

«Hvis du skal lese, må du ha noe som er
populært, liksom»

En studie av ungdomsskoleelevers motivasjon for
skjønnlitterær lesing

30 studiepoeng

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland



Masteroppgave i norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

15. juni 2021

«Hvis du skal lese, må du ha noe som er populært, liksom»

En studie av ungdomsskoleelevers motivasjon for skjønnlitterær lesing.

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland

© Ida-Christine Sigvartsen Vigeland

2021

«Hvis du skal lese, må du ha noe som er populært, liksom»

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Vi vet at norske ungdommer leser mindre nå sammenlignet med tidligere år. Denne studien har til hensikt å undersøke lesemotivasjonen og holdningene til lesing både på skolen og fritiden hos en gruppe ungdomsskoleelever med antatte gode vilkår for høy lesemotivasjon og stort engasjement for lesing. I tillegg har jeg stilt spørsmål ved om lesemotivasjonen har endret seg siden elevene gikk på barneskolen, og hvilke grep lærere og skoleledere tar for å ivareta leseengasjement og motivasjon for lesing. Utvalget i denne studien består av 27 elever, tre norsklærere og to skoleledere fra to ulike høytpresterende ungdomsskoler i Oslo. Studien benytter metodetriangulering, og datamaterialet består dermed av en kombinasjon av både kvantitative og kvalitative data. Samtlige av elevene som deltok i studien har svart på et spørreskjema, og 10 av elevene deltok i tillegg på fokusgruppeintervju sammen med elever fra sin klasse. Lærerne og skolelederne ble intervjuet separat.

Elevene i dette utvalget leser tilsynelatende mer enn gjennomsnittet i PISA. Likevel kommer det frem at de foretrekker å bruke tid på andre aktiviteter, og at fåtallet klassifiserer lesing som en av deres hobbyer. For det andre ser det ikke ut til at elevene likte lesing noe bedre da de gikk på barneskolen, men flere av elevene kan fortelle at de leste mer på barneskolen. Lærerne og skolelederne er opptatt av modellering, å sette av tid til lesing, å ha tilgang på et mangfold av bøker, og å hjelpe elevene å finne rett bok. Samtidig kommer det frem både i spørreskjemaene og i intervjuene at elevene ikke føler at de får konkrete boktips fra lærerne sine, og at de har et nøytralt forhold til lesing både i norsktimene og ellers.

Det ser altså ut til at flere av de utfordringene man kjenner til på landsbasis også er aktuelle for denne elevgruppen. Til tross for at disse elevene leser mer og har tilgang på et mangfold av bøker, ser de ikke ut til å ha et nevneverdig stort engasjement for lesing. Dette er et på mange måter overraskende funn, men fremhever samtidig betydningen av at læreren engasjerer, motiverer og veileder elever i lesing og tekster. På bakgrunn av funnene i denne studien ser det ut til at denne rollen er like viktig uavhengig av elevenes hjemmebakgrunn, skoletilhørighet og sosioøkonomiske status.

Forord

Nå er jeg ved veis ende, og kan ikke lenger kalle meg student. I halvannet år har jeg jobbet med denne oppgaven, og til tider har det føltes som en evig prosess jeg aldri trodde jeg skulle bli ferdig med. Koronapandemien har ikke akkurat gjort prosessen lettere. Jeg har mange ganger sagt til de rundt meg at dette er «mitt livs oppgave», og på mange måter er den jo nettopp det. Det føles godt å levere fra meg en oppgave jeg kan si meg fornøyd med.

Innleveringen av masteroppgaven markerer ikke bare slutten på mine fem år som student – den markerer også en helt ny begynnelse som ferdigutdannet lektor. Det har vært en spennende og lærerik tid. Ikke bare har jeg lært mye både om forskning generelt, og om feltet jeg har studert: jeg har også lært mye om meg selv. Jeg tar med meg dyrebare erfaringer og kunnskap jeg aldri ville vært foruten.

Jeg hadde aldri klart dette alene. Først og fremst vil jeg takke min fabelaktige og enestående veileder Tove Stjern Frønes, som har bidratt med mange kloke tanker, uendelig med kunnskap og et stort engasjement for oppgaven min. Tusen takk for at du har hatt troa på meg hele veien, selv når jeg ikke har skjönt bæret av hva jeg bega meg ut på! Videre vil jeg rette en takk til alle informantene som bidro i dette prosjektet. Uten dem hadde det aldri blitt noen oppgave. Takk til min kjære samboer Margrethe, som har vært min bauta i denne perioden (og egentlig er det ellers, også). Takk for all støtte, og dytting når det har vært nødvendig. Storesøster Linda skal ha en stor takk for all oppmuntring, og for gjennomlesing og hjelp med språkvasken. En takk også til mine støttespillere mamma, pappa, storesøster Randi og tante Venke.

Til sist må jeg takke både venner, medstudenter, og kollokviegruppa jeg har vært en del av. Dere vet hvem dere er. En ekstra takk må rettes til Marion, som har vært en trofast venninne, både i og utenfor studiene. Takk for mange, lange og gode samtaler, både om masteroppgaven og om alt annet. Det er vemodig og rart at vi ikke skal tilbake til Helga Engs i august.

Takk for nå, Blindern.

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland

Oslo, juni 2021

Innholdsfortegnelse

Tabelloversikt.....	XII
1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet.....	3
1.3 Norskfaglig relevans og fagets særlige ansvar for leseopplæring.....	4
1.4 Begrepsavklaring.....	5
1.5 Avgrensning og problemstilling.....	6
1.6 Oppgavens oppbygging.....	7
2 Teori og tidligere forskning.....	9
2.1 Teori om lesing.....	9
2.1.1 Lesing som ferdighet.....	10
2.1.2 Lesing som danning	15
2.1.3 Lesing som opplevelse og identitetsskaper	18
2.1.4 Den grunnleggende ferdigheten	19
2.1.5 Faktorer som påvirker elevers lesing	20
2.1.6 Lærerens rolle og påvirkning	21
2.2 Tidligere forskning.....	22
2.2.1 Lesing som ferdighet.....	22
2.2.2 Lesing som danning	24
2.2.3 Lesing som opplevelse og identitetsskaper	26
2.2.4 Forholdet mellom de tre dimensjonene.....	27
2.3 Hvilke faktorer påvirker elevers leseforståelse og lesevaner?	28
2.4 Oppsummering	29
3 Metode.....	30
3.1 Presentasjon av forskningsdesignet.....	30
3.2 Fremgangsmåte	31
3.2.1 Begrunnelse for valg av metode.....	31
3.2.2 Spørreskjema som metode	32
3.2.3 Intervju som metode.....	33
3.2.4 Rekruttering av informanter	34
3.2.5 Presentasjon av informanter	35

3.2.6	Utforming og pilotering av spørreskjema og intervju	36
3.2.7	Bearbeiding av datamateriale	37
3.3	Forskningens troverdighet og gyldighet.....	38
3.4	Etiske overveielser	39
3.4.1	Min forskerrolle.....	39
3.4.2	Informert samtykke og melding av prosjektet.....	40
3.4.3	Barn som informanter.....	41
3.5	Oppsummering	42
4	Analyse og framstilling av data.....	43
4.1	Elevgruppens syn på lesing	43
4.1.1	Hva vil det si å lese?.....	43
4.1.2	Elevenes forhold til lesing.....	44
4.1.3	Elevenes lesevaner på skolen og i fritiden	46
4.2	Lesing som ferdighet.....	48
4.2.1	Motivasjonsutfordringer, bokjakten og følelsen av skam	48
4.2.2	Elevenes skjermbruk og medievaner.....	50
4.2.3	Lærernes grep	52
4.2.4	Lesestrategier	54
4.2.5	Tiltak for å styrke leseferdighetene	55
4.3	Lesing som danning	56
4.4	Lesing som opplevelse og identitetsskaper	56
4.4.1	Høytlesning	57
4.4.2	Betydningen av relevans	58
4.4.3	Motivasjon og lærerens rolle.....	59
4.5	Oppsummering	62
5	Diskusjon.....	63
5.1	Introduksjon	63
5.2	Oppsummering av funn fra analysen	63
5.2.1	Lesing som ferdighet.....	63
5.2.2	Lesing som danning	65
5.2.3	Lesing som opplevelse og identitetsskaper	65
5.3	Drøfting av hovedfunn	67
5.3.1	Elevenes lesevaner og motivasjon for frivillig lesing	67

5.3.2	Elevenes holdninger til lesing som skolearbeid i overgangen fra barneskole til ungdomsskole.....	69
5.3.3	Skolen og norsklærernes tilrettelegging for skjønnlitterær lesemotivasjon	69
5.3.4	Det PISA ikke spør om.....	71
5.4	Oppsummering	72
6	Avslutning og didaktiske implikasjoner.....	73
6.1	Oppsummering og konklusjon	73
6.2	Didaktiske implikasjoner.....	75
6.3	Begrensninger ved studien og videre forskning.....	76
	Litteraturliste	78
	Vedlegg 1: Samtykkeerklæring til elever og foresatte	84
	Vedlegg 2: Spørreskjema	87
	Vedlegg 3: Intervjuguide elever	92
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring lærere og skoleledere.....	93
	Vedlegg 5: Intervjuguide lærere.....	97
	Vedlegg 6: Intervjuguide skoleledere	98
	Vedlegg 7: Prosjektgodkjenning fra NSD.....	99

Tabelloversikt

Tabell 1: Presentasjon av informanter.....	36
Tabell 2: Elevenes beskrivelser av eget forhold til lesing.....	44
Tabell 3: Påstand som måler hvorvidt elevene synes lesing er underholdende/morsomt.....	44
Tabell 4: Påstand som måler hvorvidt elevene leser bare når de må.....	45
Tabell 5: Spørsmål om hvor ofte det leses skjønnlitteratur i norsktimene.....	47
Tabell 6: Påstand som omhandler at lærerne gir elevene konkrete tips til bøker å lese.....	50
Tabell 7: Oversikt over hvor mange elever som bruker tid på spill, TV-serier og/eller film ukentlig eller oftere.....	51
Tabell 8: Påstand om at en eller flere av elevenes norsklærere har bidratt til å gi dem en positiv holdning til lesing.....	53
Tabell 9: Påstand om at en eller flere av elevenes norsklærere har bidratt til å gi dem en positiv holdning til lesing.....	53

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studien

Å utvikle gode leseferdigheter og tekstforståelse er sentrale forutsetninger for læring (Roe, 2017, s. 11). I de fleste av skolens undervisningsfag må lesingen kunne sies å være et verktøy for å oppnå læring – et middel til et mål. I fag som norsk og engelsk kan lesing imidlertid sies å ha en særegen verdi som skiller seg fra de øvrige fagene i skolen. I disse fagene står det man kan kalle for utforskende lesing sentralt. Da handler ikke lesing bare om det å kunne lese, eller om elevenes avkodingsferdigheter, men om det å lese for fornøynsens skyld. I den nye læreplanen for engelskfaget står det eksplisitt at lesing i engelsk skal bidra til leseglede (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). I norsklæreplanen poengteres både opplevelse og engasjement i forbindelse med lesing (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Begge disse fagene har kunnskapsmål knyttet til lesing av skjønnlitteratur, hvor teksten i seg selv er det som skal tolkes og forstås.

I min jobb som vikarlærer og senere lærer ved ulike videregående skoler har jeg fått erfare at mange elever er motvillige til å lese skjønnlitteratur. Dette har vært en tendens jeg har møtt flere ganger i ulike elevgrupper og på ulike skoler, uavhengig av skolens profil eller elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (SØS). Det virker for meg som om mange ikke helt forstår vitsen med å lese skjønnlitteratur, noe som var overraskende for meg i starten av min lærerkarriere. Parallelt med dette syns jeg utfordringen med ikke-faglig skjermbruk i timene er økende. Det er all grunn til å anta at denne typen skjermbruk ikke er noe mindre framtreende i elevenes fritid. Skjerm er blitt en integrert del av vanene våre. I skolen er den et nyttig læringsverktøy som har åpnet mange dører og forenklet mange arbeidsoppgaver – både for lærere og elever. Samtidig syns jeg at mobilbruk i timene tidvis kan være en utfordring å hanskles med. Selv med veletablerte regler, er mobilen tilsynelatende et forstyrrende element uansett om den befinner seg på pulten, i veska eller i et mobilhotell. Til tider har jeg følt at jeg og mobilene kjemper om elevenes oppmerksomhet i hver vår ende.

Det er interessant at vi i takt med en dramatisk teknologisk utvikling har sett en såpass negativ utvikling av elevers lesevaner og holdninger til lesing. Resultatene fra PISA viste i år 2000 at en tredel av elevene oppga at de ikke leste på fritiden. I 2018 hadde dette tallet steget til

halvparten av elevene (Roe, 2020, s. 107). Til tross for at vi vet at norske elevers leseferdigheter ligger på et godt nivå sett i lys av OECD-gjennomsnittet (Jensen et al, 2020, s. 30), er det bekymringsverdig at et så stort antall elever ikke leser på fritiden. Det er nærliggende å tenke at den teknologiske utviklingen har en finger med i spillet. Det er interessant å stille spørsmål ved hva skjønnlitterær lesing har å tilby elevene, og hvilke fordeler det kan ha for kognitiv læring og utvikling.

Susanne V. Knudsen (2013) stiller spørsmål ved om skolen fremmer lesevegring eller leselyst. Hun påstår at elevene har leselyst frem til de kommer på ungdomsskolen. Da blir det «(...)ukult å seie at ein lesar» (Knudsen, 2013, s. 69). I denne oppgaven ønsker jeg å utforske denne hypotesen. Jeg søker dessuten å finne ut om det er noen forskjell mellom de gjennomsnittselevne som forskningen presenterer, og elever hvor alle forhold ligger til rette for at de skal være lesere. Jeg har i dette prosjektet valgt å samle inn data ved ungdomsskoler som ligger i områder hvor flertallet av innbyggerne har høyere utdanning og god økonomi (høy SØS). Målet har vært å finne ut mer om hvilke lese- og motivasjonsutfordringer som finnes der alt i utgangspunktet ligger til rette for lesing. Det er i tillegg ønskelig å lete etter beskrivelser som vil kunne bidra utover den aktuelle elevgruppen i denne studien. Dette vil forhåpentligvis kunne gi noen didaktiske implikasjoner både for arbeid på skolene, i skole-hjem-samarbeid og i de offentlige satsningene mot både foreldre og ungdommene selv.

Gjennomsnittseleven i denne studien har i utgangspunktet gode rammebetingelser for å bli en leser – både i forhold til hjemmebakgrunn, skolens nabolagsprofil og skolens prestasjonsprofil. Begge skolene har det som må regnes som høye karaktersnitt (jf. deres grunnskolepoeng), og jeg har derfor valgt å definere dem som høytpresterende skoler. Jeg ønsker dessuten å undersøke hvorvidt kjønn ser ut til å være en faktor som styrer leseinteresse og engasjement for lesing i dette elevutvalget. Ungdom møter tekst i langt større grad og på en annen måte nå enn før, takket være all digitalisering vi har vært vitne til i samfunnet. Mitt ønske har gjennom dette prosjektet vært å finne ut mer om hvordan det står til med elevenes motivasjon for lesing, og da særlig av skjønnlitteratur. Jeg ønsker å finne noen svar på hvordan vi kan opprettholde og ivareta motivasjon for denne typen lesing, og hvilket ansvar norsklærere har som strekker seg utover målrettet arbeid med leseferdigheter.

1.2 Lesing som grunnleggende ferdighet

Satsingen på lesing i norsk skole ble systematisert gjennom innføringen av Kunnskapsløftet. I 2003 – 2004 kom det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet med stortingsmelding nr. 30, kalt *Kultur for læring*. I denne ble bakgrunnen for det nye kunnskapsløftet (LK06) skildret og redegjort for. Blant annet var målet å sikre en likeverdig og inkluderende opplæring i et samfunn som utviklet seg til å bli mer mangfoldig, og at skolen og opplæringen skulle tilpasses elevens ulikheter og mangfold (Meld. St.30 (2003-2004), s. 3). Allerede i innledningen av nevnte stortingsmelding blir de grunnleggende ferdighetene presentert, og med LK06 kom disse inn i den norske læreplanen for offentlig skole. Her er det skissert fem grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene skal skolen gjennom hele elevens opplæringsløp støtte utviklingen av parallelt med kompetansemålene. Man kan altså si at dette er ferdigheter som kontinuerlig er i utvikling. De er heller ikke spesifiserte fags anliggende, men hele skolens ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Disse ferdighetene er del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling. De er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. Ferdighetene har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2).

Ferdighetene er nødvendige både i skole- og arbeidssammenheng, men elevene får også bruk for dem privat og sosialt. Lesing er en av disse fem grunnleggende ferdighetene, og er derfor å anse som ett av læreplanens hovedområder. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter står det følgende om lesing:

Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.

Å lese handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10)

Det å kunne lese som en grunnleggende ferdighet er inndelt i det Utdanningsdirektoratet definerer som ferdighetsområder. Disse områdene er å: *forberede, utføre og bearbeide, finne,*

tolke og sammenholde og reflektere og vurdere. Disse er igjen etter nivåer som går fra 1-5, hvor nivå 5 er den fremste formen for mestring av leseferdigheten (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12-14). Man kan si at alle disse elementene handler om målrettet arbeid med tekst – man skal et sted med teksten. De grunnleggende ferdighetene legger kanskje ikke så stor vekt på de utforskende aspektene med tekst og litteratur, men det kan likevel finnes belegg for at læreplanen i norskfaget vektlegger nettopp dette. Dette går jeg nærmere inn på i teorikapitlet.

1.3 Norskfaglig relevans og fagets særlige ansvar for leseopplæring

Til tross for at lesing er en grunnleggende ferdighet som skal oppøves i alle fag i den norske skolen, har norskfaget tradisjonelt hatt et særskilt ansvar for denne opplæringen (Nielsen et al, 2014, s. 181). Fra og med Kunnskapsløftet 2020 er det dessuten presisert i læreplanen at norskfaget har et større ansvar for leseopplæringen enn hva de øvrige fagene skal ha (Bakken, 2020, s. 255). Dette kan nok i stor grad skyldes fagets store grad av tekstarbeid, og at norskfaget ved siden av engelskfaget vier mye plass til skjønnlitteratur i undervisningen. Faget er i aller høyeste grad et tekst- og litteraturfag. Det leses og skrives mye i norsk. Litterære analyser, litterære epoker, forfatterskap, reklamer og retorikk er bare noen av elementene som har plass i norsk. Ved en nærmere titt på den nye læreplanen (LK20) i faget etter 10. trinn, er følgende kompetansemål det første man møter: *«Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). I motsetning til andre fag, krever norskfaget arbeid med tekster hvor hovedformålet ikke er innhold som skal læres, men heller tekster hvor målrettet arbeid er nødvendig for å forstå hva teksten skal formidle (Nielsen et al, 2014, s. 181).

Norskfaget er både et redskapsfag og et danningsfag, og dette er av betydning for lesingen som bedrives i faget (Bakken, 2020, s. 254). Litteraturhistorie og litterære verk har en sentral plass i norsk, og elevene møter en rekke skjønnlitterære tekster i faget. I læreplanen står det følgende om tekst i kontekst: *«Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Engasjement og opplevelse for lesing nevnes eksplisitt i læreplanen. Man kan derfor se at det skisseres både en læredimensjon (lesing som ferdighet og redskap) og en opplevelsesdimensjon knyttet til lesing i norskfaget. På mange måter kan disse sies å presenteres på lik linje, og å knytte seg til lesing av ulike typer tekster. Imidlertid må det kunne sies at de kompetansemålene som dreier seg om lesing i all hovedsak nevner begreper som knytter seg til læring: «reflektere», «sammenligne», «tolke», «beskrive» og «gjøre rede for». Det eneste læreplanmålet som omhandler lesing, og bruker ordet «utforske», er kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9)

1.4 Begrepsavklaring

Lesing, motivasjon og skjønnlitteratur er store og omfattende tema med mange definisjoner og forklaringer. Disse begrepene står sentralt gjennom hele oppgaven. Jeg ser det som nødvendig å nærmere avklare og presisere hva slags definisjoner som her vil bli brukt. Lesebegrepet vil først og fremst bli brukt i et norskfaglig anliggende. Dermed vil det i denne oppgaven bli delt inn i og brukt basert på Bakkens (2020) firdelte dimensjonsinndeling av norskfaget: et redskapsfag, et danningsfag, et opplevelsesfag og et identitetsfag (Bakken, 2020, s. 263). Om lesing som redskap velger jeg å bruke ordet ferdighet, og de to siste dimensjonene vil jeg i det følgende slå sammen i en felles kategori. Dette fordi disse er så tett knyttet at det blir vanskelig å skille dem fullstendig fra hverandre. Dermed vil det her bli tale om lesing som ferdighet, lesing som danning og lesing som identitetsskaper og opplevelse. Motivasjonsbegrepet vil bli brukt basert på definisjonen til Kaufmann og Kaufmann (1998), hentet fra Astrid Roes bok *Lesedidaktikk* (2017): Motivasjon er de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse (Roe, 2017, s. 39). Leseengasjement er et ord som gjennomgående vil brukes mye i denne oppgaven. Ordet engasjement baseres her på en av definisjonene fra Det norske akademis ordbok, som sier at engasjement handler om å være sterkt interessert i og opptatt av noe, og å vise det i handling («engasjement», 2021). Begrepet skjønnlitteratur vil gjennomgående bli brukt om oppdiktet litteratur, også kjent som fiksjon (Hamm, 2019).

1.5 Avgrensning og problemstilling

Lesing er en ferdighet elever kontinuerlig skal oppøve gjennom hele sin skolegang. Slik jeg har vært inne på, spesifiserer dagens læreplan at norskfaget har et ansvar for at elevene både leser for å lære og for å oppleve. Det er opplevelsesdimensjonen som i all hovedsak kommer til å stå i fokus i denne oppgaven. Ettersom opplevelsesaspektet er av sentral betydning for elevenes engasjement i lesing, er det all grunn til å fastslå at det er viktig for alle dimensjonene ved lesing. I et fag hvor det leses mye skjønnlitterær tekst, er det høyst relevant å stille spørsmål ved elevenes motivasjon knyttet til lesing av denne typen litteratur. Vi vet at elevers motivasjon for lesing har falt de siste årene, og at elever oppgir at de leser langt mindre enn tidligere. Vi vet også at skolen kanskje har et større ansvar enn noen gang for å inspirere elevene til å lese, og til å finne glede ved og motivasjon for lesing. De didaktiske spørsmålene som i den anledning melder seg er store. Det er verd å stille seg spørsmål ved hvordan norskfaget kan bidra til å lede norske elever mot en større glede ved lesing. Min problemstilling lyder som følger:

Hva kjennetegner lesemotivasjonen og holdningene til lesing både på skolen og fritiden hos en gruppe ungdomsskoleelever fra høytpresterende skoler?

Med utgangspunkt i dette har jeg formulert tre forskningsspørsmål som spesifiserer deler av problemstillingen jeg har søkt å finne svar på. Disse lyder som følger:

Spørsmål 1: Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever fra høytpresterende skoler sine lesevaner og motivasjon for egen frivillig lesing?

Spørsmål 2: Hva kjennetegner elevenes holdninger til lesing som skolearbeid i overgangen fra barneskole til ungdomsskole?

Spørsmål 3: Hvordan tilrettelegger skolen og norsklærerne for å stimulere ungdomsskoleelevers lesemotivasjon generelt, og for skjønnlitteratur spesielt?

I dette forskningsprosjektet har både ungdomsskoleelever, norsklærere og skoleledere bidratt som informanter – alle med verdifull kunnskap og erfaring. I tillegg ønsker jeg å undersøke om, og eventuelt hvordan, høy sosioøkonomisk status har noen innvirkning på elevenes lesing. Det er verd å nevne at oppgaven på flere punkter tar utgangspunkt i PISA-undersøkelsen tematikk, funn og spørsmål til elevene. Jeg har imidlertid søkt etter flere og

mer utdypende svar knyttet til temaet for å gå mer i dybden og utforske temaene videre. I tillegg ønsker jeg å finne ut mer om hva norsklærere kan bidra med for å øke elevenes leselyst ikke bare på skolen, men også på fritiden. Denne undersøkelsen kan dermed bidra til å validere måten slike undersøkelser kartlegger elevers leseengasjement, og muligens bidra til å utvikle og videreforedle dette.

1.6 Oppgavens oppbygging

I det foregående har jeg introdusert forskningsprosjektet og hva denne oppgaven skal omhandle. Jeg har i tillegg redegjort for hvorfor dette temaet er viktig å belyse, og hvilken relevans studien har i en norskdidaktisk sammenheng. Jeg har vært inne på hvilken plass lesing er viet i norsk skole, hvilket særskilt ansvar som hviler på norskfaget når det gjelder leseopplæring, og hvilken betydning gode leseferdigheter har for elevers fremtid både i samfunn og arbeidsliv. I tillegg har jeg tatt for meg begreper jeg kommer til å bruke gjennom oppgaven.

I kapittel 2 følger en presentasjon av relevant teori og tidligere studier som har blitt gjort om lesing og motivasjon. Jeg kommer til å gå dypere inn på temaene som jeg har presentert innledningsvis. Lesing som ferdighet, danning, og opplevelse og identitetsskaper vil bli redegjort for, både med teori og tidligere forskning. I tillegg vil jeg gå dypere inn på motivasjon, og på hvilke faktorer som kan påvirke elevers lesevaner og motivasjon for lesing.

I kapittel 3 vil jeg presentere metodene jeg har benyttet i denne studien, og begrunne de valgene jeg har tatt i den sammenheng. Jeg gjør rede for forskningsdesignet, fremgangsmåten, metodene jeg har brukt, hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet og hvilke grep jeg har tatt for å sikre studiens troverdighet. I tillegg vil jeg presentere etiske spørsmål som har reist seg i min studie.

Kapittel 4 tar for seg analysen av datamaterialet som ligger til grunn for denne studien. Dette kapitlet følger samme treinndeling som jeg bruker i kapittel 2. Det som kommer fram både fra spørreskjema og fokusgruppeintervju om elevenes forhold til lesing, hva de leser og hvor ofte de leser vil her bli trukket frem. I tillegg vil analysen av intervjuene av lærere og skoleledere redegjøres for.

I kapittel 5 vil jeg innledningsvis gjøre rede for det som må betegnes som studiens hovedfunn. Deretter kommer jeg til å diskutere disse i lys av problemstillingen, teori og tidligere studier som har blitt presentert i teorikapitlet.

