutter er dette viktig, da de i utgangspunktet leser mye mindre skjønnlitteratur på fritiden enn hva jenter gjør (Roe, 2010, s. 106-107).

5.7 Læreren som forbilde

Ifølge Skardhamar (2005, s. 19) spiller bibliotekarene og lærerne en viktig rolle for å stimulere barns leselyst. Dette trekkes også frem av Wicklund (2009, s. 278), som peker på at hvis læreren selv liker å lese og sprer denne leselysten over på elevene, vil det gi større sjanse for å skape leselyst hos dem. Det blir ofte omtalt som at leselysten smitter, og da kan læreren smitte denne leselysten over på elevene sine. Informant 2 sier selv at hun er glad i å lese bøker, og prøver å vise dette til elevene. Informanten sier at hun viser ulike eksempler på virkemidler i bøker hun selv har lest: ”For da tenker jeg at jeg kan lese litt i fra den boka og gi et eksempel i stedet for å bare blir ut i fra det som står i deres bok”. Informant 1 sier også at hun prøver å være engasjert for elevene og at informanten liker å lese selv. Det er viktig at læreren prøver å være et forbilde for elevene ved å vise selv at læreren liker å lese, slik at det kan smitte over på elevene, og at det kan gi elevene leselyst. Ved at informant 2 gir eksempler fra egne bøker informanten har lest, kan dette også spille inn på anbefalinger på ulike bøker, slik at de kan bli nysgjerrige for å lese den aktuelle boken læreren gir eksempel fra. Dette støtter også Kverndokken (sitert i Kullbrandstad, 2018, s. 225) da han legger vekt på at læreren må tipse om sine egne opplevelser med bøker og sier at læreren er en rollemodell.

5.8 Film og tegneserie i undervisningen

Guthrie (sitert i Roe, 2014, s.137-138) løfter frem ulike måter å skape motivasjon for lesing, blant annet å gi elevene variasjon og valgmuligheter vil øke elevenes engasjement. Guthrie hevder også at det er viktig at det blir satt av tid til stillelesning hver dag på skolen, men han påpeker at høytlesning kan bli brukt som et alternativ. Begge disse tiltakene kan gjøre at elevene får høyere motivasjon, samt bidra til å øke lesemengden til elevene. Informant 1 og 2 har samme syn på variasjon som Guthrie. Begge informantene bruker for eksempel film som et hjelpemiddel hvis det er tilgjengelig når de arbeider med tekst. Vi kan også se det ved at begge informantene prøver å gjøre tekstene varierte, ved å undersøke om teksten finnes som en tegneserie eller om den er filmatisert. Begge nevner teksten *Att døda et barn* og at de ser filmen. Informant 2 trekker frem at når hun ga *Peer Gynt* som en tegneserie til klassen, var det flere av guttene som ble kjempeengasjerte.

Jeg vil hevde at dette er en bra metode å bruke på guttene, for å motivere guttene i undervisningen, fordi guttene ofte foretrekker å lese tegneserier fremfor skjønnlitteratur, samtidig som guttene ville mer blitt motivert for å lese denne tegneserien enn hvis de hadde fått utdelt *Peer Gynt* som en vanlig tekst (Roe, 2013, s. 24). Det trenger ikke alltid være nødvendig å bare bruke tekst og jeg vil hevde at å bruke tegneserie vil være en bra metode for å få guttene mer engasjert i undervisningen, og på denne måten gi videre motivasjon til å lese andre bøker. Selv om *Peer Gynt* har blitt lagd som en tegneserie, vil det likevel inneholde den samme handlingen og teksten.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven ønsket jeg å få svar på hvordan lærere tilrettelegger for gutters lesing av skjønnlitteratur ved å intervju to ungdomsskolelærere.

Vi kan se at det er ulike måter å tilrettelegge for lesing av skjønnlitteratur. I innledningen trakk jeg frem at gutter har et behov for å identifisere seg med teksten de leser, noe begge informantene vektlegger i undervisningen, og guttene får da bedre leseutbytte og innsats. Et annet funn er at informantene har valgt i stor grad å slutte å gi oppgaver etter boklesing. Å skape en kultur for lesing i klasserommet er noe informant 1 vektlegger da guttene ser på boklesing som noe en holder for seg selv, da vil det være viktig at en snakker og deler

bokopplevelser med hverandre for å snu denne trenden. Et annet funn er at det bør være en balanse mellom selvbestemmelse for guttene for å få indre motivasjon og det å utfordre guttene på lesestoff slik at de får nye leseopplevelser. Informant 1 har også trukket frem at guttene ikke lenger ser på lesing som en verdi, og derfor vil det være viktig at læreren fokuserer på å forklare verdien av skolefagene og skape mestringsfølelse hos elevene, slik at de får forventning om å mestre. Begge informantene vektlegger også å variere fagstoffet, ved å se om teksten finnes som film eller tegneserie. Til slutt vil jeg påpeke at det alltid vil være viktig med en lærer som er engasjert og sprer leselyst til elevene, som også begge informantene påpeker.

