

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L  
Kandidatnummer: 23

Navn : Synøve Fredriksen Kleppan

---

Norsklæreres erfaringer med gutter og  
lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet

---

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 85

Antall ord: 21993

## SAMMENDRAG

Oppgaven er en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i norskdidaktikk ved Nord Universitet. Masteroppgaven omhandler norsklæreres erfaringer med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Leseundersøkelser som PISA og nasjonale prøver viser at gutter presterer dårligere enn jenter i lesing. Jeg ønsket derfor å se på hvilke erfaringer norsklærere har for å motivere gutter til å lese. Som utgangspunkt for oppgaven har jeg følgende problemstilling: ”Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?”. Jeg belyser problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler hvilke erfaringer norsklæreren har med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvilke litteraturdidaktiske grep norsklæreren gjør i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. Masteroppgaven er en kvalitativ forskningsoppgave med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg har intervjuet fire norsklærere.

Funn i oppgaven viser at lærerinformantene mener at gutter jevnt over er svakere lesere enn jenter, og de mener at gutter har dårligere motivasjon enn jenter til å lese skjønnlitteratur. Lærerinformantene fremhever at motiverte gutter er gutter som har en indre motivasjon, samtidig som det kan stilles spørsmål ved om lærerinformantene har sterkest bevissthet rundt den ytre motivasjonen i arbeidet med skjønnlitteratur. Når det gjelder motivasjon for å lese skjønnlitterære bøker, påpeker lærerinformantene at det ligger en stor utfordring i at det er lite utvalg av bøker til gutter, spesielt til gutter som er svake lesere. En viktig erfaring, som alle lærerinformantene understreker, er at gutter er fengnet av den digitale verden. Selv om guttene tilsynelatende foretrekker å lese på skjerm, så spriker synet på å bruke digitale verktøy og skjermlesing, noe som antyder at lærerinformantene bruker en erfaringsbasert kunnskap i undervisningen. Lærerinformantene vektlegger for eksempel høytlesing, litterære samtaler og selvvalg av bok som litteraturdidaktiske grep, i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

## **ABSTRACT**

This is a master's thesis in adapted education with specialization in Norwegian didactics at North University. The Master's thesis deals with Norwegian teachers' experiences with boys and motivation for reading fiction on the intermediate stage. Reading surveys such as PISA and national tests show that boys perform worse than girls in reading. I therefore wanted to see what experiences Norwegian teachers have to motivate boys to read. As a starting point for the assignment I have the following issue: "How can the Norwegian teacher work to motivate boys to read fiction on the intermediate stage?". I highlight the issue through two research questions. The first research question deals with what experiences the Norwegian teacher has in terms of boys' reading motivation when it comes to fiction texts. The second research question is about which literature-didactic approaches the Norwegian teacher does in the work with boys and motivation for reading fiction. The Master's thesis is a qualitative research task with a phenomenological hermeneutic approach. I interviewed four Norwegian teachers.

Findings in the thesis show that teacher informants believe that boys are even weaker readers than girls, and they believe that boys have poorer motivation than girls to read fiction. Teacher informants emphasize that motivated boys are boys who have an inner motivation, while it can be questioned whether the teacher informants have the strongest awareness of the external motivation in the work of fiction. When it comes to motivation for reading fiction books, teacher informants point out that there is a big challenge in the fact that there is little selection of books for boys, especially for boys who are weak readers. One important experience that all teacher informants emphasize is that boys are captivated by the digital world. Although the boys seem to prefer reading on the screen, the vision is to use digital tools and screen reading, which suggests that the teacher informants use an experience-based knowledge in the teaching. Teacher informants, for example, emphasize reading aloud, literary conversations and self-selection of books as literary didactic approaches in the work with boys and motivation for reading fiction on the intermediate stage.

## FORORD

*”Jeg har en elev som pleier å si til meg det at når du har en bok så er du aldri alene, du har utrolig selskap av en bok.”*

(Lærerinformant Dagny fra skole 2)

Jeg ønsker å takke de fire lærerne som tok seg tid til å stille opp på intervju til mitt forskningsprosjekt, og som delte nyttige kunnskaper og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til. Samtidig som kunnskapene og erfaringene var avgjørende for oppgaven, er de også til stor nytte når jeg nå trer inn i læreryrket. En stor takk rettes også til min veileder May Line Rotvik Tverbakk, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen av masteroppgaven. Dine kloke råd, kommentarer, spørsmål og utfordringer har hatt stor betydning for arbeidet mitt.