I kapittel 6 blir oppgaven oppsummert, og jeg vil komme med en konklusjon. I tillegg vil jeg redegjøre for hvilke didaktiske implikasjoner denne studien kan gi. Avslutningsvis vil jeg gå inn på studiens begrensninger, og gjøre rede for videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I det følgende vil jeg redegjøre for sentral teori om lesing og motivasjon både i skole- og fritidssammenheng. Sentrale faktorer som kan ha en påvirkning på elevers lesing vil også bli viet plass her. Strukturen i dette kapitlet vil være noe knotete, ettersom alt henger sammen med alt, og det er vanskelig å lage tydelige skiller mellom de ulike delene av kapitlet. Overordnet er formålet å få presentert sentral lese-teori som henger sammen med problemstillingen i oppgaven. Det har vært gjort mye forskning på elevers lesing og motivasjon for lesing. Funn fra tidligere forskning på feltet vil her bli trukket fram, og særlig vil PISA-undersøkelsene bli viet en del plass.

2.1 Teori om lesing

Louise M. Rosenblatt (1969) skiller mellom estetisk og efferent lesing. Førstnevnte viser til opplevelsen teksten gir, og hvilken kunst som ligger i selve teksten. Efferent eller non-aesthetic reading handler om teksters instrumentelle verdi. Denne lese-måten knytter seg ikke til opplevelsen av selve teksten, men handler mer om hvilken informasjon leseren får ut av den (Rosenblatt, 1969, s. 39). Med andre ord kan man skille mellom lesing for lesingens skyld, og lesing som et verktøy, eller et middel til å nå et mål. Slik jeg nevnte innledningsvis, deler Bakken (2020) lesing i norsk inn i fire ulike dimensjoner: lesing som redskap, for danning, for opplevelse og for identitetsutvikling. Han påpeker at selv om disse ikke viser til ulike fag i skolen, er dette ulike deler av norskfaget som er integrert både i læreplan og undervisning (Bakken, 2020, s. 263). I en oppgave som denne, hvor opplevelse og identitet er i hovedfokus, er det likevel viktig å belyse de andre, og vel så viktige, delene av norskfaget. Dette fordi alle fag i skolen har som hensikt å skulle lære elevene noe.

Det er tre faktorer som er særlig viktig for leseevner og lese-motivasjon: engasjement for å lese, nyttegjøring av det som leses og lærerens påvirkning (Roe, 2010, ss. 94-95). Man ser klare sammenhenger mellom prestasjoner i skolens ulike fag, og elevenes mengde av og motivasjon for lesing – både på skolen og i fritiden. Å opprettholde elevers engasjement i lesing er ikke bare fordelaktig for norskfaget. Elever som leser på fritiden, gjør det nemlig også bedre både i matematikk og naturfag (Roe, 2010, s. 105). Ivar Bråten legger vekt på lesing som en prosess, hvor man kontinuerlig arbeider for å forstå teksten (Bråten, 2016, s.

12). Leseteori deles gjerne inn i kognitiv leseteori og sosiokulturell leseteori. Førstnevnte dreier seg at lesing er en indre prosess hos individet som handler om å avkode ord til å bli en sammenheng. Sistnevnte knytter seg til lesing som en sosial aktivitet, med kulturelle og sosiale vilkår som viktige aspekter ved prosessen (Kulbrandstad, 2018, ss. 30-31). Ivar Bråten påpeker at leseforståelse favner langt mer enn bare innad i utdanningssystemet. Det å kunne lese er ifølge ham «(...) en helt avgjørende form for kompetanse i et kunnskapssamfunn som vårt» (Bråten, 2016, s. 9).

Resultater fra PISA har vist en tydelig sammenheng mellom at elever som oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld har skåret signifikant dårligere enn elever som oppgir at de leser:

Mange undersøkelser har vist en klar sammenheng mellom det å være en god leser og det å lese mye og ha positive holdninger til lesing. Engasjerte lesere er også mer utholdende og kommer seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster. Denne utholdenheten er avgjørende for å oppnå gode skolerresultater og for å klare å ta seg fram i et stadig mer komplekst, tekstbasert samfunn (Jensen et al, 2019, s. 17).

Det interessante her er at det ikke har hatt så stor betydning hvor mye eller hvor lenge elevene har lest, men det at de ikke leser henger ofte sammen med et dårligere resultat på testen (Roe, 2010, s. 97). Resultatene fra PISA i 2009 viste også at prosentandelen av elever som leser har hatt en nedgang på omtrent 5% fra år 2000. Den hadde en liten økning i 2006, men gikk ned igjen tre år senere. Det er dessuten et betydelig sprik mellom andelen gutter som leser i forhold til den langt større andelen jenter (Roe, 2010, s. 98). Resultatet fra PISA 2018 er oppsiktsvekkende. Med en nedgang på hele 10 prosent sier så mange som 50 prosent av elevene at de ikke leser på fritiden (Jensen et al, 2019, s. 17).

2.1.1 Lesing som ferdighet

Vi skal ikke langt tilbake i historien før lesing ikke var å regne som allmennkunnskap. Allmenn skoleplikt ble i Norge innført i 1739. Det var imidlertid først med innføringen av folkeskolen i år 1889 at det ble skapt en felles skole for alle samfunnslag hvor alle både i bygd og by fikk rett på de samme mulighetene (Jarning, 2020). Historisk sett har lesing vært forbeholdt de høyere sosiale lag og eliten i samfunnet. For et par århundrer siden var det heller ikke vanlig å vektlegge leserens egen tolkning av en tekst. Fremfor alt lette man etter forfatterens egentlige mening med det han skrev (Strømsø, 2016, s. 20). I dag er det derimot all grunn til å regne lesing som en allmennkunnskap i det norske samfunnet. Det er ikke

mange i Norge i dag som ikke kan lese, og i ulike leseprøver som blir gjennomført, scores det bra på flyt i lesingen (Bakken, 2020, s. 265).

Det er rimelig å hevde at lesing er en av de viktigste ferdighetene vi får med oss fra skolegangen, og legger et avgjørende grunnlag for både videre utdanning og yrkesliv. Ikke bare er lesing et middel til å oppleve historier gjennom tekst, men også en vei til mer kunnskap og større forståelse. I det kunnskapssamfunnet vi i dag lever i, er leseforståelse en helt avgjørende kompetanse (Bråten, 2016, s. 9). Den første leseopplæringen barn får er teknisk, og vektlegger det å lære å avkode ord. Dette handler om «(...) å kunne identifisere bokstavene (grafemene) som representanter for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker en mening» (Roe, 2017, s. 25). Når barn mestrer denne ferdigheten, snakker vi ofte om at de har «knekket lesekoden», noe som er helt avgjørende for barnets videre leseutvikling og skolegang. Historisk sett er det nettopp denne siden ved leseopplæringen som har fått plass i leseforskningen. Frem til 1970-tallet var det den begynnende leseopplæringen, eller tiltak knyttet til lesevansker og spesialpedagogikk, som stod i fokus (Roe, 2017, s. 75). De senere årene har det vært større fokus på leseopplæring også etter lesekoden er knekket. Dette har gått under termen «studieteknikk», som dreier seg om det å lese for å lære (Roe, 2017, s. 75). I samme tidsrom ble det også økt oppmerksomhet på betydningen av de forkunnskapene leseren innehar. Forholdet mellom tidligere kunnskap og på hvilken måte man tilegner seg kunnskap gjennom å lese ble vektlagt (Strømsø, 2016, s. 28).

Vi lever i et tekstsamfunn hvor det å kunne forholde seg til tekst er en av de viktigste ferdighetene man kan ha (Blikstad-Balas, 2019, s. 1). Den kjente lese- og litteraturdidaktikeren Judith Langer skiller mellom to grunnleggende kategorier i måten å forholde seg til tekstens mening på. Oversatt til norsk kan disse kalles for utforskende og målrettet lesing (Skaftun & Michelsen, 2020, s. 197). «Lesekompetanse forstås som tre kognitive prosesser med nær forbindelse: å finne fram til informasjon, å tolke informasjon og å vurdere og reflektere over informasjon» (Frønes & Jensen, 2020, s. 11). Imidlertid kan man ikke nødvendigvis sette likhetstegn mellom det å kunne avkode bokstaver og det å forstå hva de prøver å formidle. Det er fullt mulig å lese en tekst, og ordene som står i den, uten å senere kunne redegjøre for hva den handlet om. Dette viser bare at leseren mestrer leseteknikken i en slik grad at den blir automatisert (Roe, 2017, s. 24).

Metakognisjon er en sentral del av leseforståelsen, og knytter seg til overvåking og kontinuerlig vurdering av sine egne kognitive prestasjoner (Strømsø, 2016, s. 35). Hva gjelder lesing, handler dette om å kvalitetssikre at vi forstår det vi leser, og at man som leser har et knippe av beredskaper for hånden dersom man leser noe man ikke forstår. Denne typen beredskap kalles for lesestrategier, og dreier seg om å reflektere over hvilke strategier man kan bruke for å øke leseforståelsen, og ikke minst hvilke strategier som er mest hensiktsmessige å bruke i ulike situasjoner. En strategisk leser innehar dermed både kontroll over, og evne til å styre sin egen leseprosess (Roe, 2017, s. 45). Det finnes ulike typer lesestrategier, og noen skoler bruker tid på å drille elevene til å bruke disse. Et godt eksempel på en kjent lesestrategi er å foregripe. Dette handler om de forventningene leseren har om det som skal komme i teksten. Dette kan enten være knyttet til tidligere kunnskaper som leseren innehar, eller det kan være basert på det leseren har lest så langt. Uansett har dette vist seg å påvirke leseforståelsen positivt, fordi det øker leserens fokus, motivasjon, konsentrasjon og hvor aktivt hun leser (Roe, 2017, s. 94).

Ivar Bråten (2016) definerer begrepet leseforståelse på følgende måte: «*Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst*» (Bråten, 2016, s. 11). I motsetning til det engelske begrepet *Literacy*, som man blant annet blir kjent med hos Marte Blikstad-Balas (Blikstad-Balas, 2019, s. 10), velger Bråten (2016) å ikke inkludere multimodale presentasjoner av tekst når han snakker om leseforståelse. Han vektlegger evnen både til å kunne finne og å skape mening fra skrevet tekst. Med andre ord kreves det ikke bare at leseren er i stand til «... å overta forfatterens og tekstens prefabrikkerte mening» (Bråten, 2016, s. 12), men hun må kunne skape en sammensmelting av bidrag både fra teksten og fra seg selv med det hun kan og kjenner til om temaet og verden for øvrig fra før av. Leseforståelse blir altså til gjennom at leseren samhandler med det som står i teksten hun leser. Man kan altså snakke om en aktiv konstruksjonsprosess (Bråten, 2016, s. 12), hvor leseren kontinuerlig befinner seg i et samspill med teksten (Roe, 2017, s. 24).

Rune Andreassen (2016) vektlegger en eksplisitt opplæring i leseforståelse, og hevder at dette er sentralt for å hjelpe elever til å løse ulike utfordringer de kan møte på i en leseprosess: alt fra å få forståelse for betydningen av å lese mellom linjene, til å vite hva de skal gjøre om de kommer til et ord de ikke forstår. Eksplisitt forståelsesopplæring handler om å hjelpe elevene å forstå hva de selv kan gjøre for å tilegne seg god forståelse av tekstene de leser. Han påpeker videre at forståelsesopplæringen i norsk skole, i den grad den forekommer, er mer

implisitt fremfor eksplisitt. Elevene får ofte ulike kontrollspørsmål knyttet til teksten de har lest, men det foregår lite modellering hvor læreren «(...) viser og forklarer strategier som elevene selv kan bruke i nye lesesituasjoner når teksten eller leseformålet krever det» (Andreassen, 2016, ss. 252-253). Roe (2017) understreker at god og selvstendig bruk av lesestrategier er en viktig forutsetning for utviklingen av motivasjon og forbedring av egen lesekompetanse. Studier har vist at engasjement for lesingen, overvåking av egen lesing og bevisst strategibruk er sentrale kjennetegn på gode lesere (Roe, 2017, s. 87). Viktigheten av å lære elevene slike strategier må dermed sies å være essensiell for elevens utvikling av lesekompetanse.

Fra og med innføringen av den nye læreplanen (LK20) hviler det et særskilt ansvar på norskfaget hva gjelder leseopplæring. Mens vi tidligere, fra og med LK06 og de grunnleggende ferdighetene, har sett et større fokus på at alle lærere hadde ansvar for å fungere som leselærere, står nå norskfaget i en særskilt ansvarsposisjon i forhold til leseopplæringen som bedrives i den norske skolen (Bakken, 2020, s. 255). Som sagt i kapittel 1 fremgår det i læreplanen at «Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000) skisserer hvordan motivasjon knytter seg til alle faktorer av aktivisering og intensjon, og er sentral i all regulering hos mennesker. De slår også fast at mennesker lar seg motivere av svært ulike ting, og at det dermed er vanskelig å snakke for generelt om hvordan man kan etablere motivasjon (Ryan & Deci, 2000, s. 69). De vektlegger det de kaller SDT (Self-Determination Theory), som handler om menneskers motivasjon og personlighet, og den enkeltes indre ressurser for utvikling av adferdsmessig evne til selvregulering (Ryan & Deci, 2000, s. 68). De skiller videre mellom det de på engelsk kaller «intrinsic» og «extrinsic motivation». Til norsk kan dette oversettes til indre og ytre motivasjon, og knytter seg til hva det er som driver personen. Ytre motivasjon handler om å utføre en aktivitet for å oppnå et bestemt utfall av aktiviteten, utover egen tilfredsstillelse eller læring. For eksempel kan dette være å gjøre lekser fordi det gjør læreren fornøyd, man får ros, og man unngår å få en anmerkning. Indre motivasjon står i kontrast til dette, og dreier seg om at aktiviteten i seg selv oppleves som meningsfylt eller tilfredsstillende, og man liker å gjøre det fordi aktiviteten er underholdende i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Selv om indre

motivasjon i en større grad handler om en indre driv som gjør aktiviteten i seg selv givende, kan også ytre motivasjon ha et internt fokus. Dette fordi ytre motivasjon kan gi resultater som er av betydning for individet. Å utføre en aktivitet som er ytre motivert kan for eksempel føre til det forskerne velger å kalle for «personal importance» og «awareness». Aktiviteter utført på bakgrunn av en indre motivasjon, knytter seg mer til for eksempel «interest» og «enjoyment» (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

Engasjement og motivasjon er essensielt både for å få lyst til å lese, og for å faktisk *kunne* lese. Roe er blant dem som mener at dette er sentralt for lesekompetansen. Hun mener at leseengasjementet drives enten av lyst eller av nød, og at elever må være rustet for begge deler. De må ha en nysgjerrighet og en lyst til å lese, samtidig som de må forstå at det noen ganger er nødvendig å lese, til tross for at de ikke bestandig er like motivert for det (Roe, 2017, ss. 38-39). Videre i boka si nevner hun John Guthrie, som er av den oppfatning at det er nødvendig at lærere vektlegger motivasjon i like stor grad som de bruker tid på å lære elevene bruk av lesestrategier. Han påpeker dessuten at engasjement og bruk av lesestrategier har en gjensidig positiv påvirkning på hverandre. Variasjon og valgmuligheter er en faktor han holder fast ved som et middel til å styrke elevenes leseengasjement. I tillegg presiserer han at faglige emner kan belyses gjennom ulike gode tekster, og ikke bare ved å bruke læreboka. Dessuten vektlegger han også betydningen av å sette av tid til stillelesing, og at lærerne bruker tid på å lese høyt for elevene sine (Roe, 2017, ss. 137-138).

Guthrie presenterer fem områder av motivasjon som inngår som en del av en plan som skal bidra til å motivere elevene. Jeg velger å ikke gå i dybden på disse områdene her. Det er imidlertid formålstjenlig å nevne dem kort slik de er oversatt og presentert i Astrid Roe sin bok *Lesedidaktikk* (2017). De fem områdene består av mestringsmål, kontroll og valg, sosial interaksjon, mestringsforventning og interesse. Mestringsmål viser til sammenhengen mellom mestring og motivasjon, og at det er viktig å ha overkommelige mål å arbeide mot. Kontroll og valg handler om å styrke elevenes eierforhold til det de driver med, og dermed gi dem muligheten til å ta bevisste valg. Sosial interaksjon handler om å finne glede i å dele teksters innhold med andre. Mestringsforventning knytter seg til å ha en tro på det å lykkes med å lese og forstå tekster. Interesse vektlegger at innholdet i tekstene skal være spennende for elevene (Roe, 2017, ss. 138-139).

Flere studier har vist en tydelig sammenheng mellom elevens engasjement for lesing og deres leseprestasjoner. I PISA 2000 viste leseengasjement seg å være den helt klart viktigste

enkeltfaktoren for å være god i lesing. Det stod til og med sterkere enn sosioøkonomisk bakgrunn. Sett i en skolesammenheng er dette et positivt funn, fordi det sier noe om læreres muligheter til å påvirke elevenes lesevaner positivt (Roe, 2020, s. 108).

2.1.2 Lesing som danning

Tradisjonelt har norskfaget vært bygd opp rundt to ulike danningsidealer. Den første er den borgerlige, estetiske danninga, som knytter seg til litteratur og kulturarv. Den andre er en mer praktisk retta danning, som var nødvendig for embetsmenn, slik som skriving og argumentasjon (Kjelen, 2013, s. 169). Danningsbegrepet ble i skolesammenheng gjenopptatt av pedagoger og fagdidaktikere på 1970-tallet. Formålet var å vise at det i en utdanningssammenheng ikke er snakk om «den borgerlige kunstens manerer, men om hvordan opplæringen kunne ivareta verdier gjennom bevissthetsutvikling» (Aase, 2005, s. 16). Laila Aase gir en relativt vid og generell definisjon av danning, og hun mener begrepet inkluderer både prosesser og produkter. Definisjonen hennes lyder slik:

En sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt (Aase, 2005, s. 17).

Mens redskapsdimensjonen i norskfaget skal hjelpe elevene til å bli flinke lesere i den forstand at de skal kunne forstå hva tekstene de leser formidler, og dermed bli i stand til å hente ut informasjon ved hjelp av å lese, er danningsaspektet i faget ment å skulle invitere elevene inn i kulturens tekster. Slik Jonas Bakken (2020) påpeker: «Danningsfaget norsk handler om å gjøre elevene kjent med sentrale tekster og sjangrer i den norske tekstkulturen samt tekster fra ulike epoker i teksthistorien.» (Bakken, 2020, s. 266). Vi kan altså her snakke om et kulturelt og historisk aspekt i faget.

Slik det fremgår av kompetansemålene i læreplanen, skal elevene etter 10. trinn være i stand til å «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Med andre ord skal elevene kunne knytte teksten de leser til den perioden den er skrevet i, og til tiden vi lever i nå. Dette er en kompetanse som ikke måles i de tradisjonelle leseprøvene slik som eksempelvis PISA. Det er likevel et krav elevene vil møte på norskfaglig eksamen, og må regnes som en sentral del av faget (Bakken, 2020, s. 267).

Her vil det altså være relevant å snakke om et litteraturhistorisk aspekt, og kan kanskje sies å være den delen av faget hvor elevene inviteres inn i litteratur som et fag, slik det er kjent ved ulike universiteter og høyskoler. Tanken om en nasjonal litterær kanon og nasjonal danning henger tett sammen, og deres tiltenkte funksjon har vært å fungere som integrasjonsmiddel. Det å få innføring i tekster som i et samfunn er ansett som viktige, kan dessuten være både demokratiserende og sosialt utjevne (Kjelen, 2013, ss. 74-75). I norsk kontekst har vi sett at nasjonsbygging og litteratur har hengt tett sammen, særlig i den norske nasjonens unge dager. For å definere hva som var norsk, adskilt fra hva som var dansk, var diktinga en viktig brikke (Kjelen, 2013, s. 76). Som kjent har Norges historie og nasjonsbyggingen vært skissert i de ulike læreplanene, og i læreplanen for den videregående opplæringa er dette mer eksplisitt.

Gro Ulland (2016) skriver at danning i skolesammenheng kan handle om å:

(...) forberede elevene til å kunne fungere som autonome individer i framtiden, for eksempel i arbeids og samfunnslivet. Derfor vil alt som gir dem kunnskaper, former personligheten deres, og gjør dem i stand til å delta og samhandle i offentlige rom og sosiale sammenhenger, kunne bidra til danning (Ulland, 2016, s. 98)

Videre understreker hun at danning er individuelt, og ikke målbart. Undervisning har likevel et dannelsespotensial, og dette «(...) kan fremtre idet eleven møter innholdet i undervisningen og der noe blir igjen i ham, der det gjør noe med ham.» (Ulland, 2016, s. 98). Man kan altså si at danning handler om fremtiden, og det å forberede og ruste elevene til å fungere i det samfunnet de skal opplæres til å bli en del av. I en norskfaglig sammenheng er det også sentralt at danning har handlet om å inkludere elevene i kulturen og historien, slik både Bakken (2020) og Kjelen (2013) påpeker.

Sylvi Penne er en annen viktig stemme når man snakker om lesing som danning. I sitt kapittel «Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker» (2012) skriver hun om tendensen til en aktiv bruk av utdrag i norskundervisning. Dette fungerer da som en erstatning for lesing av hele tekster. Hun trekker frem paradokset i at mange inspireres til å bli norsklærere på grunn av deres kjærlighet til litteratur, samtidig som denne kjærligheten ikke så lett lar seg formidle videre til elevene. Formålet med kapitlet er å drøfte de didaktiske argumentene som finnes for den utbredte bruken av utdrag i norskundervisningen. Hun problematiserer at mange elever ikke husker noe særlig av litteraturen de leste på ungdomstrinnet, og at den ofte blir forbundet med kjedsomhet. Av de elevene som husket

noe, var det «(...) helheter med tydelige vendepunkt der følelser engasjeres – dramaturgisk ikke så ulikt det de ser på fjernsyn og film» (Penne, 2012, s. 163).

Med utgangspunkt i hermeneutikken, fremhever hun hvorfor sammenheng og helhet i tekster er viktig, både for å gjøres i stand til å litterært tolke et verk, men også for å kunne sette teksten inn i en kontekst (Penne, 2012, ss. 164-165). Den utbredte bruken av utdrag er ifølge henne en «stilletiende tradisjon» (Penne, 2012, s. 167), som man også ser i andre land, blant annet i Sverige. Det påpekes videre at det er viktig å ikke forveksle litteraturen «(...) som middel for å oppnå noe annet» (Penne, 2012, s. 167) med litteraturundervisning. Bruk av utdrag er særlig utbredt i forbindelse med gjennomgang av litteraturhistorie, og dette er et av argumentene som finnes for å bruke denne typen tekster. Penne trekker frem «det kulturelle feltets normsystem» (Penne, 2012, s. 167), og påpeker at det eksisterer en tanke om at noen tekster ansees som såpass verdifulle at det er viktig å ha lest «litt» av dem. Det er et uløst dilemma om elevenes lesing skal styres av lyst eller av normer (Penne, 2012, s. 167).

Videre problematiserer hun hvordan utdragene og oppgavene som følger dem ikke kan betegnes som litteraturundervisning. Mange utdrag ender med oppgaver som gir elevene i oppdrag å selv skrive en fortsettelse på det utdraget de nettopp har lest. Dette gir elevene verdifull trening i skriving, men kan ikke kalles for litteraturundervisning (Penne, 2012, s. 168). Hun bruker Nordahl Rolfsens *Læsebog for folkeskolen* (1898) som eksempel, og skisserer hvordan han med denne boken klarte å fenge barn og unge ved å appellere til følelsene deres: «(...) Rolfsens teorier for formidling i skolen ligger tett opp til gjeldende leseorienterte teorier, inkludert Oatleys tillegg om følelsenes betydning» (Penne, 2012, s. 169). Det finnes «kunstneriske love» som baserer seg på virkningen som tekster og fortellinger har på lesere og lyttere (Penne, 2012, s. 169). Den utbredte bruken av utdrag begrunnes fremfor alt i det historiske materialet, og det å innføres i «høykulturens kulturelle normer» (Penne, 2012, s. 172). Penne fremhever at bruk av slike utdrag har blitt så selvsagt at lærere identifiserer seg med dem og godtar dem. Avslutningsvis fremhever hun de fire humanistiske kompetansene som hele veien må sees i sammenheng: den historiske, den kommunikative, den estetiske og den kritiske (Penne, 2012, s. 173). Hun avslutter med følgende sitat: «Litterær mening, fiktiv mening, skapes i møter med former for helhetlig dramaturgi. Da oppstår assosiasjoner til livet selv, til våre liv sammen med andre» (Penne, 2012, s. 173).

2.1.3 Lesing som opplevelse og identitetsskaper

«Hva vi leser, forteller noe om hvem vi er» (Spjeldnæs, 2020, s. 17) skriver Kari Spjeldnæs i boka si *Lese. En liten bok om store opplevelser*. Hun mener at en av bøkens egenskaper er evnen til å gi leseren en identitet (Spjeldnæs, 2020, s. 17). Lesing er noe vi alle har et forhold til. Det å *kunne* lese er en ting, og det å bruke lesing som et middel til åpenbare mål som å tilegne seg kunnskap eller få informasjon er en viktig ferdighet som de fleste er avhengige av i jobb- eller i skolesammenheng. For mange finnes det også et annet viktig aspekt ved lesing: å la seg underholde. Da er ikke lesingen lenger bare et middel, men et mål i seg selv. Dette speiles godt Per Thomas Andersens artikkel *Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?* (2011). Her viser han til et foredrag med litteraturteoretikeren Joseph Hillis Miller, og hans betraktninger omkring litteraturlesing: «Verdien av litteratur ligger ene og alene ”i seg selv”, man leser ikke litteratur ”for noe”, sa Miller, men på grunn av den individuelle glede den gir.» (Andersen, 2011, s. 16). For mange av oss vil litteratur og lesing også være dette.

I likhet med dannelsingsaspektet ved norskfaget, er heller ikke opplevelsesdimensjonen noe leseprøver slik som PISA eller nasjonale prøver måler. Det er strengt tatt ikke mulig å måle leseopplevelse i denne typen prøver (Bakken, 2020, s. 268). Under fagets relevans i læreplanen står det at norskfaget er sentralt blant annet for identitetsutvikling. Videre står det at «Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Man kan altså si at faget utvilsomt skisserer en del som handler om identitetsutvikling og det å lese for å oppleve. Per Thomas Andersen snakker videre om det han kaller for de fundamentale F'er: fellesskap, følelser og fantasi, som han igjen kobler sammen med fortellingen (Andersen, 2011, s. 16). Han mener disse er sentrale når det gjelder å lese for å kunne utvikle seg til å bli et fungerende menneske i det faktiske samfunnet. Han skisserer blant annet viktigheten av litteraturens rolle når det kommer til å lære seg evnen til å kunne leve seg inn i andre menneskers følelser:

Men jeg tror personlig det går an å si det så sterkt som at uten evnen til å føle andres følelser, vil man ikke kunne ha et velfungerende, demokratisk samfunn. Uten at en relativt stor del av befolkningen har genuin innlevelsessevne, vil det tolerante samfunn krakelere. Her kan skjønnlitteraturen og noen andre sjangre spille en enestående rolle når det gjelder trening og utvikling av det empatiske individ. Fortellinger om andres liv og skjebne gir øvelse i å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov (Andersen, 2011, ss. 19-20).