Vi kan altså se at det er ulike måter å tilrettelegge for at gutter skal lese skjønnlitteratur. Informantene vektlegger mye av det samme når de skal motivere guttene til å lese skjønnlitteratur. Blant annet har begge informantene i stor grad sluttet å gi oppgaver etter boklesing, da de heller vil at elevene skal kjenne på gleden ved å lese, fremfor å stresse med å løse oppgaver. Det tror jeg er fornuftig.

Litteraturliste

- Bråten, Ivar (2007): Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak i Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis.* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Oslo: Abstrakt.
- Claudi, M.B. (2012). *Litterære grunnbegreper.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, Olav (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior.* Hentet 30. Mars 2018 fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1449618.pdf>
- Frønes, T. S. (2016). *7 resultater i lesing. I M. Kjænsli & F. Jensen (red.) Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s.136-171). Oslo: Universitetsforlaget
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, Kåre (2012): *101 måter å lese leseleksa på- om lesing, lesebestillinger og tekstutvalg.* Bergen: Fagbokforlaget
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag.* I E. Maagerø & E. S.

- Tønnessen (Red.). *Å lese i alle fag*. (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl. *Livet i skolen 2. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (s.133-163).(2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan (Red.), *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 191-204). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet 29. mars 2018 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & A. R. (red), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 103-130). (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2012). Kjønnforskjeller i lesing - et dybdedykk i resultatene fra nasjonale prøver på åttende trinn fra 2007 til 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 425-442.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red). *Gutter og lesing*. (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur – om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Solheim, O. J. (2014): Engasjement som faktor i leseopplæring. I Skaftun, A., & Upstad, P. H. (red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 71-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Formål*. Hentet fra *Læreplan i norsk*. Hentet 29. Mars 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter i norsk*. Hentet fra *Læreplan i norsk*. Hentet 29. Mars 2018 fra http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Analyse av nasjonale prøver på 8. og 9. trinn 2017- bokmål*. Hentet 25 mars 2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/resultater-fra-nasjonale-prover-pa-8.-og-9.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kva er nasjonale prøver?*- nynorsk. Hentet 26 mars 2018 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/>
- Wicklund, B. (2009). Leselyst og utvikling. I J. Smith, (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 272-278). Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema til rektor

Informasjonsskriv til rektor:

I forbindelse med min bachelor, vil jeg gjerne spørre om samtykke til å intervjuer en av lærerne på skolen. I min bachelor skal jeg undersøke hvordan lærere tilrettelegger for lesing av skjønnlitteratur, spesielt med fokus på gutter. Temaer som da vil bli aktuelle er kjønnsforskjeller i lesing, lesemotivasjon og hvordan lærere jobber med skjønnlitteratur. Alt vil være anonymt, og funnene vil bli destruert etter at jeg har skrevet om funnene i min bachelor.

Ta gjerne kontakt dersom du lurer på noe, enten på mobil eller mail.

Mobil:

Mail:

Med vennlig hilsen Camilla Baardsen

Vedlegg 2: Intervjuguide

Hvordan jobber dere med skjønnlitteratur?

Har du noen ekstra fokus på noen av kjønnene når dere jobber med skjønnlitteratur?

→Hvilke metoder i så fall?

Hva tenker du på når du velger ut tekster?

Hvordan planlegger du når dere skal jobbe med skjønnlitteratur?

Merker du forskjell i lesemotivasjon hos gutter og jenter?

Liker du å lese selv? er du selv engasjert og anbefaler bøker til elevene?

Kjenner du elevene såpass ut i fra interesser og vanskelighetsgrad at du kunne anbefalt bøker til dem?

Har du lagt merke til hva guttene velger av bøker når de velge fritt selv?

Hvor ofte leser de på skolen? Egenlesing?

Hva er din rolle når elevene skal velge bøker?

Hvilke tiltak synes du fungerer når du skal motivere guttene? Bruker du forskjellige strategier på kjønnene?

Hvordan jobber du med å skape leselyst hos elevene dine? På hvilken måte?

Hvilke tekster er det som du merker interesserer elevene dine mest? Er det forskjell på guttene og jentene?

Møter du noen problemer når du skal prøve å motivere elevene til å lese skjønnlitteratur?

Bokprosjekt:

Hvor ofte har dere bokprosjekt?

Hva er hensikten med bokprosjektene?

Lot du elevene velge bøker selv? legger du da merke til noe spesielt ved kjønnene?

Eller velger du for dem?

Merker du noe forskjell i lesemotivasjonen til elevene når dere har bokprosjekt enn når dere jobber med felles tekst i klassen?

Hvordan synes du det fungerer?

Avslutning:

- Noe du vil si som du ikke har fått sagt?