Til sist vil jeg takke mine nærmeste medstudenter for gode og hyggelige faglige samtaler, og familien min hjemme som har tilrettelagt, oppmuntret og hatt tro på jeg skulle få dette til.

Bodø, 15. mai, 2019

Synøve Fredriksen Kleppan

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og temavalg.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Litteraturlæreren i endring .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Problemstilling .....</b>	<b>3</b>
1.3.1 Forskningsspørsmål .....	4
<b>1.4 Tidligere forskning på gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet .....</b>	<b>4</b>
<b>1.5 Oppgavens disposisjon.....</b>	<b>5</b>
<b>2. TEORI.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Å lese litteratur.....</b>	<b>6</b>
2.1.1 Literacy .....	6
2.1.2 Lesing.....	7
2.1.3 Litterær lesing .....	8
2.1.4 Hvorfor lese litteratur? .....	11
2.1.5 Gutter og lesing.....	12
<b>2.2 Motivasjon .....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Indre motivasjon for lesing .....	14
2.2.2 Ytre motivasjon for lesing .....	15
2.2.3 Motivasjonsforståelse .....	16
<b>2.3 Litteraturdidaktikk.....</b>	<b>17</b>
2.3.1 Didaktikk.....	17
2.3.2 Litteraturdidaktikk .....	18
<b>2.4 Oppsummering.....</b>	<b>20</b>
<b>3. METODE.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Design .....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....</b>	<b>23</b>
<b>3.4 Utvalg .....</b>	<b>25</b>
<b>3.5 Gjennomføring av undersøkelsen.....</b>	<b>26</b>
3.5.1 Før undersøkelsen .....	26
3.5.2 Under undersøkelsen.....	26
3.5.3 Etter undersøkelsen.....	26
<b>3.6 Transkribering .....</b>	<b>26</b>
<b>3.7 Analyse og tolkning.....</b>	<b>27</b>
<b>3.8 Etikk, reliabilitet og validitet .....</b>	<b>28</b>
3.8.1 Etikk.....	28
3.8.2 Reliabilitet.....	29

3.8.3 Validitet.....	30
<b>4. PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Norsklæreres erfaringer med gutters lesemotivasjon .....</b>	<b>32</b>
4.1.1 Forskjeller mellom gutters og jenters leseferdigheter når det gjelder skjønnlitteratur .....	32
4.1.2 Norsklæreres erfaringer med hva som kjennetegner elever som er motiverte til å lese .....	32
4.1.3 Utvikling av indre og ytre motivasjon .....	33
4.1.4 Norsklæreres erfaringer med hva forskjellene mellom gutters og jenters motivasjon til å lese skjønnlitteratur består i .....	34
4.1.5 Norsklæreres erfaringer med elevenes lesekultur hjemme .....	35
<b>4.2 Norsklærere om læringsmiljøets betydning for lesemotivasjon .....</b>	<b>36</b>
4.2.1 Klassekultur .....	36
4.2.2 Høytlesing .....	37
<b>4.3 Litteraturredaktiske grep norsklærere gjør i arbeidet med gutter og lesing.....</b>	<b>38</b>
4.3.1 Valg av tekst .....	38
4.3.2 Litterær samtale .....	40
4.3.3 Variasjon i tekster og læringsstrategier.....	40
<b>4.4 Oppsummering av presentasjon av funn.....</b>	<b>41</b>
<b>5. DRØFTING AV DATA.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1. Norsklæreres erfaringer med gutters lesemotivasjon .....</b>	<b>42</b>
5.1.1 Forskjeller mellom gutters og jenters leseferdigheter når det gjelder skjønnlitteratur .....	43
5.1.2 Norsklæreres erfaringer med hva som kjennetegner elever som er motiverte til å lese. ....	43
5.1.3 Utvikling av indre og ytre motivasjon .....	44
5.1.4 Norsklæreres erfaringer med hva forskjellene mellom gutters og jenters motivasjon til å lese skjønnlitteratur består i .....	45
5.1.5 Norsklæreres erfaringer med elevenes lesekultur hjemme .....	48
<b>5.2 Norsklærere om læringsmiljøets betydning for lesemotivasjon .....</b>	<b>49</b>
5.2.1 Klassekultur .....	49
5.2.2 Høytlesing .....	49
<b>5.3 Litteraturredaktiske grep norsklærere gjør i arbeidet med gutter og lesing.....</b>	<b>50</b>
5.3.1 Valg av tekst .....	50
5.3.2 Litterær samtale .....	52
5.3.3 Variasjon i tekster og læringsstrategier.....	54