Skal man tro Andersen (2011), må det utvilsomt sies at det hviler et stort og viktig ansvar på norsklærere. Anne-Kari Skarøhamar løfter frem det å få veiledning fra andre som en viktig

faktor for å smittes av leselyst. Hun påpeker at lærere og bibliotekarers engasjement for lesing er en av de viktigste faktorene som stimulerer til leselyst hos barn. For å oppnå en slik smitteeffekt, er det sentralt at lærerens engasjement for lesing er genuint og ekte (Skarøhamar, 2005, s. 19).

«Leselysten kommer bare av fri vilje» (Skarøhamar, 2005, s. 20). Det er altså høyst relevant å snakke om motivasjon i forbindelse med leselyst og opplevelseslesing. Dersom man utelater lesing som et middel til å nå et mål, og står igjen med lesing utelukkende for lesingens skyld, er det nok ganske åpenbart at det kreves indre motivasjon, eller intrinsic motivation (ref. Ryan & Deci, 2000) for å skape leselyst, eller for å se et poeng med å lese i det hele tatt.

Skarøhamar mener at utfordringen man står ovenfor er å endre holdninger, som igjen vil kunne føre til at det å drive med lesing får en status, og at det normaliseres på lik linje med andre fritidsaktiviteter. Hun fremhever læreres rolle i det å «forsøke å tenne en gnist hos elevene» gjennom å selv være en engasjert leser, og å holde seg oppdatert på hvilke bøker som blir gitt ut (Skarøhamar, 2005, s. 20). Resultater fra PISA har dessuten vist at læreres entusiasme spiller en sentral rolle når det kommer til å inspirere elevene til å lese på fritiden. Dette var det element som hang både sterkest og mest positivt sammen med elevens engasjement for lesing (Roe, 2020, s. 132).

2.1.4 Den grunnleggende ferdigheten

Slik jeg skisserte innledningsvis, er lesing en grunnleggende ferdighet som går på tross av fag og trinn i skolegangen. Dette er en ferdighet som skal oppøves og utvikles gjennom hele elevens skolegang. I læreplanen for hvert av skolens fag, skisseres det hvordan det skal jobbes med de grunnleggende ferdighetene i de respektive fagene. I den nye norsklæreplanen LK20 står det følgende om det å kunne lese i norskfaget:

Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet. Den første leseopplæringen skal foregå på elevens hovedmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

I norskfaget kan man altså se at lesing rommer et stort spenn av ulike tekster og modaliteter. I tillegg skisseres fagets særskilte ansvar for leseopplæringen.

2.1.5 Faktorer som påvirker elevers lesing

Ulike studier har gitt oss viktig kunnskap om sentrale faktorer som spiller en rolle når det kommer til lesing. For det første vet man at jenter jevnt over presterer bedre i et flertall av skolens fag, og at det i videregående skole er flere gutter enn jenter som dropper ut av skolen. Både når det kommer til prestasjoner i og holdninger til lesing og kunnskap om lesestrategier, blir guttene utkonkurrert av jentene. Det er lite som tyder på at resultatene skyldes at jentene har blitt flinkere (Roe, 2013, s. 13). Man ser dessuten at de største kjønnsforskjellene kommer til syne blant de eldste elevene (Roe, 2013, s. 15).

I en årrekke har gutter og unge menns manglende leseinteresse blitt tematisert både i media og i forskning. Stig Börje Asplund og Héctor Pérez Prieto (2018) problematiserer denne ideen, og mener at denne fremstillingen er for enkel. Ved å fremstille gutters manglende interesse for lesing på denne måten, mener de det bidras til å bekrefte ulike myter om både lesing, gutter og unge menn. Dette kan gi en risiko for å få en sosial og kulturell marginalisering, og da særlig av gutter og unge menn med en bakgrunn fra arbeiderklassen. Spesifikt problematiserer de bruken av lesebegrepet på en måte hvor det omhandler utelukkende typografiske tekster alene. De mener dermed at blant annet PISA-undersøkelsen tegner et bilde av at gutter ikke leser basert på at lesing kun handler om å dekode og å forstå en typografisk tekst. Disse forskerne mener at det i skolen er et behov for å utvikle lesebegrepet, slik at det også skal inkludere andre modaliteter, slik som for eksempel video, lyd og interaktive teknologiske tekster (Asplund & Prieto, 2018, ss. 1048-1049).

Sosioøkonomisk bakgrunn og status (SØS) har også vært en faktor som har vært undersøkt i sammenheng med elevers leseprestasjoner. Dette er en faktor som gang på gang har vist seg å ha svært sterk sammenheng med både leseprestasjoner og lesevaner. I Norge er elever med leseprestasjoner på ulike nivå mer jevnt fordelt mellom ulike skoler enn i for eksempel Danmark. Sammenlignet med de øvrige nordiske landene, forklarer dessuten den gjennomsnittlige sosioøkonomiske statusen blant elevene mindre av de forskjellene man ser mellom skolenes leseprestasjoner (Jensen et al, 2020, ss. 234-235). Samtidig har man sett at SØS er en sentral variabel når det gjelder elevers leseprestasjoner, og at det eksisterer store forskjeller mellom elever som kommer fra hjem med høy SØS sammenlignet med de som

kommer fra hjem med lav SØS. Jensen m.fl. har sammenlignet forskjeller i leseprestasjoner fra PISA mellom de 25 prosentandelene av norske elever med lavest og høyest SØS. Samlevariabelen består av tre ulike komponenter: foreldrenes utdanningsnivå, foreldrenes yrkesstatus og ressurser i hjemmet. Det er elevenes egen rapportering av disse forholdene som legges til grunn (Jensen et al, 2020, ss. 224-225). I OECD-landene sammenlagt er forskjellen på 89 poeng, mens den i Norge er på 73. Til tross for at det er en mindre forskjell, er den fortsatt stor. Gapet som skiller leseprestasjonene i de to gruppene tilsvarer om lag to skoleår. Forskjellene i leseprestasjonene mellom fjerde og første SØS-kvartil er altså større enn de forskjellene man ser mellom jenters og gutters leseprestasjoner (Jensen et al, 2020, s. 235).

2.1.6 Lærers rolle og påvirkning

Slik jeg var inne på i kapittel 2.1.3, fremhever Skarðhamar hvilken rolle lærere spiller når det gjelder å inspirere elever til å lese. Resultater fra PISA-undersøkelser viser dessuten at entusiasme hos læreren er en enkeltfaktor som henger tettere sammen med, og er viktigere enn, sosioøkonomisk status. Resultater fra PISA har dessuten vist at lærers entusiasme spiller en sentral rolle når det kommer til å inspirere elevene til å lese på fritiden. Dette var det elementet som hang både sterkest og mest positivt sammen med elevers engasjement for lesing. Ettersom bøker er lengre tekster, fører boklesing til mengdetrening i lesing, noe som er positivt for elevenes leseutvikling (Roe, 2020, s. 132).

Ettersom vi vet at elevers engasjement for lesing er en viktigere enkeltvariabel enn hva slags sosioøkonomiske bakgrunn de har, er det sentralt å fremheve lærers rolle for å fremme leseengasjement hos elevene. Det er mye som tyder på at de lærerne som er bevisst hvilken betydning det å inspirere elevene til å lese på fritiden har, vil ha en positiv innvirkning på det å gi alle elevene like muligheter for å bli glade i å lese. Lærers rolle kan derfor omfatte flere elementer. Roe (2020) peker på tre måter lærerne kan engasjere elevene på:

De kan for eksempel være gode lesende forbilder, foreslå lesestoff som engasjerer elevene, og ikke minst gjøre arbeidet med tekster i klasserommet spennende og utfordrende for elevene. Og klarer de det, er det grunn til å tro at mange elever både kan oppnå bedre leseforståelse – og dermed også bedre skoleprestasjoner (Roe, 2020, s. 132).

2.2 Tidligere forskning

I dette delkapitlet kommer tidligere studier knyttet til lesing til å stå sentralt. Jeg velger her å videreføre samme tredeling som i kapittel 2.1. Jeg vil i det følgende gjøre rede for sentrale studier som har blitt gjort knyttet til lesing, og hvilke funn som har kommet ut av disse. Det er naturlig at lesing som ferdighet blir den største delen av dette kapitlet, da denne delen av lesing må kunne sies både å være det som har blitt mest målt, men også det som er mest målbart.

2.2.1 Lesing som ferdighet

Blant de undersøkelsene og testene som har fokusert mest på å studere lesing som ferdighet, finner vi PISA-undersøkelsene. PISA står for Programme for International Student Assessment. Undersøkelsen er internasjonal, og «(...) har som mål å studere skolesystemene i ulike land. Dette blir først og fremst gjort ved å måle 15-åringers prestasjoner i fagområdene lesing, matematikk og naturfag.» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 13). Undersøkelsen gjennomføres som et samarbeid mellom alle land som er medlem av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 13). Et av undersøkelsens mål er dessuten å kunne studere endringer over tid (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 18). Det er verd å peke på at jeg i denne oppgaven kommer til å fokusere på resultatene fra undersøkelsen i norsk skolesammenheng.

Når man ser på resultatene fra hele perioden 2000-2018, er lesing det fagområdet som har hatt de største variasjonene i resultat. OECD-gjennomsnittet har gått ned mellom år 2000 og 2018. I 2000 lå det på 500, men det ble satt ned til 487 poeng i 2018. I lesing har de norske resultatene variert mellom 484-513 poeng i løpet av denne tidsperioden, men har altså sjelden vært å finne langt under gjennomsnittet (Jensen et al, 2020, ss. 23-24). Sett i lys av gjennomsnittet sammenlignet med andre land, er det mulig å tolke det stabile resultatet man ser i Norge positivt (Jensen et al, 2020, s. 26). Innad i grupper er resultatene delt inn i mestringsnivå fra 1-5, hvor 5 er det beste. Når man ser innad i en elevgruppe, er det imidlertid enkelte tendenser som er verd å nevne. Blant annet ser man at andelen lavtpresterende elever har økt. Den samme tendensen ser man hos høytpresterende elever. Andelen av disse er signifikant høyere i 2018 enn den var i 2009 (Jensen et al, 2020, s. 30).

I 2018 ble det for første gang testet leseflyt alene i PISA. Selv om størstedelen av elevene klarer dette, er det en andel som ligger under den kritiske grensa. Her er det verd å merke seg at nesten alle som ligger under denne grensa er gutter (Jensen et al, 2020, s. 30). I OECD-landene som helhet har man hele tiden sett en tendens til at jentene har et bedre gjennomsnittresultat i lesing enn hva man ser hos guttene. Forskjellen er såpass stor i Norge at den tilsvarer et helt skoleår. Forskjellen er på hele 47 poeng, og er langt høyere enn nabolandene Danmark og Sverige (Jensen et al, 2020, s. 32). De største kjønnsforskjellene knyttet til lesing ser man på de laveste nivåene, men særlig bekymringsverdig er det at så mange som 26 prosent av gutter presterer under nivå 2. Det ser heller ikke ut til at det er av betydning hvorvidt guttene kommer fra hjem med høy eller lav sosioøkonomisk status (Jensen et al, 2020, s. 34). Et siste sentralt funn fra PISA i 2000 var at norske elever var blant de elevene som var minst positive til leseaktiviteter, og dette gjaldt særlig guttene. Man så også en tydelig sammenheng mellom positive holdninger til lesing og elevens leseprestasjoner. Elevenes engasjement både i Norge og OECD for øvrig var den enkeltvariabelen som hadde størst sammenheng med leseprestasjoner, og viste seg også å være av større betydning enn elevens sosiale bakgrunn (Jensen et al, 2020, ss. 37-38).

En annen studie som har stått sentralt når det gjelder lesing, er PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Denne har som mål å undersøke innsats og ferdigheter knyttet til lesing, og gjennomføres på fjerde og femte trinn i barneskolen. Undersøkelsen skal måle både hvor godt elevene leser, men også om forhold som påvirker leseferdighetenes utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Elevene svarer på en rekke spørsmål om hvordan de opplever undervisningen, egne lesevaner, holdninger og motivasjon til lesing osv. I tillegg svarer skoleledere, lærere og foreldre på spørsmål om hvordan de tilrettelegger for elevenes lesing. Til sammen gir denne bakgrunnsinformasjon et rikt materiale til å analysere hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon- og lesekompetanse.

PIRLS har hatt stor betydning for styrking av leseopplæring i norsk skole, og har spesielt rettet fokus mot betydningen av lesestrategier og tidlig innsats i leseopplæringen. PIRLS har også vært et viktig grunnlag for utvikling av nasjonale prøver i lesing på barnetrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Til sist må nasjonale prøver nevnes som en prøve som har stått sentralt i måling av leseferdigheter hos norske barne- og ungdomsskoleelever. I tillegg til å måle leseferdigheter, måler den også elevenes ferdigheter i engelsk og regning. Prøven i lesing gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn, og hensikten er å gi:

(...)informasjon om enkeltelever, grupper, trinn og skoler, som lærere og skoleledere trenger for å drive kvalitetsutvikling.

For eleven skal resultatene fra nasjonale prøver, i tråd med bestemmelsene i kap. 3, være et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det er her verd å nevne at leseprøven ikke er en prøve i norskfaget, men en leseprøve som måler lesing i alle fag. Prøvene gjenspeiler derfor det mangfoldet av tekster som elever møter i ulike fag på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Resultatmessig har nasjonale prøver i lesing de siste årene ikke gitt noen endringer i gjennomsnittlige skalapoeng på nasjonalt nivå. Man ser imidlertid at det i 2020 på 8. trinn har vært en økning i antall elever som presterer på de to laveste nivåene i lesing, og færre elever presterer på det høyeste nivået. Oslo er det fylket som har størst andel elever på de høyeste nivåene. Når det kommer til kjønnsforskjeller, ser man også at jenter i snitt presterer to poeng bedre enn guttene på leseprøven. Det er i tillegg en langt større andel gutter som presterer på de laveste nivåene, og helt klart flest jenter som presterer på de høyeste nivåene i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.2 Lesing som danning

Slik jeg nevnte tidligere i kapitlet, handler lesing som danning i all hovedsak om et kulturelt og historisk aspekt. Mens lesing som ferdighet er knyttet til det å bruke lesing som et middel til å nå et mål, er lesing som danning i all hovedsak knyttet til den enkeltes utvikling mot å bli et velfungerende individ i de ulike delene av samfunnet.

Når det gjelder lesing i lys av et danningperspektiv, er Hallvard Kjelenes doktoravhandling *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) sentral forskning å trekke frem. Her søkte han å finne svar på hvilket syn på litteratur og danning som avtegnes i norsklæreres fortellinger om deres egen litteraturredidaktiske praksis. Det var en kvalitativ studie, hvor 18 lærere ved 10 ulike skoler i Nordland deltok. I tillegg var ulike læreplaner gjennom de siste tiårene lagt til grunn som en del av det empiriske materialet. Kjelen oppsummerer funnene fra studien sin slik:

Lærarane legitimerer litteraturundervisningas plass i skulen og i norskfaget på ulike måtar. Det ser ut til at dei lærarane som er mest kritiske til Kunnskapsløftet, og gjerne tek ein konservativ posisjon, legg større vekt på at litteraturen skal fungere som sosialt lim og danne grunnlag for diskusjonar om samfunn og historie. Lærarane grunngjev utval av litterære tekstar til undervisninga på mange forskjellige måtar, men kvardagsteoriar om kva som kjem til å fungere og fengje i klasserommet er særleg

viktige for utvalet. Det finst fleire ulike oppfatningar om kva det vil seie å lære å lese litteratur. Omgrepet litterær kompetanse er lite kjent blant lærarane; teoriar om leseutvikling meir generelt, er i større grad kjende (Kjelen, 2013).

Funnene fra studien viser at norsklærere snakker svært ulikt om litteratur, litteraturundervisning og litteraturens plass i norskfaget. Et fellestrekk blant alle lærerne er at de mener litteraturen er viktig, og at skjønnlitteraturen har en viktig rolle som et dannelsesmedium (Kjelen, 2013, ss. 201-202). Samtidig eksisterer det et skille blant lærerne når det kommer til hvordan litteraturundervisninga blir legitimert. En del av lærerne har det Kjelen kaller for et mer konservativt syn. Disse lærerne stiller seg mer kritiske til kunnskapsløftet, og vektlegger i større grad litteraturens plass som historiefremidlar og sosialt lim. Et siste fellestrekk blant disse lærerne er at de har lite kjennskap til begrepet litterær kompetanse. Hvordan lærerne forklarar hva det vil si å lære å lese litteratur er svært varierende (Kjelen, 2013, s. 202).

Sylvi Penne (2013) har i sin artikkel *Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet* (2013) problematisert at elevene har andre forventningar til lesingen som foregår på skolen enn hva som egentlig er formålet med den. Hun påpeker at «(...) det faktum at elevene faktisk går på skolen for å lære noe annet enn det de likevel gjør på fritida» (Penne, 2013, s. 39) blir tilslørt. Elevene vurderer tekstene de lesar ut ifra sin egen hverdagslige diskurs. De vurderer tekstene etter hvorvidt de liker dem eller ei, og stempler dem som kjedelig eller ikke kjedelig. Litteraturen blir da lest for underholdningens skyld, og bekrefter hvem eleven er akkurat nå (Penne, 2013, s. 39). Hun framhever at lærebøkene som dominerer norskundervisninga er fylt med korte utdrag fra kjente romaner. Dette står i kontrast til de forventningene elevene har til tekstene de skal møte i faget. De brukar adjektiver som «kjedelig» eller «gøy» både om tekstene de lesar, og om læreboka. Det eksisterer en forventning om spenning, og elevene er opptatt av at tekstene som leses ikkje skal være kjedelige. Leseerfaringene de innehar knytter seg i all hovudsak til «populærkulturens tydelige dramaturgi: action eller melodrama» (Penne, 2013, s. 45). Forfatteren problematiserer at elevene ikkje har fiktiv forståelse, ettersom de romanene de har lest primært er virkelighetsbaserte fortellinger – det man kallar for faksjon (Penne, 2013, s. 45).

Hun avslutter kapitlet sitt med å peke på at elevene må «erobre nye leseroller» (Penne, 2013, s. 46). Litteraturundervisninga hovedoppgave ligger ikkje i at lesingen skal underholde elevene. Den skal lære dem noe nytt, og for å klare det, må lærebøkene være gode nok, og literacy-problemet må løses. Begrunnelsen for utdragene som brukas i undervisninga baserer

seg på «(...) en forforståelse og et kulturbegjær som svært få elever har» (Penne, 2013, s. 46). I følge Penne eksisterer det dermed et stort gap mellom undervisningens formål med tekstene og lesingen, og de forventningene elevene har til det de skal lese. Det er imidlertid interessant at én av de elevene som deltok i studien hennes «(...) anerkjenner elevrollen og underkaster seg de institusjonelle oppgavene som er knyttet til en slik rolle» (Penne, 2013, s. 39). Denne eleven trekker fram Alexander Kiellands novelle «Karen», og forteller hvordan denne lærte henne om bruk av frampek (Penne, 2013, ss. 39-40).

Pennes betraktninger stemmer godt overens med hva som kommer frem i PISA. I forhold til OECD-gjennomsnittet gjør norske elever det dårligere på oppgaver hvor det kreves at de nøye og kanskje flere ganger leser gjennom en tekst de betrakter som kjedelig, noe som kanskje vitner om at dette er noe de har trent for lite på, både på skolen generelt og i norskfaget spesifikt (Bakken, 2020, s. 269). Bakken (2020) refererer til Appleyard, og understreker samtidig at dette kan være en del av elevenes utvikling som lesere (Bakken, 2020, s. 269). Joseph Appleyard presenterer leseres utvikling fra barnehagealder og frem til man er voksen, og han snakker om fem ulike leseroller. I ungdomsskolealder er lesere enten «Reader as Hero and Heroine» eller «Reader as Thinker». Førstnevnte handler om et romantisert syn på verden gjennom et barns øyne, hvor det skisseres en virkelighet som leseren lett dras inn i. Sistnevnte handler om å bruke historier for å få innsikt i meningen med livet. Da søker leseren etter en rollemodell han kan imitere (Appleyard, 1991, s. 14)

2.2.3 Lesing som opplevelse og identitetsskaper

Slik jeg tidligere har vært inne på, er opplevelsesdimensjonen eksplisitt skissert i den nye læreplanen LK20, og norskfaget har med sitt store antall undervisningstimer et særskilt ansvar for å gi elevene gode leseopplevelser. Flere studier viser dessuten at møter med litteratur legger til rette for et rom hvor en subjektiv identitet får plass til å skapes. Jon Smidt viser hvordan elever bruker tekster for å utvikle forståelse både for seg selv og for samfunnet de er en del av. Han studerte seks videregåendelevvers litteraturarbeid i skolen gjennom tre år. En klar tendens var det han kaller for subjektivitetsbehovet. Dette handler om et behov for «(...) å finne en subjektiv relevans i det en leser og er med på på skolen» (Smidt, 1989, s. 223). Smidts studie viste dessuten at denne subjektiviseringsprosessen kan gå gjennom mange ulike faser, er svært ulik for forskjellige elever, og speiles av deres individuelle sosialiseringshistorier (Smidt, 1989, s. 223). Et hovedfunn i studien er dessuten at leseren

kontinuerlig «søker det han eller hun kan leve seg inn i, som bekreftelse eller hengivelse i det kjente eller som utprøvelse og utvidelse» (Smidt, 1989, s. 224). Således vil altså møtet med litteratur kunne være med på å utvikle den individuelle leseren eller elevens identitet ved å gi han både bekreftelser og nye impulser. Appleyard har et svært lignende idegrunnlag. Han sier at ungdom som lesere kjennetegnes av et ønske om å kunne identifisere seg med karakterene og situasjonene de befinner seg i (Appleyard, 1991, s. 102).

I Kjelenes studie *Litteraturundervisning i ungdomsskolen* (2013) var dessuten utviklingen av identitet et sentralt punkt som kom fram. En av informantene, Tor, som hadde en mastergrad i spesialpedagogikk, vektla det som kalles for *Theory of Mind*. Han mener at det å utvikle individet og personen er selve kjernen i fagets litteraturundervisning. Han mente litteraturen er viktig for å bygge opp en forståelse for andre mennesker, som igjen handler om personlighetsutvikling og utviklingen av empati. Sett gjennom slike øyne, ligger litteraturens oppgave langt dypere enn å bare det å forstå litteraturen og hva man leser. Målet blir således mer bredt, med tilegnelse av en «generell menneskekunnskap» som et ønskelig mål (Kjelen, 2013, s. 197).

Når det gjelder leseengasjement, ligger norske elever samlet sett nederst av alle OECD-landene (Bakken, 2020, s. 268). Roe (2020) presenterer to ulike studier som har blitt gjennomført på ungdomstrinnet. Her kommer det fram at kun to av 42 elever forteller at en lærer har inspirert dem til å lese på fritiden. De fleste svarte at det var en venn eller et familiemedlem som hadde inspirert dem. Hun presenterer også LISA-prosjektet, hvor 47 klasser på 8. trinn deltok. Det ble filmet fire norsktimer i hver klasse, og av de totalt 178 norsktimene forskerne har på film, ble det ikke funnet eksempler på at læreren snakket varmt om frivillig lesing. Det ble heller ikke foreslått eller presentert lesestoff for elevene (Roe, 2020, s. 109). Bakken (2020) oppsummerer i sitt kapittel at både PISA og LISA-studien viser at norske elever har lavt engasjement for lesing og at de i liten grad får boktips fra lærerne. Han problematiserer at dette ligger langt unna det opplevelsesaspektet som den nye læreplanen legger opp til (Bakken, 2020, s. 268).

2.2.4 Forholdet mellom de tre dimensjonene

Kjelen (2015) kritiserer litteraturundervisninga som foregår i Norge og Norden for å vektlegge elevers følelser og individuelle opplevelser av litteratur i for stor grad. Han mener

dette fører til at elevene ikke føres inn i de litterære konvensjonene, og at de får en manglende begrepsforståelse av litteraturen. Han viser til flere studier som har vist at elever i liten grad er i stand til å lese mellom linjene, og at litteraturundervisninga i klasser med faglig svake elever settes inn i det han kaller for en «kosekontekst» (Kjelen, 2015, s. 15). Til tross for at han vektlegger at personlige assosiasjoner og følelser er viktig for litteraturlesing, påpeker han at det i norske klasserom ser ut til at det å gå inn i en tekst med forståelse som utgangspunkt er en sentral mangelvare (Kjelen, 2015, ss. 15-16). Han viser til hvilke konsekvenser dette får særlig for dannelsesaspektet ved faget: «For at litteratur skal fungere som eit dannelsesmedium, er det naudsynt med ei fagleg forankra, reflektert tilnærming. Møtet med *Det andre* er nøkkelen» (Kjelen, 2015, s. 16).

2.3 Hvilke faktorer påvirker elevers leseforståelse og lesevaner?

Engasjerte lesere kjennetegnes først og fremst av at de gleder seg til å lese, og at de opplever at tekstene gir dem spennende og interessante opplevelser. Men leseengasjement handler ikke bare om frivillig, lystbetont lesing og positive holdninger til lesing. Det omfatter også den utholdenheten som engasjerte lesere klarer å mobilisere for å komme seg gjennom utfordrende eller komplekse tekster, og som er helt avgjørende både for å oppnå gode skolerresultater og for å kunne ta seg fram i et stadig mer komplekst og utfordrende tekstbasert samfunn (Roe, 2010, s. 108).

Forskningen peker om og om igjen på den sterke korrelasjonen mellom elevers lesevaner og hva slags leseforståelse, kunnskapsnivå og ordforråd de har. Samtidig vet man at det er svært krevende å få elevene engasjert i å lese bøker i stedet for å bruke tid på digitale medier (Roe, 2020, s. 109). Det er også, slik jeg diskuterte i kapittel 2.1.6, enighet om at elevers sosiokulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn har stor betydning for hva slags inspirasjon de får i forhold til lesing. Lingvisten Shirley Brice Heath (1988) påpekte gjennom en studie av tre ulike små amerikanske samfunn hva slags betydning lesing av «nattahistorier» (bedtime story) hadde å bety for barnas leseutvikling og deres videre skolegang. Hun konkluderer med at barna fra byen Maintown hadde et langt bedre utgangspunkt enn barna fra de andre byene, ettersom barna fra Maintown hadde foreldre som satte likhetstegn mellom bøkens nytte og suksess på skolen: «In their talk to children about books, adults link school success to «learning to love books», «learning what books can do for you» and «learning to entertain yourself and to work independently» (Heath, 1988, s. 26). Roe (2020) påpeker at skolen har et

særskilt potensial for å kunne «fange inn» de elevene som ikke kommer fra et hjem med mange bøker og hvor foreldrene er glade i å lese. I større grad enn tidligere vil disse elevene trenge hjelp i navigeringen for å få inspirasjon til å finne fengende tekster å lese, og på dette planet kan lærere bidra (Roe, 2020, s. 109).

2.4 Oppsummering

I det foregående kapitlet har jeg presentert sentral teori omkring lesing som ferdighet, danning og opplevelse og identitetsskaper. Lesing er en sentral del av våre liv, og man kan lese både for å underholdes og for å finne informasjon. Enkelte forskere mener den opplevelsesbaserte lesinga er viktig for vår kognitive utvikling som menneske. Samtidig mener noen at «koselesing» får for mye plass i den norske skolen. Norske elever har generelt gode leseferdigheter, men de leser mindre på fritiden enn tidligere. Vi vet at kjønn, hjemmebakgrunn og SØS har en innvirkning på dette, men fremfor alt er det elevenes engasjement i lesing som spiller en rolle. Norge ligger lavest av alle OECD-land når det gjelder leseengasjement. Leseopplevelser kan ha positiv innvirkning både i andre fag og for utviklingen av blant annet empati. Her har lærere og skolen et viktig oppdrag for å fange inn elevene.

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for metoden som ligger til grunn for denne studien, og hvilke valg jeg har tatt underveis i prosessen. Herunder kommer jeg til å ta for meg utvalget, og drøfte valget av informanter. Jeg kommer i tillegg til å presentere de utfordringene jeg har møtt på i løpet av forskningsarbeidet, og drøfte og begrunne de valgene jeg har tatt. Året 2020-2021 har vært et spesielt år. På grunn av den herjende pandemien og gjentakende smittebølger med koronaviruset, har det vært utfordrende å skulle ut i praksisfeltet for å gjennomføre sitt første forskningsprosjekt. Jeg støtte på litt motgang underveis, og noen av avtalene måtte flyttes på som en følge av smittevernreglene. Til slutt lot innsamlingen gjennomføre, og jeg er svært takknemlig for at dette gikk i boks, med tanke på den spesielle situasjonen Oslo har vært i dette siste året. Videre i kapitlet er forskningens reliabilitet og validitet er et viktig punkt, og jeg kommer til å drøfte sentrale deler av forskningsetikk knyttet til mitt prosjekt. Styrker og svakheter ved både metodene og prosjektet vil også bli drøftet. Til sist vil jeg gjøre rede for hvilken analytisk tilnærming jeg har hatt i arbeidet med datamaterialet, og drøfte hvordan min forskerrolle har påvirket studien.

3.1 Presentasjon av forskningsdesignet

I dette prosjektet har jeg ønsket å finne ut mer om hvordan det står til med elevenes motivasjon for og forhold til skjønnlitterær lesing, både i skole- og undervisningssammenheng, og på fritida. Andre sentrale forskningsspørsmål har vært hvorvidt elevenes lesemotivasjon har endret seg siden barneskolen, og hvordan skolen og norsklærere kan tilrettelegge for lesemotivasjon blant elever på ungdomstrinnet. Det er disse forholdene som har blitt studert her.

Før jeg bestemte meg for metode og samlet informanter, orienterte jeg meg i relevant teori og tidligere studier om lesing, og utformet deretter mer spesifikt hva det var jeg ønsket å se på. Videre startet jeg datainnsamlingen med å observere norsktimer i hver av de tre klassene som deltok i dette prosjektet. Observasjonen er ikke en del av datagrunnlaget, men var et bevisst grep jeg tok for å styrke studien. Det førte til at jeg fikk et innblikk i lærernes undervisning, i tillegg til at jeg fikk observert de klassene som deltok i studien. Det å ha observert

undervisningen som drøftes både i spørreskjema og i intervju, anså jeg som viktig for studiens pålitelighet og for at informantene skulle ha tillit til meg.

Datainnsamlingen har videre foregått på tre ulike måter. Samtlige av de 27 elevene som deltok i studien har svart på et spørreskjema. 10 av disse har i tillegg deltatt i fokusgruppeintervju med medelever fra samme klasse. De tre lærerne og de to skolelederne som deltok i prosjektet har blitt intervjuet hver for seg. Planen var egentlig at også disse skulle samles i fokusgrupper, men på grunn av koronarestriksjonene lot det seg ikke gjøre. Datamaterialet som ligger til grunn for denne studien har altså vært samlet inn ved bruk av to ulike metoder. Det har også vært brukt to ulike intervjuformer på de ulike gruppene av informanter. Dette kommer jeg tilbake til.

3.2 Fremgangsmåte

3.2.1 Begrunnelse for valg av metode

For å besvare relativt store og åpne forskningsspørsmål av typen jeg har stilt i dette prosjektet, har det vært naturlig å velge en kombinasjon av metoder for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Samtidig som jeg ønsket å si noe om et større antall elevers syn på saken, så jeg det som fordelaktig å få utfyllende svar på en del av spørsmålene. I denne studien har jeg derfor benyttet meg av mixed methods research, eller metodetriangulering, som handler om å benytte forskjellige metoder i samme studie. Fordelen med en slik tilnærming, er at metodenes styrker og svakheter vil kunne utfylle hverandre, slik at man forhåpentligvis får en større pålitelighet i undersøkelsen man gjennomfører (Larsen, 2017, s. 30). I denne studien har den kvantitative undersøkelsen fungert som en slags forberedelse til den kvalitative, hvor intervju spørsmålene har tatt utgangspunkt i spørreskjemaet. Det har dermed vært et mål at de ulike metodene henger tett sammen og utfyller hverandre. I tillegg anså jeg det slik at forskningsspørsmålene mine var ganske store og vide, og ville dra nytte av å kombinere ulike metoder for å finne svar på det jeg ønsket. Det er samtidig viktig å presisere at man ved å kombinere to ulike metoder også får ulike typer data (Larsen, 2017, s. 25). Det har på flere måter gjort datamaterialet mer omfattende og krevende å jobbe med. Samtidig som det har gitt langt flere svar på de spørsmålene jeg hadde enn hva jeg ville fått ved å bruke bare en metode. Rent metodisk er det dessuten fordelaktig å studere samme fenomenet ved hjelp av ulike metoder. Det bidrar til at man kan undersøke det samme fra ulike perspektiver, noe som

gir rom for nye og ulike tolkninger, og mulighet til å være mer nyansert i analysen. Samtidig kan det gi mer helhetlige svar på forskningsspørsmålene (Johannessen et al, 2004, s. 315).

Metodetriangulering ble bare benyttet med elevene. Grunnen til dette er det langt større antallet informanter, og fordi jeg hadde et ønske om å få størst innblikk i deres synspunkter og betraktninger. I tillegg antok jeg på forhånd at det kunne komme til å bli et fåtall av elevene som ønsket å stille til intervju. På den måten ga jeg også de som ville være helt anonyme, også overfor meg som forsker, muligheten til å delta. I gruppene av lærere og skoleledere, ble det ordinære en-til-en intervjuer. Slik jeg forklarte innledningsvis i kapitlet, ble dette et resultat av den krevende smittesituasjonen knyttet til koronapandemien. Planen var å samle også disse informantene i fokusgrupper. Det var likevel fordeler ved å gjøre dette individuelt. Hver av informantene gikk dermed mer i dybden om akkurat sine klasser eller sine skoler, noe som ga verdifullt datamateriale til studien.

Utover dette har jeg brukt en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming. Jeg har ønsket å studere informantgruppen uten å teste for mange ideer, noe som er vanlig i kvalitativ forskning. Samtidig har ett av forskningsspørsmålene vært basert på hypotesen til Knudsen (2013), og har søkt å teste denne påstanden. Man må derfor si at tilnærmingen også er dels deduktiv (Kvale & Brinkmann, 2019, ss. 224-225).

3.2.2 Spørreskjema som metode

Spørreskjemaet ble brukt som en innledning til elevintervjuene. Jeg ønsket å få svar på de overordnede spørsmålene fra så mange informanter som mulig. Spørreundersøkelse er en ideell metode for å få mange svar, fordi det er mindre tidkrevende å få svar fra mange informanter. Spørreskjema, eller strukturert utspørring, er en metodeform som gir forskeren kvantitative data (Grønmo, 2004, s. 191). I en slik type surveyundersøkelse har man laget et skjema med faste spørsmål som er formulert på forhånd av datainnsamlingen. Det er vanlig at man benytter seg av faste svaralternativer, men det er også mulig å benytte seg av åpne spørsmål der det er vanskelig å lage kategoriserte svaralternativer som vil være passende for alle informanter (Grønmo, 2004, s. 191). Spørreskjema eller kvantitative data kan også omtales som tellbare data. Denne typen data lar seg enklere kategorisere, og man kan tydelig se hvor mange informanter som krysser av på de ulike svaralternativene (Larsen, 2017, s. 25). Det er altså en fordel for å kunne se klare tendenser i de svarene informantene oppgir. I min

studie var dette et pluss, fordi jeg ønsket å kunne se informantenes svar opp mot hverandre, og derfra se et mønster.

Fordelen ved bruk av spørreskjema er at alle spørsmålene er laget på forhånd av undersøkelsen, og man får utelukkende svar på de spørsmålene man stiller. Det gjør at det blir lettere å spisse spørsmålene til den aktuelle problemstillingen i forskningsprosjektet. I tillegg kan man gjennomføre spørreundersøkelser på en større mengde informanter enn det man kan med for eksempel intervjuer. Dette gir en større bredde i datagrunnlaget (Larsen, 2017, s. 28). Det er samtidig viktig å presisere at et spørreskjema ikke nødvendigvis gir all informasjon som ville være ønskelig for å best mulig besvare forskningsspørsmålet. I motsetning til intervjuer får man kun svar på akkurat det man spør om, og ikke noe mer. I mange tilfeller vil det kanskje være ønskelig med mer detaljerte svar enn hva et spørreskjema alene kan gi. Det er også fort gjort å trekke slutninger på et for tynt grunnlag dersom man bruker spørreskjema som eneste metode (Larsen, 2017, s. 28).

Elevene fikk utdelt hvert sitt spørreskjema på papir med ferdig formulerte spørsmål (se vedlegg 2). De fleste spørsmålene hadde faste svaralternativer, men jeg hadde imidlertid fire spørsmål med åpent tekstfelt hvor elevene skulle svare med egne ord. På disse spørsmålene lot det seg ikke gjøre å formulere svaralternativer som ville dekke alle respondenters situasjon, og det var dermed mer ønskelig med åpne spørsmål enn lukkede svaralternativer.

3.2.3 Intervju som metode

Mengdedata i form av kvantitative data ville ikke alene være nok til å kunne svare godt og utfyllende på forskningsspørsmålene jeg har stilt meg i denne studien. Jeg valgte dermed å bruke intervju i tillegg til spørreskjema. Intervju er en kvalitativ forskningsmetode som ofte brukes når det overordnede målet i studien er «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2013, s. 15). I dette prosjektet, hvor jeg ønsket å se både bredde og dybde, anså jeg intervju som et ideelt supplement til spørreskjemaet. Det ga utdypende svar til det som ble rapportert i spørreskjemaene. Ettersom intervju er tidkrevende å gjennomføre, og jeg ønsket å intervju så mange elever som mulig, bestemte jeg meg tidlig for at fokusgruppeintervju ville være fordelaktig i denne sammenheng. Jeg falt på dette valget hovedsakelig fordi jeg ønsket å høre ulike elevers syn og vinklinger omkring samme tema. I hvert intervju deltok 3-4 elever fra samme klasse. Tanken på forhånd var fire og fire i hvert intervju, men i en av klassene var det

bare tre elever som ville delta i intervju, og i en annen klasse trakk den fjerde eleven seg idet vi skulle gjennomføre intervjuet. Intervjuene av lærerne og skolelederne foregikk en og en på grunn av smitterestriksjonene. Jeg har altså benyttet meg av to ulike intervju typer i denne studien.

I mitt prosjekt valgte jeg å benytte meg av en semistrukturert intervjuform. Temaet vi skulle snakke om var bestemt på forhånd, og dreide seg i all hovedsak om lesing og motivasjon. På forhånd av gjennomføringen utarbeidet jeg en intervjuguide som inneholdt de temaene og spørsmålene jeg ønsket å få svar på i intervjuene (Dalen, 2013, s. 26). I all hovedsak bygde denne på spørreskjemaet, og handlet om de samme temaene og spørsmålene som spørreskjemaet tok for seg (se vedlegg 3). Spørsmålene ble imidlertid omformulert til å bli mer åpne, i en søken etter mer utfyllende svar. Ettersom jeg i all hovedsak ønsket at informantene skulle snakke så fritt og så likt en samtale som mulig, ville jeg ha størst mulig grad av åpne spørsmål. Dette er også en av styrkene ved å benytte seg av kvalitative metoder. I et intervju får man fler utdypende svar som kan gi bedre forståelse for fenomenet som studeres. I tillegg kan man stille oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart (Larsen, 2017, s. 29).

3.2.4 Rekruttering av informanter

Informantene i denne studien er hentet fra to høytpresterende ungdomsskoler i Oslo (jf. Skolenes grunnskolepoeng) som ligger i nabolag med høyt utdanningsnivå og høy grad av yrkesdeltakelse. Fra skole A har en 8. klasse, en norsklærer og en skoleleder deltatt, mens det fra skole B har deltatt en 8. klasse, en 9. klasse, deres to norsklærere og en skoleleder.

Fordelingen av elever på skoler, klasser og trinn er ikke optimal, men et slikt bekvemmelighetsutvalg var det eneste som lot seg gjøre i den situasjonen som oppsto da datainnsamlingen skulle foregå. Skolene la til rette for meg som best de kunne, med en organisering av undervisningen som var underlagt strenge restriksjoner i november og desember 2020, og min avveining var at antall elevstemmer var viktigere å prioritere enn for eksempel like store utvalg ved de to skolene. Jeg stilte få krav til bestemte karakteristika. Jeg ønsket både gutter og jenter, og elevenes bakgrunn var ikke av noen større betydning. Det var ønskelig å dekke et mangfold av elever innenfor det geografiske området jeg gjennomførte studien i. Dette fordi forskningsspørsmålene er såpass åpne at alle typer elever har noe å bidra med. Det må her understrekes at flertallet av de elevene som deltok i studien, har minst én

forelder med høyere utdanning, de aller fleste har mer enn 100 bøker i hjemmet og flertallet har minst én forelder som leser ukentlig.

Rekrutteringen av informantene foregikk ved at min veileder Tove S. Frønes foreslo skoler som kanskje kunne være interessert i å delta i prosjektet mitt, og som i anledning prosjektbeskrivelsen også ville være interessante å samle inn data ved. Hun tok videre kontakt med skoleledere som hun fra før av kjente til ved disse skolene, som derfra takket ja til å delta. Jeg fikk så mailadresser til skolelederne, og avtalte direkte med dem hvilke lærere som ønsket å være med på prosjektet mitt, og hvordan det var best å gjennomføre datainnsamlingen. Herfra gikk kontakten videre til å være direkte mellom meg og de respektive norsklærerne for å avtale tid og sted for gjennomføring av datainnsamling. Jeg fikk på forhånd av datainnsamlingen være med på en norsktid i hver av klassene. I alle disse timene ble det lest skjønnlitteratur. Jeg ønsket å få et inntrykk av klassens dynamikk, lærerens (lese)undervisning og av elevene før jeg gikk i gang med datainnsamlingen. Det er dessuten en fordel å ha observert studiens informanter i forkant, ettersom dette kan gjøre det lettere å tolke svarene man får (Larsen, 2017, s. 29). Observasjonene har imidlertid ikke vært en del av datagrunnlaget i denne studien, og ble utelukkende brukt i et håp om å styrke datainnsamlingen og dermed studiens gyldighet.

3.2.5 Presentasjon av informanter

Totalt 27 elever fra de to skolene svarte på spørreskjemaet som utgjør en stor del av datagrunnlaget i denne studien. Elevene går på 8. og 9. trinn, men det er et flertall av informantene som går på 8. trinn. Fra skole A var det 10 elever som deltok, og fra skole B deltok 17 elever. Kjønnfordelingen var så godt som lik, med 13 jenter og 14 gutter. I intervjuene deltok til sammen 16 informanter: 10 elever, tre lærere og to skoleledere. Fra skole A deltok tre elever, en lærer og en skoleleder, mens det fra skole B deltok syv elever, to lærere og en skoleleder.

Tabell 1: Presentasjon av informantene og fokusgruppene fra de respektive skolene som har deltatt i intervju.

Skole	Lærere	Elever	Skoleledere
Skole A	Agnes: Kvinne som har jobbet som lærer i 23 år. Mest på barneskole, men nå på ungdomsskole. Lærer for elevgruppe 1.	Fokusgruppe 1: Adrian: gutt, 13 år. Går i 8. trinn. Arthur: gutt, 13 år. Går i 8. trinn. Andreas: gutt, 13 år. Går i 8. trinn.	Anna: kvinne, assisterende rektor
Skole B	Brita: Kvinne som har jobbet som lærer i 6 år. Lærer for elevgruppe 2. Berit: Kvinne som har jobbet som lærer i 4 år. Har jobbet ved skole B i 3,5 år. Lærer for elevgruppe 3.	Fokusgruppe 2: Benedikte: jente, 14 år. Går i 9. trinn. Benjamin: gutt, 14 år. Går i 9. trinn. Belinda: jente, 14 år. Går i 9. trinn. Fokusgruppe 3: Bård: gutt, 13 år. Går i 8. trinn. Brage: gutt, 13 år. Går i 8. trinn. Beate: jente, 13 år. Går i 8. trinn. Birgitte: jente, 13 år. Går i 8. trinn.	Bente: kvinne, undervisningsinspektør

3.2.6 Utforming og pilotering av spørreskjema og intervju

Piloteringen av spørreskjemaene har foregått i to omganger. Dette er en viktig del av denne typen undersøkelse. Ettersom det ikke lar seg gjøre å endre på et spørreskjema underveis, er det essensielt å ha forberedt dette grundig i forkant av gjennomføringen (Grønmo, 2004, s. 191). I starten utarbeidet jeg en oversikt over hvilke spørsmål jeg ønsket å finne svar på. Jeg tok da utgangspunkt i hovedtemaene som brukes i PISA-undersøkelsen. Videre lagde jeg spørsmål som ville være passende og interessante for problemstillingen, og testet deretter spørreskjemaet på en gruppe medstudenter, venner og familie, i tillegg til min veileder. I denne prosessen fikk jeg flere nyttige tilbakemeldinger både på formulering av spørsmål, og på spørsmål som jeg ikke hadde stilt, men som ville kunne være relevant. Dette førte til en revidering av spørreskjemaet, etterfulgt av nok en pilotering. Denne gangen fikk jeg testet spørreskjemaet på enda flere mennesker enn hva som lot seg gjøre første gangen, men uten å få ytterligere tilbakemeldinger på endringer som burde vært foretatt. Jeg drøftet deretter

utformingen av spørreskjemaet en siste gang med min veileder, før det ble brukt i undersøkelsen.

Intervjuguiden har i all hovedsak blitt pilotert og testet med det jeg har valgt å kalle for testintervjuer. Til dette har snille medstudenter stilt opp, og derfra hjulpet meg med utformingen av spørsmålene. Det var viktig for meg å stille åpne spørsmål som krevde at informanten ga meg utdypende svar, og det var viktig for meg å få undersøkt på forhånd at jeg ikke stilte ledende spørsmål.

3.2.7 Bearbeiding av datamateriale

Etter at datamaterialet var samlet inn, begynte prosessen med å bearbeide datamaterialet. Dette har foregått på to ulike måter. Ettersom jeg valgte å gjennomføre spørreundersøkelsen på papir og ikke digitalt, ble det en del manuelt arbeid med å legge inn spørsmålene og svarene i dataprogrammet Excel. Her lagde jeg et dokument med tre ulike ark. Det første bestod av en skissering av spørreskjemaet i form av de ulike spørsmålene med svaralternativer. De ulike svaralternativene fikk en tallkode. Dette organiserte jeg ganske enkelt ved å kalle det første svaralternativet for 1, neste for 2, osv. Blankt felt eller ikke besvart ble kodet med tallet 0. Dette var en enkel prosess på de spørsmålene som hadde fastsatte svaralternativer som informantene skulle krysse av. På de fire spørsmålene hvor informantene skulle svare med egne ord, var dette noe mer komplisert. De to første spørsmålene omhandlet hva far og mor (eller foresatt 1 og 2, for å inkludere de som eventuelt måtte ha to mødre eller to fedre, eller de som har foresatte som ikke er deres far og/eller mor) jobbet som. De to siste omhandlet spørsmål om hvilke tekster elevene liker å lese på skolen, og hva som er deres favorittbok. Foresattes jobber valgte jeg å kode etter antatt utdanning. Dersom informanten oppga at far jobbet som jurist, la jeg til grunn at dette er en 5-årig universitetsutdanning på masternivå. Det var imidlertid noe mer problematisk å kode de mer vage svarene. Svar som «mamma jobber i barnehage» var mer komplisert å sette en kode på, ettersom det å jobbe i barnehage kan tilsvare for høyere utdanning for eksempel på bachelornivå, eller eksempelvis et fagbrev som barne- og ungdomsarbeider. I slike tilfeller tolket jeg svarene, og valgte å kode etter høyest sannsynlige utdanning på den typen arbeidsplass. Jeg har her valgt å legge til grunn at så fremt en av foreldrene har en jobb som krever høyere utdanning, blir elevens SØS definert som høy.

Videre har det kvantitative datamaterialet blitt behandlet i dataprogrammet SPSS. Her har de dypere analysene blitt gjort. Excel har avslutningsvis blitt brukt til å lage tabeller for å få frem funnene fra analysen. I kategoriseringen av intervjuene har jeg brukt det man gjerne betegner som åpen koding. Det vil si at jeg har sett på hvert fenomen som har kommet frem i intervjuene, og stilt spørsmål ved hva dette representerer. Videre har jeg da laget beskrivende koder, som forteller meg noe om hva den enkelte intervjusekvens sier noe om. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene, har jeg gått nærmere inn i det enkelte intervju for å se om de merkelappene jeg har satt stemmer overens.

3.3 Forskningens troverdighet og gyldighet

I all forskning er det relevant og viktig å drøfte studiens kvalitet. Begrepene validitet og reliabilitet står sentralt som kvalitetskriterier særlig i kvalitative studier (Johannessen et al, 2004, s. 194). Disse knytter seg til hvor troverdig studien er.

Reliabilitet lar seg forklare med begrepet pålitelighet, og står særlig sentralt innenfor kvantitative studier. Begrepet knytter seg ganske direkte til studiens data. Da er det særlig hvilke data som blir brukt, datainnsamlingen og bearbeidingen av datamaterialet som står i sentrum (Johannessen et al, 2004, s. 42). «Inter-rater-reliabilitet» er en måte å teste påliteligheten i en kvantitativ studie. Den går ut på at flere forskere undersøker det samme fenomenet. Hvis man da kommer frem til det samme, vitner det om høy pålitelighet. I denne studien har jeg undersøkt mange av de samme temaene som blant annet PISA-undersøkelsen tar for seg, noe som i seg selv vil kunne sies å være en styrke for de funnene som kommer fram her. Validitet, eller troverdighet, handler om å teste hvorvidt man faktisk måler det man tror at man måler. Enklere forklart dreier det seg om hvorvidt forskerens funn representerer virkeligheten på en riktig måte (Johannessen et al, 2004, s. 195).

Slik jeg tidligere har nevnt, handler Mixed Methods Research om å benytte seg av både kvalitative og kvantitative tilnæringer i en studie (Johnson, 2013). I seg selv kan man si at det å benytte seg av flere ulike metoder er en måte å styrke studiens troverdighet på. Metodetriangulering har vist seg å være en teknikk som øker sannsynligheten for at forskningens resultater er troverdige (Johannessen et al, 2004, s. 195). I denne studien har jeg benyttet meg av to ulike metoder for å belyse det samme temaet, noe som i seg selv har styrket dens troverdighet. Det må samtidig nevnes at i en studie som dette, med begrenset

antall informanter, og med bruk av informanter fra ett bestemt geografisk område vil det kanskje være vanskelig å si noe på et generelt grunnlag. Jeg er dermed bevisst at de resultatene jeg har kommet frem til i denne studien ikke nødvendigvis vil være representativt for et enda større utvalg, eller på et nasjonalt plan.

3.4 Ethiske overveielser

All forskning er underordnet juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Johannessen et al, 2004, s. 87). Forskningsetiske prinsipper skal sikre at «(...)forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2016, s. 28). Dette knytter seg ikke bare til selve feltarbeidet eller datainnsamlingen, men er gjeldende i alle faser av en forskningsprosess (Ryen, 2002, s. 207). I denne studien er det flere avveininger jeg har vært nødt til å gjøre. Både når det gjelder valg metode, valg og rekruttering av informanter, selve datainnsamlingen og analysen av datamaterialet som ligger til grunn. Jeg vil videre ta for meg hvilke etiske overveielser jeg har gjort, for å sikre verdig og forsvarlig forskning.

3.4.1 Min forskerrolle

Forskerens rolle og integritet er avgjørende for forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Først og fremst har jeg hatt fokus på å overholde sentrale regler innenfor forskningsetikk. Dette knytter seg blant annet til å sørge for informantens velbefinnende. I dette ligger det blant annet en norm om å ikke manipulere informanter, og å overholde lovnader om anonymitet (Ryen, 2002, s. 207). Dette har jeg vært oppmerksom på, og i intervjuene har jeg vært bevisst intervjueffekten, som handler om at intervjueren kan påvirke informanten eksempelvis gjennom måten man reagerer på informantens svar, eller at informanten ønsker å imponere intervjueren (Larsen, 2017, s. 124). Studier av ungdom kan gi en del etiske utfordringer som man ikke nødvendigvis møter på i studier av barn eller voksne. Ungdom befinner seg i en slags mellomfase mellom barndom og voksenliv: «De kan ta viktige beslutninger vedrørende sitt eget liv, og de har ofte både evne til og ønske om å leve voksent. Likevel har alder særlig betydning i bestemte settinger» (Ryen, 2002, s. 210). Det har dermed vært viktig for meg å bevare ungdommenes autonomi, på samme tid som jeg har vært opptatt av at de skal forstå hva de samtykker til, at de ikke ble satt i ubehagelige situasjoner, å unngå sensitive temaer og ivareta deres anonymitet.