<b>6. AVSLUTNING.....</b>	<b>56</b>
<b>6.1 Konklusjon.....</b>	<b>56</b>
6.1.1 Norsklærerens erfaringer med gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster.....	56
6.1.2 Norsklærerens litteraturdidaktiske grep i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.....	58
<b>6.2 Egen vurdering.....</b>	<b>59</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 1. Intervjuguide.....</b>	<b>70</b>
<b>VEDLEGG 2. Informasjonsskriv.....</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG 3. Godkjenning fra NSD.....</b>	<b>76</b>

## 1. INNLEDNING

”Gutar les mindre og dårlegare enn jenter, og dersom dei les, så les dei gjerne sjangrar som tradisjonelt ikkje er kvalifisert som litteratur” (Hoel, 2008 s. 4.)

Sitatet og den negativt ladde tittelen “gutteproblemet” starter Hoel (2008) innledningen til heftet “Gutter og lesing” med. Problematismingen av temaet viser at temaet gutter og lesing av skjønnlitteratur ikke bare er aktuelt i dag, men har vært på dagsorden over flere år.

### ***1.1 Bakgrunn og temavalg***

Gutter og lesing er et dagsaktuelt tema i Norge og i andre land. Lesing er i Kunnskapsløftet en grunnleggende ferdighet, og skal dermed integreres i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I februar 2019 ble en ny offentlig utredning lansert, med fokus på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Rapporten viser at det er store kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter, der jenter presterer bedre innenfor språkforståelse, lesing, skriving og regning. Jenter har bedre karakterer enn gutter både i grunnskolen og i videregående skole, og det er flere kvinner enn menn som tar høyere utdanning (NOU 2019: 3, s. 11). Med andre ord er det en tendens at gutter har dårligere prestasjoner enn jenter gjennom hele skoleløpet. Rapporten viser at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er et ferskt, omfattende og dagsaktuelt tema. Temaet om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner har jeg valgt å avgrense til læreres erfaringer med gutter og lesing. NOU 2019:3 peker på tidlig og tilpasset innsats som viktige tiltak for å minske kjønnsforskjellene (2019, s. 180). Med andre ord rettes fokuset mot tilpasset opplæring i arbeidet med kjønnsforskjeller i skolen. I min oppgave har jeg utforsket på hvilke måte lærere synes det er forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til lesing av skjønnlitteratur, og hvilke tilpasninger de gjør. På dette grunnlag vil masterprosjektet være forankret i temaet tilpasset opplæring.

PISA-undersøkelsen fra 2015 viser tydelige kjønnsforskjeller i lesing, der guttene presterer dårligere enn jentene. PISA-undersøkelsen viser også at det er en tendens i alle de nordiske landene, bortsett fra Danmark, at kjønnsforskjellene er høyere enn OECD-gjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8). Et lignende resultatet viser PIRLS-undersøkelsen fra 2016, der jenter på 5.trinn i snitt har 22 poeng mer enn gutter. At jenter presterer bedre enn



gutter vises også i Norden, bortsett fra Danmark (Gabrielsen, et al., 2017, s. 18). De nasjonale prøvene fra 2018 på 5. trinn viser også at jenter presterer bedre enn gutter. Det er flere gutter enn jenter som presterer på laveste mestringsnivå i lesing (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Med andre ord viser lesetestene at gutter presterer dårligere enn jenter innenfor lesing både i Norge og i Norden. Derimot foregår det aktuelle debatter som problematiserer de ulike lesetestene. Kan man virkelig si at guttene er dårligere til å lese enn jentene ut i fra tester som nasjonale prøver, PISA og PIRLS? Rongved (2016) påpeker at når man tester voksne i lesing, så ser man at kjønnsforskjellene forsvinner. Argumenter som taler mot troverdigheten til lesetestene er at testene vektlegger skjønnlitterære tekster, har en narrativ struktur på faktatekstene og åpne spørsmål, som alle kan påvirke resultatene i jentenes favør (Solheim og Lundetræ, 2013). Jeg velger å ta utgangspunkt i testene siden alle testene viser tilnærmet samme resultat, men tar med meg problematiseringen i tankene når jeg skal gå i gang med undersøkelsen.