En forsker vil ofte ha en spesiell tilknytning til det fenomenet som blir studert, noe som kan påvirke tolkningen av resultatene (Dalen, 2013, s. 94). For egen del har skjønnlitteratur, lesing og motivasjon vært temaer jeg gjennom studietiden har hatt stor interesse for. I forkant av datainnsamlingen og analysen av datamaterialet har jeg derfor hatt en del forkunnskaper om disse temaene. Det har vært viktig for meg å ha i bakhodet at dette kan ha påvirket både måten jeg har stilt spørsmål på løpende i de ulike intervjuene, og hvordan jeg har tolket sitater og funn fra analysen. Johnson kaller dette for researcher bias (Johnson, 2013, s. 299). Dette handler om at forskeren, gjennom selektiv utvelgning av informasjonen som ligger i datamaterialet, finner det han eller hun ønsker å finne. På denne måten vil forskerens personlige perspektiver kunne påvirke funnene, noe som kan true studiens validitet. Strategien jeg har brukt for å unngå at mine perspektiver skal påvirke funnene i for stor grad, er det Johnson kaller for reflexivity. Dette handler om å være bevisst egen forskerrolle, og kritisk reflektere rundt mitt potensiale for å lete etter det jeg ønsker å finne (Johnson, 2013, ss. 299-300).

Herunder er også kontrolleffekten et sentralt punkt å nevne i lys av kvalitative studier som i denne. Dette handler om at intervjuer eller metoden som benyttes vil kunne påvirke intervjuresultatet. Når informanten sitter ovenfor intervjueren, vil det først og fremst kunne være vanskeligere å være helt ærlig. Informanten kan for eksempel svare det han/hun tror intervjuer vil høre, eller avgir svar med mål om å gi et godt inntrykk eller for å skjule uvitenhet (Larsen, 2017, ss. 29-30). En annen utfordring som i den sammenheng kan melde seg, er faren for å stille ledende og eventuelt lukkede spørsmål. Dette knytter seg til researcher bias, som Johnson (2013) snakker om, og handler om at intervjuer må unngå å stille ledende spørsmål (Larsen, 2017, s. 125).

Det må også sies at jeg jobber som lærer, og har gjort det parallelt med dette prosjektet. Dette kan ha bidratt til at jeg har hatt forventninger til hvilke funn denne studien ville gi. Samtidig kan det at jeg jobber som lærer også utmerkes som en styrke, ettersom det kanskje bidrar til at jeg forstår «lærernes språk», og hvilke didaktiske begrunnelser de gir på en bedre måte enn om jeg ikke hadde noen tilknytning til skolen.

3.4.2 Informert samtykke og melding av prosjektet

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi står sentralt når man snakker om forskningsetikk. Dette handler om at informantene skal bestemme over sin egen deltakelse i

en studie. Her inngår at deres samtykke til å delta skal være både informert og frivillig, og at de på hvilket som helst tidspunkt skal kunne trekke tilbake sitt samtykke uten at dette gir noen negative konsekvenser for dem (Johannessen et al, 2004, s. 89). Identifiserbare personopplysninger skal dessuten anonymiseres, og informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner skal ikke formidles. Informasjonen datainnsamlingen gir skal dessuten kun brukes til formålet dataene er samlet inn for (Johannessen et al, 2004, s. 94)

Alle informantene som har deltatt i dette prosjektet har gitt informert og skriftlig samtykke til å delta i prosjektet (se vedlegg 1 og 4). Elevene som fikk tilbud om å delta i mitt prosjekt fikk utdelt et kombinert informasjonsskriv og samtykkebrev (vedlegg 1) som de også måtte vise sine foresatte dersom de ønsket å delta. Dette informerte deltakerne og deres foresatte om at alle personopplysninger ville bli anonymisert, i tillegg til å gi informasjon om hvordan datamaterialet ville bli brukt og oppbevart, og hvilke rettigheter de har som informanter har. Herunder ble det presisert at deltakelse i prosjektet var både frivillig og anonymt, og at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke. Ettersom intervjuene kunne inneholde personidentifiserbare opplysninger, måtte prosjektet meldes inn til og godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent av NSD 17. juli 2020 (se vedlegg 7), og datainnsamlingen begynte i oktober samme år.

3.4.3 Barn som informanter

Per definisjon regnes elevene som deltok i denne studien som barn. Ettersom de alle var under 15 års alder, var det i tillegg til informantenes eget samtykke også nødvendig å få samtykke fra deres foreldre eller foresatte. Det er viktig at foreldre får tilstrekkelig informasjon om forskningens formål og metodene som blir benyttet (von Tetzchner, 2019, s. 46). Derfor fikk samtlige av informantene som var interessert i å delta med seg skrevet hjem, slik at foreldrene fikk god innsikt i prosjektet, og hva det ville innebære for deres barn å delta. Barn har dessuten krav på særlig beskyttelse, og det er viktig at forskeren innehar nok kunnskap om barn til at både metoder og innhold tilpasses aldersgruppen som medvirker i studien (Befring, 2016, s. 32).

Å bruke barn som informanter kan gi noen særegne utfordringer som man ikke nødvendigvis møter på når informantene som deltar er voksne. Først og fremst er den sosiale relasjonen noe annerledes mellom en voksen og et barn enn hva den vil være mellom to voksne. I tillegg er det sentralt å være i stand til å innta et «barneperspektiv» (Dalen, 2013, s. 37). I mitt tilfelle

var jeg bevisst min rolle som en voksenperson ovenfor de barna/ungdommene jeg møtte. Først og fremst ved å understreke deres meningsfulle rolle for mitt prosjekt. Jeg presiserte i plenum for alle elevene i samtlige av de tre klassene at jeg var der fordi jeg trengte deres hjelp, og at forsøkte etter beste evne å etablere en trygg atmosfære ved å engasjere meg i ungdommenes innspill og utsagn underveis i intervjuene. Jeg var dessuten bevisst på å stille så åpne spørsmål som mulig, og å unngå kompliserte og/eller ledende spørsmål underveis.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert forskningsprosjektet fra et metodisk ståsted. Denne studien består av metodetriangulering, og kombinerer derfor spørreskjema (kvantitativ metode) med fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer (kvalitativ metode). Forskningens troverdighet har blitt redegjort for, og jeg har drøftet hvordan kombinasjon av metoder kan ha bidratt til å styrke studiens troverdighet. Det har vært viktig for meg å presisere at denne studien ikke skal bidra til å generalisere. Snarere har det vært ønskelig å kunne si noe om en gruppe elever man vil kunne anta har flere tilrettelagte forhold rundt seg for å være motiverte og engasjerte lesere av skjønnlitteratur. Til sist har jeg redegjort for min forskerrolle og etiske overveielser.

4 Analyse og framstilling av data

Jeg vil i det følgende kapittel presentere funnene fra analysen av datamaterialet som ligger til grunn for denne studien, og se disse i lys av problemstillingen: **Hva kjennetegner lesemotivasjonen og holdningene til lesing både på skolen og fritiden hos en gruppe ungdomsskoleelever fra høytpresterende skoler?**

Inndelingen av kapitlet baseres på tredelingen av lesebegrepet som jeg brukte i teorikapitlet. Enhver inndeling byr på noen utfordringer, ettersom alt henger sammen med alt. Jeg har derfor valgt å prioritere en klar struktur, selv om det kan medføre noen gjentakelser gjennom oppgaven. Jeg starter med å presentere elevenes bakgrunn. Videre vil jeg ta for meg det elever, lærere og skoleledere løfter frem om lesing, lesevaner og utfordringer knyttet til lesing - både på skolen og på fritiden. Tendensene som kommer frem i spørreskjemaene vil presenteres først, før intervju svarene knyttet til de samme spørsmålene eller temaene vil fungere som en utdyping. Jeg anser dette for å være en oversiktlig måte å strukturere kapitlet på. Underkapitlene deles inn etter de kodingene og kategoriseringene jeg har gjort av svarene både fra intervju og spørreskjema.

4.1 Elevgruppens syn på lesing

Et av de elementære spørsmålene jeg ønsket å finne svar på da jeg startet datainnsamlingen, var *hva* elevene forbinder med lesing. Jeg ønsket å få innblikk i elevenes syn på og forhold til lesing. Både elever, lærere og skoleledere svarte på spørsmål om elevenes forhold til lesing, deres lesevaner og deres bakgrunn.

4.1.1 Hva vil det si å lese?

Størstparten av elevene i utvalget skilte mellom lesing for å oppleve noe, og lesing for å finne informasjon om noe – det som tidligere i oppgaven har blitt kalt for henholdsvis lesing som ferdighet og lesing som opplevelse – eller efferent og estetisk lesing. I spørreskjemaet ble spørsmålet satt i en kontekst med sosiale medier som eksempel. Elevene skulle ta stilling til hvorvidt lesing på sosiale medier kan kalles lesing på lik linje med boklesing. Totalt 63 prosent av informantene var uenig i denne påstanden. I det første intervjuet forklarer Andreas hvilket skille han mener eksisterer mellom de to:

Andreas: Hvis du leser en vanlig bok, som ikke er sant, så leser du mer for å oppleve, i stedet for å finne informasjon.

Andreas skiller mellom lesing fordi man søker opplevelsen selve lesingen gir, og mer praktisk rettet lesing: for å finne informasjon. Flertallet av elevene i alle tre gruppene ga lignende svar på dette spørsmålet. Det var bred enighet om at all den praktiske, hverdagslige lesingen man bedriver for å navigere i informasjon, eller for å orientere seg i noe, teknisk sett *er* lesing, men at hovedmålet da ikke lesingen i seg selv. Beate ga likevel uttrykk for at hun hadde et videre syn på lesebegrepet enn de andre elevene. Hun mente at både det å lytte til lydbok og å lese tekster på ulike medium kan kalles for lesing. I intervjuet med Beate, Birgitte, Brage og Bård kom det frem at de vektlegger det å aktivt bestemme seg for å lese. De påpekte at dersom man sier at man leser på fritiden, så handler det om å bevisst sette seg ned for å lese – altså at intensjon ligger til grunn. Bård vektlegger dessuten at det å si man leser innebærer det å ha lyst til å lese.

4.1.2 Elevenes forhold til lesing

I spørreskjemaet fikk elevene flere spørsmål og påstander som knytter seg til deres forhold til lesing, både på skolen og på fritida.

Tabell 2: Spørsmål 7: Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing?, N = 27

	Antall	Prosentandel
Godt	7	26
Nøytralt (verken godt eller dårlig)	13	48
Dårlig	7	26

Slik det fremgår av tabellen, svarer et klart flertall at de har et nøytralt forhold til lesing, mens det er en jevn fordeling mellom de som oppgir å ha et godt eller dårlig forhold til lesing.

Tabell 3: Påstand 5: Jeg synes lesing er underholdende/morsomt, N = 27

	Antall	Prosentandel
Svært enig	7	26
Enig	11	41
Uenig	5	18
Svært uenig	3	11
Vet ikke/ønsker ikke å svare	1	4

67 prosent av informantene seg enig i at de syns lesing er underholdende/morsomt, mens 30 prosent av informantene er uenig i større eller mindre grad. En elev har stilt seg usikker.

Tabell 4: Påstand 2: Jeg leser bare når jeg må (f.eks. på skolen, eller for å finne nødvendig informasjon), N = 27

	Antall	Prosentandel
Svært enig	5	18,5
Enig	5	18,5
Uenig	16	59
Svært uenig	1	4
Vet ikke/ønsker ikke å svare	0	

Det er overraskende at totalt 63 prosent av informantene er uenige i påstanden. 37 prosent sier seg imidlertid enig, hvorav halvparten (18 prosent) er svært enig, og den resterende halvparten er enig. Det er interessant å se at det er en like stor andel på svært enig som det er på enig, mens de aller fleste som sier seg uenig, bare sier seg «uenig» og ikke «svært uenig». Det er nærliggende å tenke at dette kan handle om at elevene tidvis og/eller til en viss grad føler seg tvunget til å lese. PISA 2018 viste at en prosentandel på i underkant av 60 prosent av de norske elevene som deltok sier seg enig i at de kun leser når de må. Her var det i tillegg en betydelig kjønnsforskjell, hvor 68 prosent av guttene sa seg enige i påstanden, opp mot 48 prosent av jentene (Jensen, et al., 2019, s. 17). I mitt datamateriale eksisterer det ingen kjønnsforskjell. Av de 37 prosentene som sa seg enige i påstanden, fordeler andelen mellom gutter og jenter seg helt jevnt. Dette er interessant, og kan gjenspeile hva slags elevgruppe som har deltatt i denne studien.

Til tross for at såpass mange sier at de syns lesing er underholdende eller morsomt, og såpass mange sier seg uenig i at de bare leser når de må, er det ganske få som vil klassifisere lesing som en av deres hobbyer. Totalt er det 67 prosent som sier seg uenig i påstanden. Det er bare 30 prosent totalt som sier seg enige. En elev har krysset av på vet ikke/ønsker ikke å oppgi. Dette kan si noe om at mange av elevene i og for seg liker å lese, men at de ikke liker det så godt at de vil klassifisere det som en hobby.

Når det gjelder lesingen som foregår i norsktimene på skolen, er det relativt få elever som oppgir at de liker det. Flesteparten ser ut til å ha et nøytralt forhold til det. 59 prosent har krysset av på svaralternativet «verken liker eller misliker det». Fordelingen mellom de

elevene som sier at de liker det godt er ganske jevn opp mot de som sier at de misliker det. 22 prosent på førstnevnte, og 18 prosent på sistnevnte.

4.1.3 Elevenes lesevaner på skolen og i fritiden

I spørreskjemaet oppgir 74 prosent av elevene at de leser skjønnlitteratur på fritiden. Dette var både overraskende og interessant, sett i lys av tallene fra PISA-undersøkelsen. I PISA 2018 var det så mange som 50 prosent av elevene som deltok som oppga at de ikke leste på fritiden. Kjønnsforskjellene var litt mindre i 2018 sammenlignet med tidligere år, ettersom man så at også andelen jenter som leser på fritiden har gått ned (Jensen, et al., 2019, s. 17). I mitt datamateriale er det ingen betydelig kjønnsforskjell. De 26 prosentene som oppgir at de ikke leser skjønnlitteratur på fritiden, utgjør til sammen syv elever. Antallet gutter av disse syv tilsvarer fire. I fokusgruppene er det samtidig et klart flertall av elevene som understreker at de kunne ha lest mer bøker enn hva de gjør.

Når skoleleder Anna blir spurt om hennes tanker omkring PISA-resultatene, forteller hun at hun stiller seg usikker til at elevene leser så lite på fritiden:

Anna: Jeg vet ikke om det er sant...

[...]

Anna: De leser på fritida. De leser dritmye. Veldig multimodale tekster via tekst. Det teknologiekperimentet, og hypertekstualitet. Det å sette seg ned med en bok å kose seg... Det er sikkert veldig ulikt. Men i PISA testene er det en tendens. Et klasseskille og et kjønnskille. Det er en annen type lesing enn det jeg gjorde... Det leses mye. Men det leses andre tekster.

Anna begrunner tvilen sin med at elevene leser langt mer enn før. Både som en følge av at tekst er å finne overalt, samtidig som tekstbegrepet også kan inkludere flere modaliteter. I spørreskjemaet er 63 prosent av elevene uenige i påstanden om at de leser oftere nå enn da de gikk på barneskolen. Dette vitner om at de enten har lik hyppighet i lesingen som før, eller at de leser sjeldnere nå. I elevintervjuene var det en relativt stor spredning blant elevene, og man kan se at disse forskjellene gjenspeiler seg på gruppenivå. Den første elevgruppen sa alle at de leser litt, og på spørsmål om hva de mener med litt, sa de at det tilsvarer mellom 2-4 ganger i uken. De oppga ikke noe mer spesifikt hvor lenge de da leser av gangen, men at dette er jevnt over antallet ganger de pleier å lese i løpet av en uke. Den tredje elevgruppen forteller at de ikke bruker tid på fritiden til å lese, med unntak av Benedikte, som sier at hun leser på sengen

for å bli mer trøtt før hun skal sove. Brage forteller at han stort sett bare leser når han har det i lekse. Den gruppen som utmerker seg mest i positiv retning, er den andre elevgruppen, som alle sier at de bruker tid på fritiden sin til å lese, og at det hovedsakelig er skjønnlitterære bøker de leser.

I spørreskjemaet tok elevene stilling til påstanden «jeg liker bedre å lese nå enn da jeg gikk på barneskolen». Ut ifra Knudsens (2013) betraktninger, skulle man her anta at en stor andel av elevene ville være uenig. Slik var det imidlertid ikke i denne elevgruppen. Totalt 59 prosent av elevene sa seg enige i påstanden i større eller mindre grad, opp mot 41 prosent som var uenige. Det er jevn fordeling mellom kjønnene.

- Arthur: Jeg leste mer, tror jeg. Eller... Biblioteket. Det var sånn man kunne gå litt mer på biblioteket og sånn.*
- Intervjuer: Mm.*
- Adrian: Ja.*
- Arthur: Også var det... vi pleide å ha sånn... at vi skulle lese... i nesten hver time...*

Arthur og Adrian understreker at de leste mer på barneskolen, noe som også gjenspeiler hva flertallet rapporterer i spørreskjemaet. De forteller at det var større grad av felleslesing, boksamtaler og lignende, sammenlignet med ungdomsskolen. De understreker dog at de verken liker det mer eller mindre nå i forhold til før. I den andre fokusgruppen svarer Benedikte og Benjamin at de leser mer nå enn før. Derimot forteller Belinda at hun leste ganske mye på barneskolen også, og at hennes lesevaner derfor ikke har endret seg stort. Den tredje elevgruppen understreket at de husker godt å ha likt å lese i tiden rett etter de hadde lært å lese. De forteller at de fikk mobil og iPad tidlig på barneskolen, og at det da ble gøyere å spille eller bruke tid på nett.

Tabell 5: Spørsmål 11: Hvor ofte pleier det å bli lest skjønnlitterære tekster i norsktimene på skolen?, N = 27

	Antall	Prosentandel
Flere ganger i uka	5	18
En gang i uka	11	41
Annenhver uke	7	26
En gang i måneden	3	11
Vet ikke/ønsker ikke å svare	1	4

Flertallet av elevene svarer at det leses skjønnlitteratur i norsktimene omtrent en gang i uka.

Flesteparten av de resterende 16 elevene fordeler seg ganske jevnt hovedsakelig mellom at det leses skjønnlitteratur annenhver uke eller flere ganger i uka. På spørsmål om hvilken sjanger de liker best av det som leses på skolen, svarer 37 prosent at de liker romaner best og 33 prosent at de liker noveller best. Totalt svarer altså 70 prosent av elevene skjønnlitteratur.

Lærerne, som har et større bilde av sine elevgrupper som en helhet, forteller alle at en god del av elevene bruker tid på fritiden sin til å lese. Dette samsvarer godt med det tallet som fremgår av spørreskjemaet. Agnes forteller imidlertid om enkelte elever i hennes klasse med behov for spesialundervisning som har større utfordringer knyttet til lesing, og særlig det å finne bøker å lese. Berit forteller at det er store forskjeller innad i hennes elevgruppe, og at de ved hjelp av kartlegging i begynnelsen av 8. klasse fikk et innblikk i enkeltelevers lesevaner. Som en sentral utfordring trekker hun frem at enkelte elever syns lesing av skjønnlitteratur er kjedelig. Brita kan fortelle at i hennes elevgruppe er det en del bokslukere, og sier det er et fåtall som har et anstrengt forhold til lesing.

4.2 Lesing som ferdighet

Lesing som ferdighet kommer også her til å dreie seg om lesekompetanse og lesing som et middel til å nå et mål, slik jeg var inne på i kapittel 2.2.1. I spørreskjemaet rapporterer 85 prosent av elevene at deres leseforståelse kan klassifiseres som god, i større eller mindre grad. 15 prosent oppgir at deres leseforståelse verken er god eller dårlig. Det er ingen elever som mener de har dårlig leseforståelse. Skoleleder Anna peker imidlertid på at mange elever har hull i lesekompetansen, til tross for at flertallet har det kun kaller en god sosioøkonomisk inngangsbillett. Hun mener dette er fordi de mangler mengdetrening.

4.2.1 Motivasjonsutfordringer, bokjakten og følelsen av skam

Når elevene blir spurt om utfordringer knyttet til lesing, påpeker de at det å skulle sette i gang å lese ofte oppleves som et tiltak:

Arthur: Det er litt vanskelig å starte å lese boka. Fordi du ville kanskje heller se på telefonen.

[...]

Arthur: Men når du har lest sånn fem sider, da vil du liksom ikke slutte, så du bare fortsetter å lese.

Arthur påpeker at det er oppstarten som er særlig vanskelig, og at mobiltelefonen ofte fungerer som en slags brems for det å i det hele tatt begynne å lese en bok. Han forteller samtidig at det er vanskelig å slutte å lese når han først har kommet ordentlig i gang.

Mangelen på motivasjon trekkes frem i flere av gruppene:

Bård: Det kan være spennende å lese, men det er vanskelig å komme seg inn i boka.

Beate: Det er jeg helt enig i. Det er vanskelig å starte...

Bård: For å komme inn i boka, og at den skal være spennende, så må du lese første kapittel.

[...]

Bård: Du har liksom aldri noe motivering til å lese...

Intervjuer: Men hvis du kommer deg gjennom den treige starten, og kommer liksom fire-fem-seks-syv kapitler inn i boka, eller halvveis i boka, er dere da motiverte for å bli ferdig?

Bård: Nei, egentlig ikke, fordi jeg er så umotivert fra starten. Det må være en enkel bok å lese hele tiden.

Birgitte: Og den må starte litt rett på. Det er så utrolig kjedelig når den bare...

Bård: Bruker ti kapitler på å starte.

I motsetning til Arthur, er ikke Bård og Birgitte enige i at det hjelper å ha kommet seg inn i boka.

Agnes påpeker at det er vanskelig å hjelpe de elevene som i utgangspunktet ikke liker å lese:

Agnes: Utfordringen er jo for de som ikke liker å lese, da. De føler at de blir tvunget, og at de skal ha riktig bok, og det er... (ler)... Det er kjempeutfordrende, rett og slett.

Hun påpeker dessuten skam som en faktor som virker negativt inn på motivasjonen for lesing, og da særlig blant elever som ikke har så gode leseferdigheter, eller som på en eller annen måte strever med lesing:

Agnes: Jo, for det er så mye skam for de som ikke får til å lese, ikke sant, og særlig jo eldre de blir nå, jeg ser jo nå når jeg har åttende, særlig den ene klassen du var inne i, så er det ikke noe hemmelighet at det er noen med spesialundervisning og så videre der... som kanskje ikke liker å lese bok, og det er ikke noe gøy å sitte der og lese en sånn lettlest bok når de ved siden av leser tjukke bøker...

Blant de elevene som på en eller annen måte strever med å lese, trekker Agnes frem at skamfølelse blant disse elevene er en utfordring.

I spørreskjemaet får elevene spørsmål om hvorvidt de får konkrete tips av lærerne sine til hvilke bøker de kan lese:

Tabell 6: Påstand 3: Lærerne mine gir meg konkrete tips til bøker jeg kan lese, N = 27

	Antall	Prosentandel
Svært enig	1	4
Enig	12	44
Uenig	7	26
Svært uenig	6	22
Vet ikke/ønsker ikke å svare	1	4

Slik det fremgår av tabellen er det jevn fordeling mellom de elevene som opplever å få konkrete boktips fra lærerne sine, og de som ikke gjør det. Det er flere jenter enn gutter som opplever at lærerne ikke gir dem konkrete tips til bøker å lese.

Belinda i fokusgruppe to, som tidligere i intervjuet sa at hun er glad i å lese, trekker frem at de boktipsene hun får fra lærerne ikke alltid passer henne:

Belinda: [...] *Jeg synes det er ganske vanskelig å finne bøker.*
Intervjuer: *Ja.*
Belinda: *Og ofte de bøkene lærerne tar fram, er ikke helt det...*
Intervjuer: *Ikke helt i din kategori?*
Belinda: *Nei.*

Guttene i den første elevgruppen kan fortelle at de ikke får noe særlig med tips fra lærerne når det gjelder valg av bøker, og at de i det store og det hele er overlatt til seg selv når de skal finne bøker å lese. De foreslår imidlertid at det går an å spørre en venn.

Alle lærerne fremhever betydningen av å finne den riktige boka. Brita vektlegger at den verken må være for lett eller vanskelig. Den skal gi utfordringer, uten å oppleves uoverkommelig. Hun er opptatt av å hjelpe elevene å finne bøker, og å bruke biblioteket. Hun forteller videre om en padlet-side de bruker på deres skole for å samle ulike boktips. Samtidig som elevene rapporterer at de ikke får så mange boktips fra lærerne, og at de tipsene de får ikke alltid er like passende, mener Agnes at det er en utfordring å hjelpe elever med å finne riktig bok, fordi de ikke alltid ønsker hjelp. Hun trekker frem betydningen av samarbeid og bruk av skolebiblioteket som en ressurs for å hjelpe elevene i jakten på den rette boka.

4.2.2 Elevenes skjermbruk og medievaner

For meg stod skjermbruk høyt på lista over teorier om hvorfor elever i dag ikke leser mer enn de gjør. Det var et tema som ble viktig å få tatt opp både i intervjuene og i spørreskjemaene.

81 prosent av elevene i utvalget bruker tid på å lese på sosiale medier på fritiden, og 93 prosent leser chatter på fritiden. Størsteparten av elevene som deltok i denne studien bruker altså tid på sosiale medier. Det stemmer godt overens med de tallene fra PISA 2018, hvor sammenlagt 87 prosent av elevene bruker tid på chat på fritiden (Roe, 2020, s. 126).

Benjamin og Benedikte fra fokusgruppe to trekker frem at det å bruke tid på skjerm oppleves som morsommere enn å lese. De nevner videre avhengighet som en faktor. Samtidig understreker de at skjerm er viktig for dem som ungdommer, både for å holde kontakt med venner, og fordi man blir stående utenfor fellesskapet dersom man ikke bruker disse plattformene og mediene. Når de blir spurt om de tror dette gjør at elever leser mindre bøker, svarer de bekreftende:

- Benjamin:* *Jeg tenker at sosiale medier og... teknologi generelt har fått folk til å heller prioritere det i stedet for å lese bøker.*
- Intervjuer:* *Mm. Hva tenker du er grunnen til at de velger det i stedet for?*
- Benjamin:* *Fordi det er morsommere.*
- Intervjuer:* *Ja.*
- Benedikte:* *Man blir lettere avhengig av det, kanskje.*

Av annen skjermbruk, slik som for eksempel spill, TV-serier og film, oppgir samtlige informanter at de bruker tid på minst en av de tre.