Halsan (2016) kommenterer resultatene fra PISA, PIRLS og nasjonale prøver. Hun hevder at:

Kjønnsforskjellene er størst når det kommer til lange, sammenhengende tekster med et voksent språk og vanskelige ord, og forskjellene kommer sterkest frem i skjønnlitterære tekster (Halsan, 2016).

Med andre ord er kjønnsforskjellene størst når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. I følge utkastene til fagfornyelsen skal norskfaget ha ansvar for å utvikle kompetanse i refleksjon over skjønnlitterære tekster og kritisk vurdering av tekst (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det vil si at dagens store krav til lesing ikke forsvinner med fagfornyelsen. I følge Lundetræ, Gabrielsen og Mykletun (2010, s. 251) er det en sammenheng mellom frafall i videregående skole og grunnleggende ferdigheter, som for eksempel lesing, der det er flere gutter enn jenter som ikke fullfører. Dermed står elever med svake leseferdigheter i faresonen for å ikke fullføre videregående skole. At elever med svake leseferdigheter ikke fullfører videregående skole gjør at elevene ikke kan starte høyere utdanning, sliter med å finne gode jobber, og står i en større fare for å falle utenfor samfunnet på varige stønadsordninger (Bjørnstad, 2018). Mennesker med lav eller ingen utdanning har flere helseproblemer enn mennesker fra høyere sosiale lag. Statistikk viser til og med at det er tre ganger så mange arbeidsledige som dør, sammenlignet med mennesker med høyest sosioøkonomisk status

(Wolden, 2015). De negative ringvirkningene til svake leseferdigheter gir grunnskolen et stort ansvar for å utvikle gode lesere, før elevene begynner på videregående skole.

At guttene presterer dårligere enn jenter på lesetester, og svake leseferdigheters ringvirkninger, gjør at jeg ønsker å få frem og sette ord på læreres erfaringer. Grunnen til at jeg vil skrive om gutter og lesing av skjønnlitteratur er fordi at jeg ser på temaet som en utfordring, og jeg mener at en fordypning i temaet kan forbedre min egen praksis. I egen praksis har jeg møtt på elever, og etter min erfaring spesielt gutter, som ikke har lyst til å lese, og gjør akkurat det de skal uten noe særlig innsats. Hvordan kan man motivere gutter til å ville lære og gjøre en innsats?

### ***1.2 Litteraturlæreren i endring***

I dag skiller man mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap (Eraut, 2000, s. 114). Erfaringsbasert kunnskap regnes som kunnskap som er samlet opp gjennom praksis, forskningsbasert kunnskap baserer seg på publisert forskning (Mausethagen, 2015, s. 84). Forskningsbasert kunnskap kan videreføres til det økende fokuset mot lærerprofesjonen. NOU 2015:8, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* påpeker at lærerne skal velge faglig innhold og arbeidsmåter basert på forskning, som er relevant for det elevene skal lære, og som er tilpasset elevgruppen (2015, s. 13). Med andre ord flytter man idag fokuset fra den erfaringsbaserte kunnskapen, og i større grad over på den forskningsbaserte kunnskapen. Sett i lys av lesedidaktikken betyr det at et viktig oppdrag for dagens litteraturlærere, er å legge til grunn forskning innenfor lesing når det arbeides med litteratur. Denne oppgaven vil gjøre at jeg er godt belest på eldre og ny forskning om lesedidaktikk, noe jeg vil kunne anvende som litteraturlærer.

### ***1.3 Problemstilling***

Jeg vil se på hvordan et utvalg lærere tenker rundt, og legger opp undervisning når det arbeides med skjønnlitteratur. Målsettingen er å bidra til å tydeliggjøre kunnskap om gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Under utarbeidingen av problemstillingen vurderte jeg å ikke ha med motivasjon, siden lærere bare kan si hva som indikerer at elevene har motivasjon, ikke noe om selve motivasjonen. Likevel sier NOU 2015:8, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* at motivasjon og interesse gjør at

elevene engasjerer seg i lesingen på en måte som fremmer forståelse, og ses derfor som en del av elevenes lesekompetanse (2015, s. 29). Siden motivasjon regnes som et viktig aspekt ved lesingen, har jeg valgt å vektlegge begrepet i problemstillingen og i oppgaven, med fokus på læreres syn på elevers motivasjon. Jeg har valgt å formulere problemstillingen som et åpent spørsmål. Problemstillingen åpner opp for ulike lærerperspektiver knyttet til gutter og motivasjon til lesing av skjønnlitteratur.