Tabell 7: Oversikt over hvor mange elever som bruker tid på spill, TV-serier og/eller film ukentlig eller oftere (elevene kunne krysse av på flere alternativer), N = 26

	Antall	Prosentandel
Spill	17	63
TV-serier	25	93
Film	17	63

Dette stemmer godt overens med nasjonale tall. Den nyeste undersøkelsen fra medietilsynet viser at nesten alle barn og ungdom mellom 9-18 år har både mobil og TV (Medietilsynet, 2020, s. 15). 90 prosent av barn og unge i samme aldersgruppe er på minst ett sosialt medium (Medietilsynet, 2020, s. 20), og 86 prosent i aldersgruppen spiller spill (Medietilsynet, 2020, ss. 92-93). I intervju av den første elevgruppen sier elevene at de bruker omtrent to timer daglig på skjerm.

Både Agnes og Berit påpeker at det er en større utfordring med skjerm og rask stimulus nå enn hva det har vært tidligere. Berit mener at både skjermbruk og mange fritidsaktiviteter bidrar til at elevene ikke finner nok ro og konsentrasjon til å lese:

Berit: Og så... har de jo kanskje litt sånn kortere utholdenhet i dag, med tanke på at de vokser opp med sosiale medier, og underholdning som gir en helt umiddelbar stimuli.

[...]

Berit: Spill og sånne ting. Så... og mange, spesielt kanskje i våre... Det er litt sånn akkurat i vår elevgruppe fordi mange av de fyller ettermiddagene sine med veldig mye aktiviteter. Det er mange som har treninger nesten hver dag, kamp i helgene, og masse aktiviteter de går på.

[...]

Berit: men generelt en trend tenker jeg må være at de ikke helt har roen til å sette seg ned med en bok.

Brita mener at elevers konsentrasjon har blitt merkbart dårligere sammenlignet med da hun startet sin lærerkarriere for seks år siden. Hun trekker dessuten paralleller til seg selv, og mener at hun også har vanskeligere for å konsentrere seg enn tidligere:

Brita: [...] jeg merker faktisk... nå har jeg vært lærer i seks år, og jeg syns faktisk at... altså, konsentrasjonsspan'et har blitt kortere. At jeg merker at jeg ser det folk faktisk snakker om.

[...]

Brita: Og jeg merker det kanskje litt selv også... på meg selv. At jeg også leser færre bøker nå enn det jeg gjorde før, og lettere blir distraheret.

Brita sammenligner med hvor mye hun selv leser, og påpeker at dette kanskje har blitt en utfordring som ikke bare gjelder ungdom og skoleelever. Skoleleder Anna tar opp den samme utfordringen med utgangspunkt i sitt eget liv, og sier at hun selv leser mindre enn før.

4.2.3 Lærernes grep

To av spørsmålene i spørreskjemaet handlet om holdninger, og hva slags påvirkning elevene føler at norsklærerne deres har hatt på deres holdning til lesing. I dette datamaterialet er det her man ser den eneste markante og samtidig største kjønnsforskjellen:

Tabell 8: Påstand 2: En eller flere av mine lærere i norsk har bidratt til å gi meg en positiv holdning til lesing, N = 27

	Antall	Prosentandel
Svært enig	6	22
Enig	14	52
Uenig	5	18
Svært uenig	2	8
Vet ikke/ønsker ikke å svare	0	0

Tabell 9: Påstand 3: En eller flere av mine lærere i norsk har bidratt til å gi meg en negativ holdning til lesing, N = 27

	Antall	Prosentandel
Svært enig	1	4
Enig	4	15
Uenig	10	37
Svært uenig	12	44
Vet ikke/ønsker ikke å svare	0	0

De elevene som sa seg uenige i at en eller flere av deres norsklærere har bidratt til å gi dem positive holdninger til lesing utgjør syv elever. Tre av disse er gutter. Fire av disse syv har dessuten også sagt seg uenige i påstand 3, noe som kan vitne om at lærerne deres ikke har påvirket dem i noen spesiell retning. Av de fem som har svart at en eller flere av deres norsklærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning til lesing, utgjør fire gutter.

Berit er den av lærerne som legger mest vekt på kjønnsforskjeller når det gjelder lesing. Hun forteller at særlig når det kommer til å forstå innholdet i det som leses, ser hun en større utfordring blant guttene:

Berit: For det var noen av guttene spesielt, tror jeg, som nevnte at de kunne lese tekster og ikke huske etterpå hva de hadde lest. Så... lesehastigheten var ganske god, men det... på en måte oppgaveløsingen underveis, for eksempel i Karlsten så blir det avdekka, da. At ja, okei, du har kanskje blitt ferdig med teksten, men du har en andel feil som... avviker.

Hun understreker videre at det blant jentene både leses og lånes langt mer bøker på biblioteket enn det gjør blant guttene. Hun mener jentene i større grad enn guttene er åpne for historier og skildringer, og at de søker noe å kjenne seg igjen i.

Alle lærerne er enige om at det er viktig å fenge og engasjere elevene gjennom både undervisning og valg av tekster som skal leses i klassen. Berit påpeker at det er vanskeligere å finne tekster som fenger guttene, og har noen teorier omkring hvorfor dette er en utfordring:

Berit: Hvis jeg skal gi noen sånn bare... teorier, basert på det jeg vet, da, om ungdom. Og det er jo... Jeg leste en artikkel selv, om at spesielt gutter er jo litt sånn vanskelige å fenge. Å få til å bli interessert i litteratur og bøker og sånn, fordi de syns det er for mye... Det skjer for lite. Det er for lite action. De blir fenget av at det skjer ting, og de har ikke tid til disse her skildringene, og...

[...]
Berit: Så det er noe med deres... kanskje... modenhetsnivå. Og kanskje de blir introdusert for feil type tekster i løpet av ungdomsskolen og videregående.

Hun mener altså at det skjer for lite i tekstene, og sier det er mulig at guttene blir introdusert for feil type tekster. Verken Brita eller Agnes fremhever kjønn som en sentral faktor i sine elevgrupper.

4.2.4 Lesestrategier

Berit er den av lærerne som vektlegger lesestrategier:

Berit: Ja, at ikke det bare er å lese en tekst og svare på oppgaver, men at de... jeg håper jo at de kan legge til rette for andre måter å lese tekster på, da, at de kan bruke BISON, eller tankekart, eller at de skal tegne innholdet i teksten de nettopp har lest, eller... Eh... For jeg tror det er mange elever som hvertfall tidligere, og sikkert nå og, men... Det er jo håpet at de nye lærerne har andre vinklinger på det, men... Altså, de... at den oppgavegjøringa, den retter seg mot en type elever, og det er de som er gode til å lese og skrive.

Intervjuer: Ikke sant.

Berit: Men at man kan oppsummere innholdet i en tekst på mange ulike måter.

Intervjuer: Ja.

Berit: Og... begynne å lese, og skrive notater på ulike måter, stoppe opp og, ja, tenke litt og... Se på illustrasjoner, og... ja, hvordan snakker tekst og bilde sammen?

Hun fremhever verdien av å oppsummere tekster på ulike måter, og at oppgaveløsning først og fremst retter seg mot de flinke elevene. Skolelederne vektlegger et prinsipp om at alle lærere

er leselærere. Anna fremhever lesing som en tilgangskompetanse, og mener på et generelt grunnlag at lesing må jobbes målrettet og systematisk med. Fremfor alt vektlegger hun at lesingen må ha et formål, og at bevisst lesing og strategibruk er sentralt for å øke motivasjonen. Videre vektlegger hun vedlikehold av mengdetrening, og at dette er et sentralt aspekt uavhengig av elevenes bakgrunn. Bente påpeker mange av de samme elementene som Anna. Hun fremhever dessuten modellering og tilrettelegging som sentralt når hun blir spurt om eksplisitt leseundervisning.

4.2.5 Tiltak for å styrke leseferdighetene

Skoleleder Anna mener at den største utfordringen man ser i ungdomsskolen, er at elevene som kommer fra barneskolen ikke er gode nok til å lese når de kommer på 8. trinn. Fremfor alt vektlegger hun at man må se kompleksiteten i tekster og tette gap. I tillegg mener hun det er viktig å skille ut hvilke elever som befinner seg under en kritisk grense. Hun fremholder kartlegging og målbevisst arbeid som en viktig nøkkel til å oppnå suksess. Hun mener det er viktig at lærere jobber systematisk med lesing:

Anna: Det må være rom for kollektiv utvikling. Bruke de nasjonale prøvene for det de er verd. Kartlegging. Bruke det grunnlaget. Kjenne til elevenes grunnlag for lesekompetansen. Kompetente lærere.

På spørsmål om hvordan dette jobbes med på skolen deres, fremhever hun målbevisst planlegging:

Anna: Det er avgjørende at skoleledere setter av tid til å lage en lese- og skriveplan, og jobber med de grunnleggende ferdighetene.

Videre forteller hun om betydningen av å reflektere rundt hvor man vil med lesingen, og at det er helt sentralt å tette gap hos elevene. Hun peker på planlegging og samarbeid som viktige faktorer for å få dette til å fungere, og forteller at det de siste årene har vært et fokus på systematisk samarbeid mellom 7. og 8. trinn, noe som har hatt god effekt. Bente påpeker at det ikke bestandig er så lett å kartlegge hvordan elevene har fungert på barneskolen, ettersom resultatene som kommer derfra allerede er ferdig analysert.

Bente fremhever betydningen av motivasjon for å styrke elevenes leseferdigheter. På spørsmål om hva hun tenker om leseferdigheter i forhold til leselyst, sier hun at:

Bente: Det henger jo veldig nært sammen. Har du ikke motivasjon, så daler lysten. Det er en utfordring å hjelpe elevene å finne tilpasset litteratur som er overkommelig for eleven.

Bente understreker altså at det å finne tilpasset og overkommelig litteratur er en utfordring, men at det er viktig.

4.3 Lesing som danning

I spørreskjemaet skulle elevene ta stilling til påstanden «jeg synes lesing er nyttig». 82 prosent av dem sa seg enten enig eller svært enig i dette, mens en liten prosentandel på til sammen 18 prosent var enten uenig eller svært uenig i påstanden. Dette var et av de temaene som også kom opp i et av intervjuene. Den tredje elevgruppa, som fremfor alt var ganske negativt innstilt til lesing, ble spurt om de tenkte at lesing i det hele tatt kan være nyttig for noe. Det var bare Brage som svarte på dette spørsmålet:

Brage: Det er mer det å lese. For da får du bedre ordforråd, og... Flinkere til å både lese og skrive.

Fremfor alt ser man at Brage vektlegger ferdighetsaspektet, og det å bli bedre i lese- og skrivearbeid med tekst. Utover dette er det ingen av elevene som fokuserer på noen av elementene som står sentralt under dannelsingsaspektet. Lærerne og skolelederne skilte seg ikke fra elevene på dette punktet. Berit er den eneste som nevner danning, om enn litt indirekte:

Berit: (...) vi skal jo også lære de opp i noe, så ja, man kan kanskje prøve å finne en balanse der. Eh... Mellom det å lese tekst fordi det er gøy, og å lese tekst fordi man skal bygge opp en kompetanse om en sjanger eller et tema, eller...

Det er imidlertid ingen, verken av lærere eller skoleledere som nevner ordet danning spesifikt, eller som legger noen nevneverdig vekt på de elementene som ofte inngår i dannelsingsbegrepet. Det er heller ingen av informantene som vektlegger kultur eller historie som et aspekt norskfaget gjennom lesing av ulike tekster skal ta for seg.

4.4 Lesing som opplevelse og identitetsskaper

Det er fremfor alt lærerne som fokuserer på opplevelsbasert lesing. Slik jeg tidligere har vært inne på, er elevene opptatt av å understreke at det finnes andre aktiviteter som er gøyere

å holde på med enn lesing. På spørsmål om hva Berit tenker om opplevelseslesing, eller lesing for lesingens skyld, gir hun fremfor alt uttrykk for at hun synes dette er viktig:

Berit: Men jeg tror det absolutt er viktig å sette av tid til å bare... bare lese, da.

Hun påpeker videre at hun synes det er utfordrende at utforskende lesing, eller lesing for lesingens skyld ikke er så sentralt i andre fag, og at dette bidrar til en mer ensformig type lesing.

Skoleleder Bente trekker frem deling av leseopplevelser som en ressurs for å skape leselyst:

Bente: Hvis en medelev forteller om en leseopplevelse. At man får fram gode leseerfaringer i timene. Det kan gi lyst og friste andre. I norskfaget i henhold til planen... nå er jo jeg norsklærer i bunn... at det gjøres spesifikt... at man har lesing og samtaler om litteratur... å dele leseerfaringer er veldig viktig.

Hun mener leseopplevelser kan være sosialt, og at man ved å dele disse, kan smitte andre med leselyst.

4.4.1 Høytlesning

Flere av informantene nevner høytlesning som en viktig bidragsyter til den opplevelsesbaserte lesingen. En av dem er Agnes. Hun er lidenskapelig opptatt av høytlesing som en samlende aktivitet som gir leseglede.

Agnes: [...] jeg kunne ha snakka i timesvis om høytlesning, da. Jeg mener at det er helt magisk.

[...]

Agnes: Det er liksom... ett eller annet som skjer som det ikke går an å sette helt ord på. Så det er liksom... det blir en egen... ja, vi har noe sammen.

Videre i samtalen kommer vi nærmere inn på leseglede og motivasjon for lesing, og jeg spør henne hva hun mener høytlesning kan ha å si for motivasjonen:

Agnes: Ja... nei, jeg håper de kan få den... gleden, altså, jeg ser jo de sitter sånn (demonstrerer at de ser drømmende ut i luften) og følger med, selv på ungdomsskolen når jeg leser. Og da skjønner jeg jo at de får disse bildene i hodet av fantasien og hjernen fungerer... altså sånn at det blir satt i sving, da.

Intervjuer: Mm.

Agnes: Så jeg tenker jo at det bare i seg sjøl er inspirerende.

Agnes vektlegger her et fantasiaspekt, og en verden elevene kan hoppe inn i. Hun mener det har stor betydning for leseglede at dette settes i sving. Berit trekker også frem verdien av høytlesning for å gi elevene gode leseopplevelser. Hun understreker også at det skaper en god stemning i klasserommet hvor elevene bare kan motta.

Skoleleder Anna mener det må settes av tid for å gi elevene opplevelser med tekst. Når jeg spør henne hva skolen og lærere kan gjøre for å bidra til at elevene leser mer, er det tilrettelegging hun fremfor alt fokuserer på. I tillegg nevner også hun høytlesingen, og at det er noe flere av lærerne driver med på skolen hun jobber ved.

4.4.2 Betydningen av relevans

Til tross for at det kun er en av lærerne som spesifikt fokuserer på fantasi og opplevelse sett i lys av lesing, er samtlige av dem opptatt av at det som leses skal appellere til elevene.

Samtidig er dette noe som trekkes frem som en utfordring både av lærere og skoleledere. På skolen hvor Agnes jobber, kan hun fortelle at de først og fremst jobber tematisk, og at det velges ut tekster av ulike sjangre etter hva slags tema de jobber med i den aktuelle perioden.

Berit forteller om det samme:

Berit: Det er jo målsettingen med den nye læreplanen, og dybdelæring. Vi har prøvd å gjøre undervisningen litt mer temabasert i stedet for sjangerbasert.

[...]

Berit: For det... Jeg føler det er en tradisjon som sitter litt i veggene på mange skoler. At nå skal vi lære om noveller, nå skal vi lære om dikt, nå skal vi lære om fagartikkel. Og så... er på en måte temaet de skriver om litt tilfeldig.

[...]

Berit: Og da har vi sett på temaene fra ulike sjangersynspunkt. Sånn at... Det er klart det er en sjanger som kanskje har vært i hovedfokus, fordi elevene skal gjenskape den sjøl... Men da vi hadde om ungdomstid, så leste vi både en novelle, og det var litt statistikk, og det var debattinnlegg, og... ja. Mange forskjellige sjangre innenfor samme tema, da.

I stedet for å se på sjanger for sjanger, har de ved Berit sin skole valgt å ta for seg ett og ett tema, og belyser det med ulike tekster av ulike sjangre. Hun har god erfaring med sammenlignet med å undervise på mer tradisjonelt vis.

Brita framholdt viktigheten av å bruke tekster som elevene kan kjenne seg igjen i, eller som blir relevante for dem i fremtiden:

Brita: Jeg tenker litt de sin livssituasjon, hva de faktisk oppfatter og hva de lever i nå.

På spørsmål om hva hun tar utgangspunkt i for å engasjere elevene, forteller hun at hun velger tekster basert på elevenes liv og situasjon. Hun beskriver hvordan tekstene kan omhandle både aktuelle og konkrete temaer som er oppe for dagen, men også at hun er opptatt av å belyse større temaer, for eksempel livet. Skoleleder Anna trekker også fram relevans og aktualitet. Særlig er hun opptatt av dette som et sentralt aspekt når man snakker om å fenge guttene:

Anna: Det er ikke bare at gutta skal lese en bok. Gutta har fått mye kjeft. De har fått mye kjedelige lærere. Så får jeg gutter her som egentlig er veldig smarte. Men du må møte dem i teksten.

Skoleleder Bente mener også at tilgang til ulik og oppdatert litteratur er et sentralt punkt for å hente inn flere elever, og få dem interessert i å lese:

Bente: Vårt skolebibliotek er opptatt av å kjøpe inn oppdatert litteratur. Sånn at vi prioriterer at det er tilgang... De som faller fra, kan være mer interessert i å lese fagtekst. Der kan vi hente inn noen.

[...]

Bente: Bibliotekaren på skolen vår er opptatt av å kjøpe inn et bredt og variert spekter av litteratur som fenger flere elevgrupper. Det er ikke alle som liker å lese romaner... Så vi prøver å tilrettelegge.

Hun forteller at det er viktig å fange de elevene som er interessert i andre typer tekster enn de klassiske skjønnlitterære bøkene.

4.4.3 Motivasjon og lærerens rolle

Det ser ut til at informantene fremfor alt mener at norsklæreres rolle er å hjelpe elevene med å finne riktige bøker, legge opp til lesing i timene, og å gi elevene konkrete leseoppdrag slik at man «tvinger» inn lesing. Bente trekker frem mengdelesing som et viktig punkt for å bli en god leser som klarer seg i tekstsamfunnet. Hun mener at leksene også kan være et godt middel til å nå målet om mer lesing. Når hun blir spurt om hvilken rolle hun mener skolen har for å bidra til at elever leser mer på fritiden, svarer hun følgende:

Bente: Fritid og fritid... det er jo... man har jo lekser i norsk skole, og det er fullt mulig å få elever til å lese hvis man fokuserer på det, og gir de riktige leseoppdrag i lekse... så får man jo inn noe lesing der.

Anna påpeker mye av det samme, og sier at:

Anna: Alle oppdrag vi gir til elevene må ha lesing med.

Når fokusgruppene blir spurt om hvilke tiltak som må til for å øke deres leselyst, gir de svært sprikende svar. Adrian og Arthur vektlegger ytre motivasjon, og det å få press utenfra (spesifikt fra skole og foreldre), eller å motta belønning:

Adrian: [...] at vi har sånn... press på oss på å lese. Kanskje... på skolen skal vi ha noe til... eller kanskje i lekse må vi skrive ned hva vi har lest, og da må vi jo lese. Ha flere sanne lekser kanskje.

[...]

Arthur: For eksempel... hvis du ikke leser... kan du for eksempel ikke se på telefonen, da... så du må lese femten minutter for å gjøre det, eller noe...

Intervjuer: Mm.

Arthur: Så du liksom... av å lese får du på en måte en premie, da.

Intervjuer: Ikke sant.

Adrian: Hvis du også på en måte blir pressa, da... så blir man jo også mer... man blir mer engasjert i lesing etter hvert.

Arthur: Man blir mer vant til å lese når man kommer hjem, og sånn...

Adrian: Ja.

Arthur: Og da leser man mer.

Intervjuer: Når man lager en vane for det?

Arthur: Ja.

Adrian: Mm.

Benedikte, Benjamin og Belinda i den andre elevgruppen var uenige om hva som hadde positiv innvirkning på deres lesing. Mens Benjamin vektla at leseprosjekter hadde positiv innvirkning på hans lesing, syns ikke Benedikte og Belinda at dette gjorde noe særlig forskjell for dem. Belinda sier hun leser mye frivillig, og Benjamin nevner at lærerne mer direkte kunne ha oppfordret til mer lesing.

I den tredje elevgruppen var svarene mer dystre, ettersom de mente det ikke var stort å gjøre for å øke leselysten:

Intervjuer: Kan man gjøre noe for at det skal bli gøyere å lese?

Bård: Nei.

Brage: Man kan lese...

Intervjuer: Ingenting?

Bård: Du kan skrive bedre bøker, liksom [...]

Brage: Hvis du skal lese, må du ha noe som er populært, liksom. Skrive om et spill, for eksempel.

Brage påpeker dessuten at det som vil løse utfordringer knyttet til leselyst, er å ikke ha noe annet valg, eller noe annet å gjøre, og at skjerm alltid vil komme foran bøker så lenge bøkene er så kjedelige. Bård sier at mobilen virker distraherende når den ligger ved siden av, noe som fører til at han leser samme setning om og om igjen, og ikke kommer forbi første setning.

Når lærerne blir spurt om hvilke tiltak de har iverksatt i sine klasser i forsøket på å øke leselysten blant elevene, peker alle på tiden som blir satt av til å lese. Alle tre lærerne sier de bruker en norsktime i uka på lesing. Agnes forteller at hun ofte starter timene med stillelesing, og at det har flere hensikter:

Agnes: Og det er ikke bare på grunn av lesing... for å tvinge dem og lure dem til å lese, men for at det ble så veldig fin start på dagen.

Brita påpeker at hun dette året har vært mer konsekvent på å sette av tid til å lese:

Brita: [...] det er første gangen jeg har vært så konsekvent med å ha en lesetime i uka som jeg har nå.

[...]

Brita: Og det er fordi at jeg... jeg savnet det... jeg merker at elevene setter pris på det... at det er en time vi får roet oss helt ned, og fokusert på bøkene. Og jeg tror de trenger... de trenger litt den tvangen... til å faktisk sette seg ned å gjøre det.

Agnes utpeker fysisk tilrettelegging og modellering mest av alle lærerne, og viser til et eksempel hun hadde fått av sin nærmeste leder på skolen hun jobber:

Agnes: Det er jo å snakke om hvor glad vi er i å lese, eller hvor... snakke om bøker. Min nærmeste leder, da, hun var jo og så på meg her, som hun sikkert gjør på alle nye lærere.

Intervjuer: Ja?

Agnes: Da var det en time, norsktime, og da leste elevene.

Intervjuer: Mm.

Agnes: Og så sa hun til meg, noe som jeg også har gjort før, og som jeg har tenkt på mange ganger, er hvorfor leste ikke jeg, da, i egen bok? Hvorfor satt ikke jeg og koste meg? Sånn at elevene kunne se det liksom? [...] men egentlig, da, ideelt sett, så skulle jeg ha sittet der og kost meg med en bok, jeg også, for da er man jo et forbilde, eller da synes det jo.

Hun understreker også den rent fysiske tilretteleggingen i klasserommet:

Agnes: Det er noe med å legge til rette, at det er rom og bøker. Det må liksom være der.

Hun mener tilgang til bøker er en viktig faktor for at elevene skal få leselyst.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for resultatene fra analysene av både spørreskjemaene og intervjuene. Analysen gir flere viktige funn. Blant annet kommer det frem at elevene i dette utvalget leser mer enn gjennomsnittet av elevene som deltok i PISA 2018. Flertallet leser også skjønnlitteratur, og sier at de liker lesing. Samtidig oppgir de at de har et nøytralt forhold til lesing, både på skolen og ellers, og det ser ikke ut til at det eksisterer noen betydelig kjønnsforskjell her. Analysen har dessuten gitt flere viktige innblikk i elevenes leseengasjement. Det ser ut til at de bruker mye tid på en rekke andre fritidsaktiviteter, og så godt som alle elevene bruker tid på sosiale medier, spill, film og/eller TV-serier. Bare 30 prosent av elevene kaller lesing for en hobby. Elevenes leseengasjement ser dermed ikke ut til å være nevneverdig høyt. En rekke grep lærerne og skoleledere gjør, eller som elevene foreslår at de kan gjøre for å øke leseengasjement og motivasjon for lesing har også blitt redegjort for. Halvparten av elevene sier at de ikke får konkrete boktips fra lærerne sine. En liten andel oppgir dessuten at en eller flere av deres norsklærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning til lesing, og nesten alle disse er gutter. Fremfor alt ser lærerens rolle ut til å være svært viktig for elevenes engasjement og motivasjon for lesing. Vi har også sett at dette kan virke begge veier.

5 Diskusjon

5.1 Introduksjon

I det følgende vil jeg diskutere hvilke svar funnene fra analysen gir på problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for denne oppgaven. Problemstillingen i denne oppgaven er: **Hva kjennetegner lesemotivasjonen og holdningene til lesing både på skolen og fritiden hos en gruppe ungdomsskoleelever fra høytpresterende skoler?**

De tre forskningsspørsmålene lyder som følger:

Spørsmål 1: Hvordan beskriver en gruppe ungdomsskoleelever fra høytpresterende skoler sine lesevaner og motivasjon for egen frivillig lesing?

Spørsmål 2: Hva kjennetegner elevenes holdninger til lesing som skolearbeid i overgangen fra barneskole til ungdomsskole?

Spørsmål 3: Hvordan tilrettelegger skolen og norsklærerne for å stimulere ungdomsskoleelevers lesemotivasjon generelt, og for skjønnlitteratur spesielt?

Jeg kommer til å starte med å oppsummere funnene fra analysen. Her kommer jeg til å bruke den samme tredelingen som har vært brukt gjennomgående i oppgaven. Videre vil jeg diskutere hovedfunnene i lys av teori og tidligere studier som ble presentert i kapittel 2. Til sist følger en oppsummering av kapitlet.

5.2 Oppsummering av funn fra analysen

5.2.1 Lesing som ferdighet

Lesingens betydning som en ferdighet og nøkkelkompetanse må sies å være i et særskilt fokus i intervjuene av lærerne og skolelederne. Resultatene fra svarene på spørreskjemaet viste at 85 prosent av elevene mener at de selv har god leseforståelse. Ingen av elevene klassifiserte sin leseforståelse som dårlig. Årsaken til en slik høy prosentandel kan ha flere forklaringer. For

det første er det grunn til å tenke at elevene kan ha høy selvtilit som en følge av ung alder. En annen mulighet kan være at et prosjekt som dette først og fremst tiltrakk de flinke leserne.

Skoleleder Anna påpeker at det kommer elever fra barneskolen over i ungdomsskolen som har hull i lesekompetansen sin, og sier at selv ved hennes skole, hvor den sosioøkonomiske inngangsbilletten er god, er det fortsatt en rekke elever som strever med lesing. Hun mener imidlertid at guttene ikke har så store utfordringer som det man ofte hører. Hun syns at guttene har fått mye kjeft, og mener problemet ligger i at de ikke blir møtt i teksten. Annas fokus på multimodale tekster, og på at gutter ikke har så store utfordringer med lesing som det som antydes i mange studier, henger derfor tett sammen med Asplund og Prietos (2018) refleksjoner. De mener at problemet ikke ligger i at guttene mangler leseinteresse, men snarere at de presenteres utelukkende for klassiske typografiske tekster (s. 1048-1049). Berit stiller også spørsmål ved om gutter presenteres for feil type tekster i ungdomsskolen og videregående. Det er grunn til å tenke at det kanskje ligger flere muligheter for å etablere leseglede også hos gutter dersom man som lærer er mer bevisst på å benytte seg av tekster med ulike modaliteter. Berit sier at det i hennes elevgruppe ikke er noe galt med guttenes lese hastighet, men snarere at de strever med oppgaveløsninga.

Både Bente og Anna er opptatt av lesing som en tilgangskompetanse. Anna understreker viktigheten av kartlegging, samarbeid med barneskolen og å bruke resultatene fra kartleggingsprøver for det de er verd. Hun avslutter med å nevne betydningen av kompetente lærere, og at det ligger mange ressurser her. Dette fremheves også av norsklærer Berit, som mener at det er viktig å bruke lesestrategier, og å oppsummere innholdet i tekster på andre måter enn ved å bare løse oppgaver. Dette er i tråd med Andreassens (2016) tanker om eksplisitt forståelsesopplæring (ss. 252-253).

Agnes sier det er vanskelig å fange opp elever som strever med lesing, og at det er utfordrende å hjelpe dem å finne riktige bøker. Hun forteller at det eksisterer en markant skamfølelse hos enkelte elever som leser lettleste, tynne bøker når klassekamerater leser tjukke romaner. Dette er sterk språkbruk, som kan tolkes som at det eksisterer sårbarhet og gruppepress blant elevene. Det kan altså være en utfordring at den riktige boken føles feil, fordi tynnere eller lettleste bøker ikke er sosialt akseptert innad i elevgruppen. Det vitner om at det eksisterer en tanke om at bøkene som leses må være av en viss tykkelse eller vanskelighetsgrad for å være «god nok».

5.2.2 Lesing som danning

Det er et interessant funn i denne studien at ingen av informantene eksplisitt nevner et dannelsingsaspekt i norsk. Berit understreker at norskfaget også skal lære elevene opp i noe, men det er uvisst hva hun legger i «noe», ettersom dette ikke ble videre utdypet. Ord som kunnskap, samfunn, kultur, historie (eller spesifikt litteraturhistorie), som må sies å stå sentralt i denne sammenhengen, blir ikke trukket frem. Det er heller ingen som nevner ivaretagelse av verdier, som fremheves av Aase (2005, s. 16), eller ulike sjangrer i den norske tekstkulturen, slik Bakken (2020) trekker frem under norskfagets dannelsingsansvar (s. 266). I elevgruppene er det heller ingen som nevner noen av disse aspektene når de blir spurt om lesing kan være nyttig for noe. Dette vitner om lignende utfordring som Penne skisserer: at svært få elever har forforståelse og kulturbegjær (Penne, 2013, s. 46).

Det er tenkelig at lærerne og skolelederne har valgt å legge vekt på det de mener er de mest utfordrende eller mest sentrale sidene ved lesing, og at de ikke mener danning hører innunder dette. Samtidig må det sies at læreplanen skisserer det man kan kalle for et dannelsingsaspekt. «Historisk kontekst» blir eksplisitt nevnt i forbindelse med kompetansemålet som handler om at elevene skal kunne sammenligne og tolke ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Bakken fremhever at «(...)faget har i oppdrag å formidle den norske kulturarven til elevene og la dem bli kjent med kulturens viktigste tekster fra fortid og nåtid, først og fremst den skrevne skjønnlitteraturen» (Bakken, 2020, ss. 252-253). Det er dermed interessant at ingen av informantene har fokus på dette.

To av informantene har likevel en liknende danningstanke som den som skisseres hos Ulland (2016). Brita kan fortelle at hun har fokus på å velge tekster som kan oppleves relevante for elevene, enten det er nå eller i fremtiden. Skoleleder Bente vektlegger at lesingen skal ruste elevene til å bli velfungerende samfunnsborgere. Dette kan regnes som en del av et dannelsingsaspekt, ettersom danning kan handle om å ruste elever for fremtiden, og om å lære dem å fungere i det samfunnet de skal bli en del av (Ulland 2016, s. 98).

5.2.3 Lesing som opplevelse og identitetsskaper

I spørreskjemaet sier 67 prosent av elevene at de syns lesing er underholdende eller morsomt. De færreste elevene sier at de bare leser når de må. Det er i tillegg 74 prosent av elevene som oppgir at de leser skjønnlitteratur på fritiden. De tre norsklærerne kan bekrefte at elevene i

deres klasser leser mye. I motsetning til funnene fra større, nasjonale studier som PISA (Jensen et al, 2019; Jensen et al, 2020; Roe, 2013), ser det ikke ut til å være noen markant kjønnsforskjell når det gjelder lesevaner og holdninger til lesing i dette utvalget. Dette er et interessant funn, som på mange måter strider med hva som var forventet å finne. Kjønn har ikke vært en spesifisert del av problemstillingen i denne oppgaven, men det har likevel vært en faktor jeg har valgt å inkludere.

59 prosent av elevene sier dessuten at de liker bedre å lese nå enn det de gjorde på barneskolen. Samtidig rapporterer flesteparten at deres forhold til lesing verken er godt eller dårlig. På spørsmål om hva som kunne gi økt leseengasjement, er elevene fremfor alt opptatt av ytre motivasjonsfaktorer. Bokprosjekter, press fra skole og hjem, og det å få premier blir nevnt. På den annen side sier de at andre fritidsaktiviteter både er gøyere, og tar mye av tiden de har til overs. Både av lærere og elever nevnes idrett og skjermbruk i form av spill, TV eller sosiale medier. Det er samtidig en andel av elevene som sier at de enten har et dårlig forhold til lesing, eller i en eller annen grad misliker å lese. De sentrale utfordringene ser ut til å være motivasjon, det å finne passende bok, og for lite tid å prioritere lesing. Halvparten av elevene opplever at de ikke får konkrete tips til bøker å lese av lærerne sine, noe som også gjenspeiles i intervjuene. Samtidig er det vanskelig å finne riktig bok, som verken er for lett eller for krevende, noe både Agnes og Brita påpeker. Flere av elevene i fokusgruppene sier også at det å finne bøker er krevende.

Av lærerne er det Agnes som må sies å ha størst fokus på opplevelsesbasert lesing. Hun har en forkjærlighet for høytlesing. Hun understreker at hun har tro på at det er en samlende aktivitet som skaper gode leseopplevelser og har positiv innvirkning på fantasien. Dette er i tråd med de fundamentale F'ene som Andersen (2011) peker på (s. 16). Utover dette er hun opptatt av tilgang på bøker, og at lærere må formidle sin kjærlighet og engasjement for bøker og lesing gjennom modellering og det å snakke om bøker, i likhet med hva Roe (2020) formidler (s. 132). Berit nevner også høytlesning som en avslappende aktivitet som bidrar til å gi elevene leseopplevelser. Samtidig understreker hun at det tidvis kan være krevende å beholde roen i klasserommet når hun leser høyt for elevene.

Det er imidlertid ingen av verken lærere eller skoleledere som legger noen vekt på begrunnelser for å drive med individuell lesing, eller sier noe om betydningen av dette. Dette er interessant, ettersom vi vet at individuell lesing kan ha betydning både for elevenes kognitive utvikling, og for deres utvikling i fag (Andersen, 2011; Kjelen, 2013; Roe, 2010).

Samtlige lærere forteller at de prioriterer å sette av tid som elevene skal bruke på lesing. Agnes sier at hun ofte starter timene med dette, fordi det gir en ro i klasserommet. Berit og Brita kan fortelle at de setter av minimum en time i uka til lesing, og at dette er noe som det tilrettelegges for på skolen generelt. Skolelederne påpeker at det å sette av tid til lesing er viktig særlig for å utvikle elevenes leseferdigheter, men ingen av dem legger noen vekt på opplevelsesaspektet.

5.3 Drøfting av hovedfunn

5.3.1 Elevenes lesevaner og motivasjon for frivillig lesing

Det var et overraskende funn at såpass mange elever oppgir i spørreskjemaet at de leser skjønnlitteratur på fritiden, og at de både liker lesing og syns det er underholdende/morsomt. Dette kan vitne om at denne elevgruppen nok har større motivasjon for lesing enn det nasjonale gjennomsnittet. Samtidig beskriver flertallet sitt forhold til lesing som nøytralt. Her eksisterer det en viss selvmotsigelse. De fleste elevene liker lesing og syns det er underholdende, men har likevel et forhold til lesing som verken er godt eller dårlig. Hva dette skyldes er vanskelig å si, men mulige faktorer er at det er vanskelig å finne bøker å lese (noe som påpekes av flere elever og lærere), eller speiler at lesing kommer lengre ned på prioriteringslista. En annen mulighet er at de kan ha opplevd enten spørsmålene eller svaralternativene på spørsmålene om hvorvidt de liker lesing og syns det er underholdende/morsomt som ledende, og dermed har valgt det svaret de mener er mest bekvemmelig (Grønmo, 2004, s. 194). Videre er 37 prosent av informantene enige i at de kun leser dersom de må. Sammenlignet med tallene fra PISA er denne andelen betydelig lavere. I PISA 2018 utgjorde denne andelen 58 prosent av elevene som deltok, og viste en betydelig stigning fra tidligere år (Roe, 2020, s. 116). Samtidig er tre av de elevene som sier at lesing er underholdende eller morsomt enige i at de kun leser når de må. Dette kan gi en indikasjon på at en del av den lesingen disse tre bedriver på fritiden har med skole å gjøre – for eksempel i forbindelse med leksearbeid.

Til tross for at en markant andel av elevene leser på fritiden, og dermed til en viss grad må sies å være motiverte for frivillig lesing, ser det likevel ikke ut til at leseengasjementet er nevneverdig stort i denne elevgruppen. Nesten halvparten beskriver forholdet til lesing som

nøytralt, mens det er helt jevn fordeling mellom de som liker det godt og de som liker det dårlig. Det er grunn til å tenke at ved høyt leseengasjement, ville forholdet til lesing vært beskrevet som godt av flere. I fokusgruppene trekker elevene frem at de prioriterer andre fritidsaktiviteter, for eksempel idrett eller skjerm. Dette stemmer godt overens med det som poengteres hos Roe (Roe, 2020, s. 109). Et flertall av elevene påpeker dessuten under intervjuene at de kunne ha lest mer enn de gjør, noe som vitner om at de selv mener de leser for lite. Da elevene i fokusgruppeintervjuene ble spurt om forslag til tiltak for å øke deres leseengasjement, ble bokprosjekter på skolen, press fra lærerne og ønske om premie trukket frem. Dette er et forslag som i all hovedsak må sies å være preget av et behov for en ytre motivasjonsfaktor. Ytre motiverte aktiviteter kan i aller høyeste grad oppleves meningsfylt for individet, og ha et internt fokus (Ryan & Deci, 2000, s. 71). Samtidig kan dette funnet signalisere at elevene ikke har noen nevneverdig indre driv eller egen interesse for lesing, men fremfor alt et stort behov for veiledning. Dette vitner om at det er en del å gå på når det gjelder å øke elevens indre motivasjon for lesing. Samtidig må det sies å være positivt at elevene mener at det å legge opp til ulike aktiviteter som innebærer lesing vil ha en positiv effekt på deres leseengasjement. Dette kan vitne om at lærerens rolle i å engasjere og motivere elevene for lesing ikke er mindre gjeldende ved høytpresterende skoler.

Bård og Brage i den tredje fokusgruppen mener det ikke finnes så mange løsninger på deres manglende lesemotivasjon. Det eneste som kan hjelpe er ifølge dem å skrive bedre bøker, eller skrive om noe som er populært, for eksempel et spill. Dette kan for det første indikere at disse guttene ikke finner skjønnlitteratur interessant, og spiller dessuten også tidlige forskningsfunn om at gutter i all hovedsak verdsetter andre teksttyper, slik det presenteres hos Asplund og Prieto (2018, ss. 1048-1049). Samtidig er det grunn til å tenke at guttenes ønske om «bedre bøker» kan hinte om at de tekstene lærerne bruker eller foreslå ikke fenger dem, og at det ligger et ubrukt potensial i å hjelpe dem å finne rett bok. Det kan dessuten speile elevenes utfordringer med å omfavne andre leseroller enn å tenke at litteraturen i all hovedsak skal underholde dem, eller fungere som «kos». I tillegg til leselyst, er elever avhengige av utholdenhet når de leser for å komme seg gjennom utfordrende tekster (Kjelen, 2015, s. 15; Penne, 2013, s. 46; Roe, 2010, s. 108).

5.3.2 Elevenes holdninger til lesing som skolearbeid i overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Flesteparten av elevene oppgir i spørreskjemaet at de liker bedre å lese nå på ungdomsskolen enn da de gikk på barneskolen. Samtidig leste de fleste oftere på barneskolen. Flertallet sier at det leses skjønnlitteratur i norsktimene minst en gang i uka. Som vist tidligere, leser flesteparten skjønnlitteratur på fritiden, og det ser ut til at skjønnlitterære tekster også er en klar favoritt av det som leses på skolen. Imidlertid beskriver størsteparten forholdet sitt til lesingen i norsktimene som nøytralt. En mulig forklaring på dette kan være at elevene ikke syns tekstene som leses på skolen er fengende nok, og at det er et behov for andre tekster med mer relevans eller som fenger elevene mer. I intervjuene forteller både første og andre fokusgruppe at de verken liker lesing mer eller mindre nå sammenlignet med før. Den tredje gruppen fremhever ikke overgangen fra barneskole til ungdomsskole som en avgjørende faktor, men snarere at de ble mindre aktive og engasjerte lesere etter de fikk mobiltelefon og nettbrett.

Sett i lys av påstanden til Knudsen (2013), er det interessant at flesteparten av elevene i denne studien oppgir at de enten liker lesing bedre nå enn da de gikk på barneskolen, eller at forholdet til lesing ikke har endret seg betydelig etter overgangen til ungdomsskolen. Hennes hypotese ser dermed ikke ut til å stemme for denne elevgruppen. Funnene vitner om at det ikke har skjedd noen negativ endring i elevgruppens lesevaner eller deres forhold til lesing fra barneskolen til ungdomsskolen. Samtidig er det flere faktorer som indikerer at elevenes forhold til lesing som skolearbeid kunne vært bedre.

5.3.3 Skolen og norsklærernes tilrettelegging for skjønnlitterær lesemotivasjon

Både skolelederne og lærerne som deltok i dette prosjektet hadde en rekke betraktninger omkring hvilke tiltak som er viktige for å legge til rette for utviklingen av både leseferdigheter og motivasjonen for lesing. De funnene som knytter seg direkte til skjønnlitterær lesemotivasjon kan oppsummeres i positive leseopplevelser, lærerens engasjement, modellering og veiledning, å prioritere lesing, og tilgang på et mangfold av bøker.

Både Berit og Agnes trekker frem høytlesning som en måte å skape engasjement på. Agnes mener dette er «helt magisk», og at det bidrar til å gi elevene positive leseopplevelser. Det samme fremhever Roe (2017), hvor hun viser til Guthrie og hans tanker omkring lesemotivasjon. Han mener at det ligger mange muligheter i høytlesning, og at dette fungerer like bra for yngre som for eldre elever. Under positive leseopplevelser fremhever samtlige av det tre norsklærerne betydningen av å finne riktig bok, og at boken skal oppleves relevant for elevene. Dette fremheves også under Guthries motivasjonsprogram, som forklares i Roes (2017) bok: at innholdet i teksten er spennende for leseren henger tett sammen med lesemotivasjonen de utvikler (s. 139). Bente understreker viktigheten av samtaler om lesing og litteratur, og å dele positive leseopplevelser og -erfaringer i timene. Dette mener hun kan virke fristende.

Hvordan lærere påvirker elevers holdninger til lesing har også vært studert i dette prosjektet. 26 prosent av elevene er uenig i at en eller flere norsklærere har bidratt til å gi dem en positiv holdning, og 19 prosent av elevene er enig i at en eller flere norsklærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning i lesing. Vi har dessuten sett at fire av syv som har sagt seg enige i førstnevnte har vært uenig i sistnevnte, noe som vitner om at disse ikke har blitt påvirket i noen bestemt retning. Prosentandelen som opplever at en eller flere lærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning til lesing, er heller ikke nevneverdig stor i dette utvalget. Samtidig er det verd å merke seg at nesten alle som opplever at en eller flere lærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning til lesing er gutter. Påvirkningskraften en lærer kan ha på elevers holdninger til lesing er derfor viktig å fremheve. Skarðhamar mener at litteraturformidlere og lærere har evnen til å endre holdninger, og bidra til at lesing blir normalt og spennende på lik linje med andre fritidsaktiviteter (Skarðhamar, 2005, s. 20).

Lærerens engasjement, modellering og veiledning er et sentralt punkt som kommer frem særlig i lærerintervjuene. Agnes mener at hun gjennom sitt engasjement for bøker og lesing, og gjennom å modellere at hun selv er en leser, kan påvirke elevenes forhold til lesing positivt. Skarðhamar understreker at lærere, gjennom å formidle et stort og genuint engasjement for bøker, kan påvirke elevenes lesemotivasjon positivt. Hun fremhever veiledning som essensielt, og at lærerens genuine engasjement for lesing er blant de viktigste midlene for å stimulere elevers leselyst (Skarðhamar, 2005, s. 19). Den samme effekten har kommet frem i PISA-resultatene, og presenteres også hos Roe (2020). Lærerens entusiasme

for lesing er en viktig inspirasjon for fritidslesing, og henger sammen med elevers leseengasjement (Roe, 2020, s. 132).

Halvparten av elevene i denne studien rapporterer samtidig at de ikke får konkrete boktips av lærerne sine. Dette stemmer overens med Roes presentasjoner av funn fra to ulike studier på ungdomsskolen (Roe, 2020, s. 109). Dette er verd å merke seg, ettersom det å engasjere og inspirere elevene gjennom å snakke varmt om lesing og å gi dem konkrete tips til lesestoff, må kunne sies å være ett av norsklæreres sentrale oppdrag. Skarðhamar snakker om å «(...)forsøke å tenne en gnist hos elevene» (Skarðhamar, 2005, s. 20). Dette mener hun kan gjøres ved at lærere engasjerer seg, holder seg oppdatert på bøker som blir utgitt og gir elevene bokomtaler og lesetips (Skarðhamar, 2005, ss. 20-21).

Det å sette av tid til lesing er et viktig punkt, som både understrekes av skolelederne og samtlige av lærerne. De streber alle etter å sette av minst en norsktime i uka til lesing, og både Agnes og Berit understreker at det å jobbe temabasert i stedet for sjangerbasert har vært en suksess ved deres skoler, og har gjort det lettere å fenge elevenes interesse for et tema gjennom å bruke ulike tekster. Benjamin nevner dessuten betydningen av å få direkte oppfordring til å lese fra lærerne. Tilgangen til bøker er det siste hovedfunnet under dette forskningsspørsmålet. I spørreskjemaene kommer det frem at flertallet av elevene har det som må klassifiseres som god tilgang på bøker hjemme. Lærerne og de to skolelederne fremhever samtidig bruken av skolebiblioteket, bibliotekarens veiledning og kompetanse og tilgangen på et variert utvalg av bøker på skolen. Det ser ut til at samtlige er enige om at dette er viktig for å bidra til lesemotivasjon blant elever. Dette er også en variabel vi vet spiller positivt inn på elevenes engasjement for og prestasjoner i lesing (Jensen et al, 2020).

5.3.4 Det PISA ikke spør om

Spørreskjemaet i denne studien tar utgangspunkt i flere av PISA-undersøkelsens spørsmål omkring lesing og elevers bakgrunn. Jeg har på flere punkter valgt å gå dypere i disse ved hjelp av fokusgruppeintervjuer med elever og individuelle intervjuer av lærere og skoleledere. Vi ser at samtidig som elevene i dette utvalget leser mer enn PISA-gjennomsnittet, er de aktive på sosiale medier, og samtlige bruker tid på TV-serier, spill og/eller film. Det er bare 30 prosent som klassifiserer lesing som en av deres hobbyer, og dette kan vitne om at de foretrekker andre aktiviteter. I intervjuene påpekte flere av elevene at de foretrekker mobilen over bøker.

Både her og i PISA klassifiseres lesingen på nett inn i kategorier som chat, blogg, aviser og lignende. Disse kategoriene må sies å være for grove, og gir ikke noe innblikk i hva elevene faktisk leser på nett. De gir heller ingen detaljer om hva slags TV-serier, filmer eller spill de bruker tid på. Å få dypere innsikt både i ungdommenes medievaner og lesevaner på nett ville kunne gitt noen implikasjoner for hvordan man kunne jobbet med å tenne en gnist for bøker.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg diskutert funnene fra analysen i lys av relevant teori og tidligere forskning. Funnene har gitt flere svar på problemstillingen. Det ser ut til at elevgruppen som her har vært studert leser mer skjønnlitteratur på fritiden og er mer engasjert i lesing enn gjennomsnittet i PISA 2018. Likevel ser man at det er et fåtall som er så glad i lesing at de vil klassifisere det som en hobby, og mange har et nøytralt forhold til lesing – både på skolen og ellers. I intervjuene kommer det frem at mange synes andre aktiviteter og hobbyer er morsomme. Det ser dessuten ut til at elevene har et behov for å motiveres utenfra, gjennom oppgaver, bokprosjekter og oppfordringer fra læreren. Dette vitner om at gruppen ikke har en nevneverdig høy indre driv for lesing i. Det kan se ut til at Skarøhamars (2005) tanke om at det må en holdningsendring til er gjeldende også for denne elevgruppen.

Lærernes potensiale for å påvirke elevenes holdninger til lesing kommer også frem her. Å stimulere lesemotivasjon handler om å gi elevene positive leseopplevelser, dele av sitt engasjement for bøker, å modellere, gi veiledning og sette av tid, og at elevene må ha tilgang på et mangfold av bøker på skolen. Samtidig er det grunn til å tro at dypere innsikt i elevenes medievaner og lesevaner på nett kunne vært formålstjenlig for å gi flere svar på hvor det buttrer når det gjelder engasjement og motivasjon for lesing.

6 Avslutning og didaktiske implikasjoner

Dette prosjektet har hatt som mål å finne ut hva som kjennetegner en gruppe ungdomsskoleelevers lesemotivasjon og deres holdninger til lesing både på skolen og fritiden. Jeg har særlig søkt å undersøke elevgruppens motivasjon for frivillig lesing, og da spesielt av skjønnlitteratur. I tillegg har jeg undersøkt hvorvidt elevenes motivasjon for lesing har endret seg siden barneskolen, og hvordan lærere og skolen tilrettelegger for leseaktiviteter. Jeg vil her oppsummere studiens hovedfunn og komme med en konklusjon. I tillegg vil jeg redegjøre for hvilke didaktiske implikasjoner studien gir, begrensninger ved studien og presentere noen forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Vi har sett at et flertall av elevene som deltok i denne studien oppgir at de leser skjønnlitteratur på fritiden. Sammenlignet med PISA-resultatene er prosentandelen elever som leser på fritiden 25 prosent høyere, noe som kan begrunnes med elevgruppens høye sosioøkonomisk status (SØS). Det ser heller ikke ut til at elevene i denne gruppen har blitt mindre motivert for lesing enn hva de var på barneskolen. Imidlertid sier en del av elevene i fokusgruppeintervjuene at de leste mer på barneskolen enn hva de gjør nå. De fleste klassifiserer sitt forhold til lesing både på skolen og fritiden som nøytralt. Samtidig ser det ut til at skjønnlitterære tekster er en klar favoritt blant de tekstene som leses i norsktimene. Svarene fra spørreskjemaene viser at fåtallet ser på lesing som en hobby. Dette kan vitne om at elevgruppen foretrekker andre aktiviteter fremfor lesing, og at motivasjonen for lesing ikke er nevneverdig høy. I fokusgruppeintervjuene kommer det frem at de bruker mye tid på andre fritidsaktiviteter, som for eksempel idrett, TV, spill og internett. Verken PISA eller denne studien gir noen detaljer rundt informantgruppens medievaner eller hva de leser på nett. Det er tenkelig at et større innblikk i dette hadde gitt større forståelse av hva elevene liker å lese, og gjort det enklere å møte elevene i tekstene, slik skoleleder Anna understreker viktigheten av.

Når det gjelder lærernes tilrettelegging, er det i all hovedsak tre elementer som vektlegges, både av lærerne og skolelederne som deltok i dette prosjektet. For det første fremhever de verdien av tilgjengelighet. Ettersom flertallet av elevene oppgir at de har over 100 bøker i hjemmet, ser ikke dette ut til å være en utfordring utenfor skolen i denne informantgruppen.

Det må likevel sies å være sentralt for lesingen på skolen. Betydningen av et tilgjengelig, velfungerende bibliotek, med dyktige bibliotekarer og et stort utvalg av bøker nevnes av samtlige lærere og skoleledere. Samtidig vektlegges lærerens rolle når det gjelder å hjelpe elevene med å finne riktig bok. Agnes problematiserer samtidig at ikke alle elever ønsker hjelp, og at det eksisterer en følelse av skam for de elevene som strever med lesing og har behov for lettleste bøker. At det som leses må oppleves relevant og aktuelt for elevene og deres livssituasjon trekkes frem av flere. Målrettede leseoppdrag, lærerens modellering og engasjement for bøker, høytlesning, deling av leseopplevelser og positive møter med skjønnlitteratur nevnes også gjennomgående. Flere av informantene mener dette virker positivt inn på leselyst og motivasjon. To av elevgruppene trekker frem bruk av lekser og bokprosjekter som et pressmiddel for å måtte lese mer. Dette vitner om at de har behov for ytre motivasjon, og mangler en egen indre driv eller engasjement for lesing.

Halvparten av elevene oppgir i spørreskjemaene at de ikke får konkrete tips til bøker å lese, og i intervjuene oppgir flere at det kan være vanskelig å finne bøker å lese. I tredje fokusgruppe gir flertallet uttrykk for at de ikke har noen leselyst i det hele tatt. Dette kan vitne om at de ikke opplever lesingen som relevant, ikke forstår formålet med lesingen, og/eller at de strever med å mestre ulike leseroller. Et annet sentralt funn er at det ser ut til at både skoleledere og lærere legger mest vekt på lesing som en kompetanse eller ferdighet når man snakker om lesing som skolearbeid. Alle er opptatt av gode leseopplevelser, men fremhever ingen begrunnelser for hvorfor man bør drive med individuell og opplevelsesbasert lesing. Danning nevnes kort av lærer Berit og Bente, men utover dette er det lite fokus på utviklingen av individet eller hvilket danningspotensiale som ligger i lesingen. Dette er interessant, ettersom lesingens plass både som identitetsutvikler og danning skisseres av flere forskere og også indirekte i læreplanen.