***”Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?”***

### ***1.3.1 Forskningsspørsmål***

For å utdype og spisse problemstillingen, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål.

- Hvilke erfaringer har norsklæreren med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster?
- Hvilke litteraturredidaktiske grep gjør norsklæreren i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur?

Litteratur kan deles inn i to hovedgrupper, skjønnlitteratur og sakprosa. Sakprosa er ytringer om virkeligheten, altså noe som ikke er oppdiktet (Tønnesson, 2019). Skjønnlitteratur er på den andre siden fellesbetegnelsen for litteratur som er oppdiktet (Hennig, 2017, s.19). Jeg har valgt å fokusere på oppdiktet litteratur i mitt masterprosjekt. Erfaringer kan defineres som informasjonen mennesket får gjennom sansing og handling (Teigen, 2014). I begrepet erfaringer legger jeg norsklæreres oppfatninger, syn og refleksjoner. Litteraturredidaktikk definerer jeg i kapittel 2.3.2. I begrepet litteraturredidaktiske grep legger jeg læreres valg av læringsstrategier.

### ***1.4 Tidligere forskning på gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet***

Jeg har i all hovedsak gjort litteratursøk innenfor norske mastergradsavhandlinger, det finnes bacheloroppgaver med lignende tematikk. Jeg har funnet flere mastergradsavhandlinger som

berører samme felt. En masteroppgave er skrevet om gutter og lesing fra elevperspektivet, og konkluderer med at gutters motivasjon er preget av nytteperspektivet (Kristiansen, 2009). En annen masteroppgave tar for seg gutter og motivasjon for lesing på nett. Oppgaven tar i bruk intervju og video for å undersøke elevperspektivet (Sætersmoen, 2010). Sist har jeg sett på en masteroppgave om hva som motiverer elever til å lese skjønnlitteratur på skolen og i fritiden. Oppgaven har brukt spørreskjema og intervju med et utvalg elever og lærere fra 5.-9. klasse. Masteroppgaven viser blant annet at guttene foretrekker ytre motivasjon i form av belønninger for å lese (Haugen, 2015). Haugens masteroppgave er den eneste oppgaven jeg har funnet gjennom litteratursøkene som berører lærerperspektivet på mellomtrinnet, der en av intervjuobjektene er en norsklærer på mellomtrinnet. Min masteroppgave som rent tar for seg læreres erfaringer på mellomtrinnet, vil bygge videre på lærerperspektivet som allerede er belyst, og gi et dypere innblikk i læreres erfaring med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

### ***1.5 Oppgavens disposisjon***

Kapittel 1 er oppgavens innledende kapittel.

Kapittel 2 omhandler undersøkelsens teorigrunnlag. Jeg legger frem teori og forskning knyttet til undersøkelsens problemstilling. Kapittelet kan ses på som tredelt der den første delen omhandler litterær lesing, den andre delen omhandler lesemotivasjon og den tredje delen omhandler litteraturdidaktikk.

Kapittel 3 tar for seg mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Her beskriver jeg prosedyrer for undersøkelsen i forbindelse med masterarbeidet mitt.

Kapittel 4 inneholder presentasjonen av funnene mine.

Kapittel 5 tar for seg en diskusjon av funnene i kapittel 4, sett i lys av teorien fra kapittel 2.

Kapittel 6 inneholder avslutningen og konklusjonen på oppgaven, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg vil også si litt om min egen vurdering av undersøkelsen.

Til slutt ligger litteraturlisten, intervjuguiden, godkjennelsen fra NSD og samtykkeskjemaet som jeg har brukt i forskningen min.

## **2. TEORI**

For å belyse problemstillingen min; Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet? har jeg valgt å vektlegge teori om litterær lesing (jfr. kapittel 2.1), motivasjon (jfr. kapittel 2.2) og lesedidaktikk (jfr. kapittel 2.3). Ut i fra problemstillingen finner jeg det naturlig å vektlegge teori om skjønnlitteratur. Hovedfokuset er rettet mot litterær lesing, deler av motivasjonsteorien, og lesedidaktikk som omhandler utvelgelse av læringsstrategier for å fremme læring innen litterær lesing og motivasjon for gutter. Teoridelen baserer seg på teori og forskning.