Funnene fra denne studien er ikke grensesprengende. Det var heller ikke ventet. Målet har vært å undersøke hvordan det står til med lesemotivasjonen hos en elevgruppe hvor alt tilsynelatende ligger til rette for at de skal være lesere. Dette er en gruppe man ikke nødvendigvis tenker har så mange utfordringer knyttet til lesing. Til tross for at mange elever i dette utvalget leser mer sammenlignet med tall fra større, nasjonale undersøkelser, ser det ut til at mange av de samme utfordringene er gjeldende også her. Elevene foretrekker andre aktiviteter fremfor lesing, lesing er ikke blant deres hobbyer, og de har stort behov for veiledning fra lærerne sine, både for å i det hele tatt lese, og for å finne bøker å lese. Det

virker dessuten som at lesingen i stor grad er ytre motivert, og at elevene har forholdsvis lavt leseengasjement. Man kan derfor konkludere med at leseengasjementet ikke ser ut til å være nevneverdig større i denne elevgruppen med høy SØS og antatte gode vilkår enn hva det er på landsbasis.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne studien må sies å være positive. De viser at også i elevgrupper ved høytpresterende skoler og hvor flertallet har høy SØS, må lærerens veiledning og rolle sies å være uvurderlig. Jeg vil her ta for meg hvilke didaktiske implikasjoner denne studien kan gi for praksis.

Både lærerne og skoleledere i denne studien fremhever betydningen av relevante tekster, å finne den riktige boka og å møte elevene i teksten. Samtidig svarer halvparten av elevene i dette utvalget at de ikke får konkrete boktips fra lærerne sine, og i intervjuene kommer det fram at flere elever synes det er vanskelig å finne bøker. Dette vitner om en viss mangel i lærernes veiledning. Lignende funn har vært sett blant annet i LISA-studien, hvor det ikke ble funnet noen eksempler på at lærerne foreslo lesestoff for elevene. At elevene samtidig sier at de synes det er krevende å finne bøker å lese, vitner om at det eksisterer et behov for veiledning som mange tilsynelatende ikke får oppfylt. Norsklærer Agnes fremhever dessuten at det eksisterer en skamfølelse blant elever som strever med lesing. Gruppepress og sårbarhet må sies å være uhyre viktig at man som lærer er oppmerksom på.

Kjønnsforskjellene i lesing på landsbasis har flere ganger vist seg å være markant. I denne studien er det ingen betydelig kjønnsforskjell i elevenes lesevaner og deres forhold til lesing. Det eksisterer imidlertid en forskjell når det gjelder lærerens påvirkning av holdninger til lesing. Av de elevene som sier at en eller flere av deres norsklærere har bidratt til å gi dem en negativ holdning til lesing er nesten alle gutter. Andelen er ikke spesielt stor, og man kan ikke trekke noen klare slutninger basert på dette funnet i en studie som denne med et såpass lite utvalg. Det er likevel interessant og verd å merke seg at det eksisterer et slikt kjønnskillen her, og som lærer må det sies å være viktig å være oppmerksom på å velge tekster som også fenger guttene.

I likhet med andre studier og teorier viser det seg at lærerens oppdrag er viktig når det kommer til å gi elevene veiledning, å prioritere tid til lesing, å bevisstgjøre elevene på ulike

leseroller, og å bruke relevante tekster i undervisningen. Samtidig er det et interessant funn at fåtallet av informantene er opptatt av lesing som danning, eller gir noen begrunnelser for hvorfor skolen bør legge opp til individuell lesing. Det ser ut til at informantene i all hovedsak er opptatt av å utvikle elevenes leseferdigheter, og at motivasjon for lesing er viktig for dette. Imidlertid viser flere studier at det å lese for fornøynens skyld kan påvirke både empatisk og kognitiv utvikling, og virke positivt på elevers prestasjoner i andre skolefag. Det er også interessant at kun to av informantene kommer inn på et dannelsingsaspekt ved lesing. Historisk og kulturell kunnskap blir imidlertid ikke nevnt av noen.

Videre ser man i den tredje fokusgruppen at informantene ikke ser noe særlig verdi i lesing. Dette kan vitne om at elevene enten ikke opplever lesingen som relevant, eller at de strever med å mestre ulike leseroller. Det er grunn til å tenke at et av norsklæreres viktige oppdrag handler å ruste elevene for nettopp dette. Lesing som skolearbeid handler ikke utelukkende om opplevelser og gøye tekster. Slik flere forskere fremhever, bør elever lære å omfavne ulike leseroller.

6.3 Begrensninger ved studien og videre forskning

Det er flere begrensninger ved denne studien, og flere av funnene jeg har kommet frem til gir grobunn for nye og interessante spørsmål det hadde vært spennende å finne svar på. Jeg ønsker å understreke at funnene i denne studien sier noe om den spesifikke elevgruppen som her har vært studert, og det har ikke vært mulig (eller ønskelig) å gjøre noen sammenligning med elever fra barneskolen, elever med lavere SØS, eller elever fra lavtpresterende skoler – til tross for at dette hadde vært høyst interessant. En komparativ studie ville gitt mer informasjon om ulikheter og forskjeller mellom ulike elevprofiler og skoler.

En annen begrensning ved denne studien ligger i antallet informanter. Man kan ikke utelukke at funnene ville vært annerledes dersom flere informanter hadde deltatt i studien. Elevene som har deltatt i dette prosjektet er dessuten ett og to år yngre enn 15-åringene som har deltatt i PISA. De kan derfor ikke sammenlignes helt på lik linje, ettersom det er en grunnleggende forskjell i deres alderstrinn, og det er mulig at elever på 8. og 9. trinn har større motivasjon for lesing, og andre utfordringer med lesingen enn det man har sett på 10. trinn. For å få mer kunnskap om hvordan elevers forhold til lesing endrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen, ville det vært interessant å studere de samme elevene over tid både som barneskoleelever og

ungdomsskoleelever. I denne studien har sammenligningen kun blitt basert på elevenes egenrapportering av sitt eget forhold til lesing før og nå.

Som nevnt tidligere, ville det være interessant å få mer konkrete svar på hva elever bruker tid på og leser på nett. Det ville også være spennende å få innblikk i hvilke tekster lærerne bruker i norskundervisningen, og hvilke bøker elevene leser på fritiden. Videre må det sies at det ville være fordelaktig å finne ut mer om skamfølelsen som Agnes snakker om blant elever som strever med lesing. Å undersøke hva som ligger til grunn for en slik følelse blant enkelte elever, kunne gitt dyrebar informasjon om hvilke grep lærere kan ta i møte med elever som strever med lesing. Avslutningsvis vil jeg også trekke frem at det hadde vært givende å studere hva slags veiledning elever selv føler de trenger fra lærerne sine når det gjelder å finne bøker/tekster å lese. Det kunne bidratt til å gi noen konkrete føringer for hvordan lærere kan jobbe med å veilede elever i jakten på bøker, og hvordan man kan tilrettelegge for å gjøre lesing både på skolen og fritiden mer engasjerende for elevene.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?. *Norsklæraren*, 2(11), ss. 15-22. <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andreassen, R. (2016). Kapittel 11: Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 252-285). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser* (ss. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Asplund, S. B., & Prieto, H. P. (2018). Young working-class men do not read: or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, 30(8), ss. 1048-1064.
- Bakken, J. (2020). Kapittel 11: Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-274). Oslo: Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf
- Befring, E. (2016). Kapittel 3: Forskningsetikk. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (ss. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2016). Kapittel 1: Leseforståelse - innledning og oversikt. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engasjement. (2021). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 12. juni 2021 fra <https://naob.no/ordbok/engasjement>

- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). Kapittel 1. Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 10-20). Oslo: Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf
- Grønmo, S. (2004). Kapittel 12: Strukturert utspørring. I S. Grønmo, *Samfunnsvitenskapelige metoder* (ss. 191-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamm, C. (2019, 16. mars). Skjønnlitteratur. I Store norske leksikon.
<https://snl.no/skj%C3%B8nnlitteratur>
- Heath, S. B. (1988). Chapter 1.3: What No Bedtime Story Means. Narrative Skills At Home And School. I N. Mercer, *Language and Literacy from an Educational Perspective* (ss. 22-41). London: Open University Press.
- Jarning, H. (2020, 21. mars). Norsk utdanningshistorie. I Store norske leksikon.
https://snl.no/norsk_uttanningshistorie
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., & Roe, A. (2020). Kapittel 2: Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 21-45). Oslo: Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf
 ttps:
- Jensen, F., Kjærnsli, M., Björnsson, J. K., & Pettersen, A. (2020). Kapittel 9: Gir norsk skole alle elever like muligheter til å bli gode lesere? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 222-241). Oslo: Universitetsforlaget.
https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). Kapittel 2: Nødvendig lesekompetanse . I F. Jensen, A. Pettersen, T. S. Frønes, M. Kjærnsli, A. Rohatgi, A. Eriksen, & E. K. Narvhus, *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* (ss. 14-17). Oslo: Universitetsforlaget.
[//www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/pisa2018_kortrapport.pdf)

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, B. R. (2013). Chapter 11: Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson, & L. Christensen, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (ss. 277-316). New York: Sage.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/244244>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. *NTNU Open*. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244244/667766_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), ss. 1-19.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). Kapittel 1: PISA 2009 - sentrale funn. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (ss. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, S. V. (2013). Kapittel 4: Hvad er en dreng og en mand? - Paradokser i et udvalg af nye lærebøger til norskfaget. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 69-86). Oslo: Fagbokforlaget .
- Kulbrandstad, I. L. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). Kapittel 4: Etikk og intervjuundersøkelser. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 95-113). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: Analyse av data. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (ss. 113-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (ss. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.

- Medietilsynet. (2020). Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F., & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim, & P. H. Uppstad, *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (ss. 181-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle, & S. Matre, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 163-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2013). Elevene, litteraturen og lærebøkene i norsk på ungdomstrinnet. I N. Askeland, E. Maagerø, & B. Aamotsbakken, *Læreboka: studier av ulike læreboktekster* (ss. 35-47). Trondheim: Akademika. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/1668>
- Roe, A. (2010). Kapittel 4: Elevenes engasjement i lesing. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (ss. 94-117). Oslo: Universitetsforlaget. https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf
- Roe, A. (2013). Kapittel 1: Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2017). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2020). Kapittel 5: Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 107-134). Oslo: Universitetsforlaget. https://www.idunn.no/file/pdf/67237197/like_muligheter_til_god leseforstaaelse.pdf

- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading. *Journal of Reading Behaviour*, 1(1), ss. 31-49.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862969609546838>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), ss. 68-78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2020). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skarøhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f72551daeba08caf8c79ed247b6014fb?index=1#0>
- Spjeldnæs, K. J. (2020). *Lese. En liten bok om store opplevelser*. Oslo: Aschehoug.
- Strømsø, H. I. (2016). Kapittel 2: Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I I. Bråten, *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (ss. 20-44). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ulland, G. Litteratursamtalens danningspotensial. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), ss. 97-110. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/270>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i norsk (NOR01-06).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i engelsk (ENG01-04).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. november). *PIRLS*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 21. februar). *Rammeverk for nasjonale prøver*. Udir.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover/>

von Tetzchner, S. (2019). Kapittel 3: Metoder til å få kunnskap om barn. I S. v. Tetzchner, *Barne- og ungdomspsykologi* (ss. 33-47). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring til elever og foresatte

Ungdomsskoleelevers forhold til skjønnlitterær lesing

Dette er en invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om norske elevers lesing av skjønnlitterære tekster. Her får du informasjon om prosjektet, og hva det vil si for deg å delta.

Formål

Jeg ønsker å finne ut mer om hvilket forhold noen norske ungdomsskoleelever har til lesing av skjønnlitteratur, og om skolens undervisning i lesing. En gruppe elever og lærere fra to ulike skoler bidrar i prosjektet. Spørsmålet jeg ønsker å finne svar på er: «Hva slags forhold til lesing har norske ungdomsskoleelever, og hvordan legger lærere til rette for å opprettholde og ivareta et positivt forhold til lesing?». Prosjektet er en del av en masteroppgave ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er elev ved en av de to ungdomsskolene i Oslo-området som har takket ja til å delta i dette prosjektet. Jeg ønsker å få vite mest mulig om elevenes forhold til lesing, og alle svar er derfor til stor hjelp for meg. For å delta må både elever og foreldre signere samtykket nederst i dette brevet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli bedt om å svare på et spørreskjema (tar ca 5 minutter), og noen elever får også spørsmål om å delta i et gruppeintervju. Du kan velge å bare delta på bare spørreskjemaet, hvis du ikke ønsker å delta på begge deler.

I spørreskjemaet er det spørsmål om deg selv, lesing på skolen og på fritiden, og noen få spørsmål om familien din og hjemmet ditt. I tillegg vil du få noen spørsmål om dine lesevaner og hvordan skolen og de lærerne du har hatt, har bidratt til din lesing.

Intervjuet vil foregå i en gruppe med tre andre elever. Det vil handle om de samme hovedtemaene som i spørreskjemaet, med en samtale som gir utfyllende svar på spørsmålene. Intervjuet vil bli tatt opp (bare lyd).

Dine foreldre må også samtykke til at du kan delta. Foreldre kan få se både spørreskjemaet og intervju spørsmålene på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Hvis du trekker deg, vil det ikke ha noen negativ betydning for deg eller for hvordan læreren din vurderer deg i faget. Elever som velger å ikke delta vil få et alternativt opplegg når de andre gjennomfører undersøkelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg blir anonymisert og oppbevart sikkert hos UiO og i tråd med gjeldende regler. Det vil kun jeg, Ida-Christine Sigvartsen Vigeland og min veileder Tove Stjern Frønes som har tilgang til dine opplysninger. Anonymisering betyr både at vi erstatter navn med en kode, og at vi hemmeligholder alle andre opplysninger enn kjønn, klassetrinn, lesevaner, hvilke holdninger deltakerne oppgir å ha til lesing og hvilke tiltak lærerne gjør for å bidra positivt til lesing som vil bli publisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Personopplysninger og opptak vil bli slettet når prosjektet er over.

Dine rettigheter

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

- å se hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Ida-Christine Vigeland på e-post: icvigela@student.uv.uio.no eller Tove Stjern Frønes: t.s.frones@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på epost personvernombud@uio.no
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland
(masterstudent)

Tove Stjern Frønes
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *norske ungdomsskoleelevers forhold til skjønnlitterær lesing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i spørreundersøkelse
- å delta i gruppeintervju

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

ELEV:

DATO:

Dine foresatte samtykker her:

Jeg samtykker til at _____ (fullt navn) kan delta.

FORESATT:

DATO:

Vedlegg 2: Spørreskjema

Spørreskjema om lesing blant elever i ungdomsskolen

Bakgrunn

1. Hvilket kjønn er du?

- Jente Gutt Annet/ønsker ikke å oppgi

2. Hvilket klassetrinn går du på?

8. trinn 9. trinn 10. trinn Ønsker ikke å oppgi

3. Hva jobber din mor (eller forelder 1) som?

Svar:

4. Hva jobber din far (eller forelder 2) som?

Svar:

5. Omtrent hvor mange bøker finnes det hjemme hos deg?

(Det er vanligvis ca. 40 bøker pr. meter i en bokhylle)

- 0-10 bøker
 11-25 bøker
 26-100 bøker
 101-200 bøker
 Mer enn 200 bøker
 Vet ikke/Ønsker ikke å oppgi

6. Pleier en eller begge av dine foreldre å lese bøker?

- Ofte (minst to ganger i uka)
 Noen ganger i måneden (en gang i uka)
 Noen ganger i året (f.eks. en bok i ferier)
 Aldri
 Vet ikke/Ønsker ikke å oppgi

Holdninger til lesing

7. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lesing?

- Godt
- Nøytralt/verken godt eller dårlig
- Dårlig
- Ønsker ikke å oppgi

8. Hvor god leseforståelse vil du si at du har?

- Svært god
- Litt god
- Verken god eller dårlig
- Litt dårlig
- Dårlig
- Ønsker ikke å oppgi

9. Liker du å lese?

- Liker det godt
- Liker det litt
- Verken liker eller misliker det
- Misliker det litt
- Misliker det
- Ønsker ikke å oppgi

Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?

	SVÆRT ENIG	ENIG	UENIG	SVÆRT UENIG	VET IKKE/ ØNSKER IKKE Å SVARE
1. Lesing er en av mine hobbyer					
2. Jeg leser bare når jeg må (f.eks. på skolen eller for å finne nødvendig informasjon)					

3. Lærerne mine gir meg konkrete tips til bøker jeg kan lese.					
4. Jeg synes lesing er nyttig					
5. Jeg synes lesing er underholdende/morsomt					
6. Lesing på sosiale medier/internett er lesing på lik linje med boklesing					

Lesevane

10. Før du begynte på skolen, ble du lest for av andre (f.eks. foreldre, besteforeldre eller søsken)?

- Ja
- Nei
- Ønsker ikke å oppgi

11. Hvor ofte pleier det å bli lest skjønnlitterære tekster i norsktimene på skolen?

- Flere ganger i uka
- En gang i uka
- Annenhver uke
- En gang i måneden
- Vet ikke/ønsker ikke å oppgi

12. Hvor godt liker du lesingen i norsktimene?

- Liker det godt
- Verken liker eller misliker det
- Misliker det
- Ønsker ikke å oppgi

13. Av de tekstene som blir lest på skolen, hvilke liker du best?

(F.eks. faktatekster, noveller, dikt eller romaner. Her kan du tenke på andre fag enn bare norskfaget også)

Svar:

14. Hva av dette leser du på fritiden?

Du kan krysse av så mange svaralternativer som passer.

- Skjønnlitterære bøker (fiksjon)
- Faglitterære bøker (sakprosa)
- Aviser (på papir)
- Nettaviser
- Blogger
- Poster i sosiale medier (f.eks. Instagram, Facebook, TikTok osv.)
- Chatter
- Oppskrifter (på nett eller i bokform)
- Lydbok
- Instruksjoner/bruksanvisninger
- Nettsider
- Magasiner/ukeblader
- Tidsskrifter

15. Hvilken bok er din yndlingsbok?

(av bøker du har lest)

Svar:

16. Hvor ofte bruker du tid spill, TV-serier eller film i fritiden din?

	DAGLIG	1-5 GANGER I UKA	NOEN GANGER I MÅNEDEN	NOEN GANGER I ÅRET	ALDRI
Spill					
TV-serier					
Film					

Hvor enig eller uenig er du i disse påstandene?

	SVÆRT ENIG	ENIG	UENIG	SVÆRT UENIG	VET IKKE/ ØNSKER IKKE Å SVARE
1. Jeg liker bedre å lese nå enn da jeg gikk på barneskolen					
2. En eller flere av mine lærere i norsk har bidratt til å gi					

meg en positiv holdning til lesing					
3. En eller flere av mine lærere i norsk har bidratt til å gi meg en negativ holdning til lesing					
4. Jeg leser oftere bøker nå enn da jeg gikk på barneskolen					
5. Det snakkes positivt om bøker og lesing hjemme hos meg					
6. Hjemme hos oss snakker vi ikke om bøker og lesing					

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Intervjuguide elevintervjuer

1. Hva legger dere i ordene «å lese»? Hva betyr det når man sier at man leser?
2. Leser dere?
 - Hva slags tekster?
 - Leser dere bøker?
3. Hvordan vil dere beskrive deres forhold til lesing?
4. Hvor mye har dere inntrykk av at ungdommer generelt leser?
5. Hva slags tekster er det ungdommer leser?
6. Vil dere si at å lese poster på for eksempel instagram eller andre sosiale medier kan kalles for lesing? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvordan har lesingen deres utviklet seg fra dere gikk på barneskolen?
8. Leser dere noen ganger for å hygge dere, eller som avslapning?
9. Hvilke tanker har dere om å lese skjønnlitterære bøker?
10. Gjør skolen eller lærerne deres noen tiltak for at dere skal lese mer? Hvilke?
11. Hva slags bøker er det ungdommer liker å lese?
12. Tenker dere det å lese bøker kan være viktig for noe? Eller gi noe som ikke serier/film/spill/sosiale medier kan?
13. Er det flaut å si det hvis man leser bøker?
14. Undersøkelser viser at elever i dag leser mye mindre enn hva de gjorde før. Hva mener eller tror dere er grunnen til dette?
15. Hvilke tiltak kunne ha gjort at flere elever ville ha lest flere bøker, mener dere?

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring lærere og skoleledere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ungdomsskoleelevers forhold til skjønnlitterær lesing”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilket forhold et utvalg elever i ungdomsskolen har til lesing av skjønnlitterære tekster. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet har som hensikt å beskrive hvilket forhold et utvalg norske ungdomsskoleelever har til skjønnlitterær lesing, og hvordan lærernes undervisning bidrar til elevenes holdninger til lesing. I tillegg er det et formål å finne ut om lesevaner og holdninger til lesing har endret seg fra elevene gikk på barneskolen. To ulike skoler er valgt ut, med både elever og lærere. Forskningsspørsmålet lyder som følger: «Hva slags forhold til lesing har norske elever, og hvordan legger lærere til rette for å opprettholde og ivareta et positivt forhold til lesing?». Prosjektet er en del av en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som norsklærer eller skoleleder ved en av de ungdomsskolene som har takket ja til å bidra til dette prosjektet. Det velges ut to skoler fra to ulike steder i Oslo-området. Av disse vil så mange elever som mulig få spørsmål om å delta både ved å svare på et spørreskjema og delta i et gruppeintervju. I tillegg vil en gruppe lærere og en gruppe skoleledere bli spurt om å delta i et intervju om deres egen undervisning. Det innhentes samtykke fra alle deltakere. Din informasjon om didaktiske valg, tekstutvalg i din undervisning, inntrykk av elevenes leseferdigheter, lesemotivasjon og holdninger til lesing er viktig for mitt prosjekt. Dette er grunnen til at du blir spurt om å delta i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du svarer ja til å delta, vil du delta i et intervju som ledes av masterstudenten. Her vil fokus ligge på lærers/skoleleders inntrykk av elevenes lesevaner og motivasjon for lesing. I tillegg vil det bli fokusert på didaktiske valg i undervisning om lesing og tekst, og hvordan dere velger ut skjønnlitterære tekster til bruk i undervisningen. Jeg ønsker å få vite mer om hvordan lærere legger til rette for å ivareta et positivt forhold til lesing hos elevene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være masterstudenten Ida-Christine Sigvartsen Vigeland og hennes veileder Tove Stjern Frønes som har tilgang til dine opplysninger. Etter at undersøkelsen er gjennomført, anonymiseres opplysningene ved at skolenes og elevenes navn erstattes av en kode. Denne lagres på en navneliste som er adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres trygt ved Universitetet i Oslo. Det vil kun være informasjon om kjønn, klassetrinn, lesevaner, hvilke holdninger deltakerne oppgir å ha til lesing og hvilke tiltak lærerne gjør for å bidra positivt til lesing som vil bli publisert. All annen informasjon som ville kunne gjort at deltakerne ble gjenkjent, vil bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. januar 2022. Personopplysninger og opptak vil ved prosjektets slutt bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved Ida-Christine Vigeland på epost icvigela@student.uv.uio.no eller Tove Stjern Frønes på epost t.s.frones@ils.uio.no
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye på epost personvernombud@uio.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tove Stjern Frønes
(Forsker/veileder)

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *norske ungdomsskoleelevers forhold til skjønnlitterær lesing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærerintervjuer

1. Hvordan vil du beskrive forholdet elevene dine har til lesing?
2. Hva slags tekster har du inntrykk av at de leser?
3. Hvor mye tid bruker dere på lesing i dine timer?
4. Gjør du noen tiltak i undervisningen for å forsøke å øke elevenes engasjement i forhold til lesingen? I så fall, hvilke?
5. Hva slags tekster leser dere i klasserommet? Opplever du at elevene dine generelt er flinke til å lese?
6. Hva mener du er grunnen til at færre og færre norske elever bruker tid på å lese på fritiden?
7. Enkelte forskere hevder at elevenes motivasjon for lesing endrer seg drastisk idet de går fra barne- til ungdomsskole. Hva tenker du om dette?
8. Mener du at det er for lite hyggelesing i ungdomsskolen?
9. Hva tar du utgangspunkt i når du skal velge ut hvilke tekster å bruke i undervisningen?
10. Hvilke faktorer mener du er viktige for at elever skal finne glede ved lesing?
11. Hva mener du skolen/lærere kan gjøre for å bidra til positive holdninger til lesing hos elever?

Vedlegg 6: Intervjuguide skoleledere

Intervjuguide lederintervjuer

- 1) Hvilke utfordringer knyttet til lesing mener du man ser blant elever på ungdomsskolenivå?
- 2) Hvilke utfordringer knyttet til lesing ser man blant lærere i ungdomsskolen?
- 3) Har dere noen individuell oppfølging i forhold til lesing? Hvordan, når, hvor ofte osv.?
- 4) Bedrives det noen eksplisitt leseopplæring på skolen? F.eks. knyttet til utviklingen av lesestrategier, tid brukt på individuell lesing i skoletiden etc.?
- 5) Settes det av tid til å hjelpe elevene å finne bøker å lese?
- 6) PISA-resultatene. Hva tenker du om de? Hva mener du kan gjøres?
- 7) Hva hemmer og hva driver lesesatsingen på deres skole?
- 8) Hvordan bruker dere resultater fra nasjonale prøver i det videre arbeidet med å følge opp hver enkelt elev?
- 9) Har dere lærerspesialister eller egne leselærere hos dere?
- 10) Hva syns du om den nye læreplanen knyttet til lesing?
- 11) Kan du fortelle litt om samarbeidet med skolebiblioteket?
- 12) Kan du fortelle litt om hjem-skole-samarbeidet hos dere?
- 13) Hva tenker du omkring leseferdigheter vs. leselyst?

Vedlegg 7: Prosjektgodkjenning fra NSD

7.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilket forhold har et utvalg ungdomsskoleelever og -lærere til lesing av skjønnlitterære tekster?

Referansenummer

659558

Registrert

09.07.2020 av Ida-Christine Sigvartsen Vigeland - icvigela@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tove Stjern Frønes, t.s.frones@ils.uio.no, tlf: 004722844397

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida-Christine Sigvartsen Vigeland, icvigela@student.uv.uio.no, tlf: 48212317

Prosjektperiode

01.10.2020 - 01.01.2022

Status

17.07.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.07.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.07.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/elevenes foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i utvalg 2 i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5ef12f3d-7061-4ca0-933c-e6d06924f56d 2/3>

7.6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)