### ***2.1 Å lese litteratur***

#### ***2.1.1 Literacy***

Literacy er et mangfoldig begrep, som på norsk ikke har en korrekt oversettelse, derfor brukes ofte det engelske begrepet. Literacy stammer fra latin, og viser til ”en bokstav” og hva man kan gjøre med bokstavene (Kress, 2012, s. 5). Kress (2012) vektlegger både lesingens og skrivingens historie for å finne mening med begrepet literacy. Lesing har utspring fra det eldre germanske språket, for eksempel det oldengelske ordet ”raedan” som betyr å fortolke, rådgive og lese. Skrivning stammer fra det germanske språket, for eksempel det tyske ordet ”reissen” som omhandler å skape meningsfulle merker, og en krevende prosesser med fortolkning og å skape mening. Lesing og skriving utgjør til sammen å skape mening ved å skape tegn, samtidig som at tegnenes fortolkning er relevant (Kress, 2012, s. 6). Med andre ord er literacy et komplekst begrep som er vanskelig å avgrense, kort sagt omhandler det alt man gjør med tekst. Literacy er aktuelt for min oppgave fordi det omhandler hva lærere gjør med skjønnlitterære tekster for å få gutter motivert til å lese. En av de vanligste internasjonale forklaringene på literacy er:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.” (UNESCO, 2004, s. 13)

Definisjonen viser kompleksiteten til literacybegrepet, og vektlegger evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape mening og kommunisere ved hjelp av trykte og skriftlige materialer

knyttet til ulike kontekster. Definisjonen nevner også at literacy innebærer å utvikle mennesket; nå sine mål, utvikle kunnskap og kunne delta i samfunnet (UNESCO, 2004, s. 13). Samtidig fokuseres det på at literacy ikke bare innebærer tekniske ferdigheter, men også sosiale dimensjoner. Det understreker at literacy ikke er ensartet, men er i stedet kulturelt og lingvistisk, og er formet av både sosiale arenaer og utdanningsinstitusjoner: for eksempel familien, samfunnet, skolen og staten (UNESCO, 2004, s. 13). Barton og Hamilton snakker om ”literacy practices”, oversatt på norsk ”tekstpraksiser”, som kan forstås som kulturelle måter å utnytte litteratur på (Barton & Hamilton, 2000. s. 7). Tekstpraksiser omhandler hva man gjør med litteraturen, og er ikke observerbare fordi tekstpraksisene blant annet inneholder følelser, holdninger og verdier. ”Literacy events”, oversatt til norsk ”teksthendelser”, kan forstås som aktiviteter som har blitt rutiner, de er formelle og forventet i møte med tekst (Barton & Hamilton, 2000. s. 7). Literacybegrepet innebærer med andre ord både tekniske ferdigheter og sosiale dimensjoner.

Sehestad (2012) legger vekt på lesekulturen hjemme, også kalt family literacy. Barn som har vokst opp med bøker og høytlesing, vil møte litteraturundervisningen med en annen bakgrunn enn barn som ikke har vokst opp med litteratur (Sehestad, 2012, s. 66). I hjem der foreldrene interesserer seg for lesing, blir barna innlemmet i foreldrenes interesser og dermed tekstkulturen. Kjertmann omtaler dette som oppsparing av en tekstspråkskapital, som barna møter skolen med (2009, s. 56). Med andre ord starter barn å sosialiseres inn i tekstenes verden hjemme.

Blikstad-Balas (2016, s. 17) fokuserer på literacy som en kompetanse som både inneholder lesing og skriving, i min masteroppgave vil jeg fokusere på leseaspektet. I dette delkapittelet har jeg definert det mangfoldige begrepet literacy som både inneholder tekniske ferdigheter og sosiale dimensjoner ved lesing og skriving, jeg vil videre gjøre rede for leseaspektet i korte trekk.

### **2.1.2 Lesing**

I leseopplæringen er ordavkoding noe av det mest grunnleggende. I følge Roe (2014 s. 25) handler ordavkoding om å kunne identifisere bokstavene som representanter for lyder i talespråket og sette disse sammen til ord, som igjen danner setninger som uttrykker en

mening. Når elevene har lært seg å avkode ord, så pleier men å si at de har lært seg å lese teknisk. Likevel er det mulig å lese en tekst uten å ha forstått handlingen. Lesing henger altså sammen med forståelse. Snow (2002) påpeker at for å få tilstrekkelige ferdigheter i leseforståelse, så må man ha tilstrekkelige ferdigheter i ordavkoding (RAND, 2002, s. 104). Snow (2002) definerer videre leseforståelse som prosessen med å trekke ut og skape mening med skriftlig språk (RAND, 2002, s. xiii). For å få utbytte av det som leses legger Roe (2014) vekt på at man fortar en del tankeprosesser, i tillegg til lesestrategier og bakgrunnskunnskaper. Disse tankeprosessene krever god konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse (2014, s. 24). Det vil si at det første viktige steget i leseopplæringen er å lære seg å avkode ord, deretter fokusere på å øke leseforståelsen som er en lang prosess med å finne mening med de avkodede ordene.

Samuelstuen og Bråten (2007) mener at det ikke er noe annen enkeltfaktor som spiller så stor rolle for hva enkeltelever forstår og husker av det de leser, som forkunnskapene de bringer med seg til teksten (i Bråten, 2007, s. 61). På den ene siden handler det om breddekunnskaper, noe som vil si at man har kjennskap til mange ulike ting, på den andre siden handler det om dybdekunnskaper som vil si at elevene har dyp kjennskap til et bestemt emne. Forkunnskapene gjør at elevene kan fortolke og relatere den nye informasjonen i lys av kunnskapene de allerede har om innholdet (Bråten, 2007, s. 62). Når forkunnskaper og ferdigheter er intakte, vil leseren konstruere en meningsfull og sammenhengende representasjon, i følge Snow (RAND, 2002, s.107). Det vil si at elever som leser mye skjønnlitteratur vil kunne overføre strukturer, eller temaer til nye skjønnlitterære tekster og dermed forstå dem bedre. Dermed bør norsklæreren gjøre elevene kjent med et mangfoldig spekter av skjønnlitterære tekster, slik at de danner seg en base med forkunnskaper.

I delkapittelet har jeg sett på lesing som et resultat av ordavkoding og leseforståelse, og avhenger både av leseforståelsesstrategier, forkunnskaper og konsentrasjon. Læreres bevisste tilrettelegging spiller en sentral rolle. Videre vil jeg dra lesingen i en litterær retning.

### ***2.1.3 Litterær lesing***

Innledningsvis definerte jeg skjønnlitteratur som fiksjon, altså oppdiktet litteratur, og sakprosa som yringer om virkeligheten (jfr. kapittel 1.3.1). I følge Hennig har ordet litteratur en vid og

en snever definisjon. Den vide definisjonen går ut på at litteratur omfatter alt som er nedskrevet, mens den snevre viser til skjønnlitteratur (2017, s. 19). Jeg vil i masteroppgaven bruke den snevre definisjonen, som ser litteratur som skjønnlitteratur. Et grunnleggende trekk ved litteraturen er at den skaper en virtuell verden ved hjelp av ordenes egenskap (Hennig, 2017, s. 20). Litteratur gjenskaper på den måten ikke en allerede eksisterende verden slik som sakprosa gjør, men etablerer en ny fiktiv verden.

Litterære tekster begynner ofte på en særegen måte, der man går inn i en allerede eksisterende verden. Forestillingsevnen til leseren blir aktivert så fort dørene åpnes til et fiktivt univers, og det er ordene som er vinduet til en slik virtuell verden (Hennig, 2017, s. 21). Iser (1972) mener at et litterært verk har to poler. Den ene polen går ut på at teksten er skapt av forfatteren og den andre polen går ut på leserens realisering av teksten. Det litterære verket ligger en plass mellom disse polene (1972, s. 279). Litteraturen aktiverer forestillingsevnen til leseren siden litteraturen aldri kan si alt, dermed må leseren selv skape bilder og trekke slutninger i litteraturen. Rammene i en litterær tekst konstrueres av forfatterens valg av litterære virkemidler, og får betydning etter hvordan leseren responderer på teksten. Leserne på sin side har ulike bakgrunner, kulturer, tanker og følelser noe som fører til at alle leser tekster ulikt (Hennig, 2017, s. 17). Hennig påpeker at det finnes et potensial i alle tekster, men at tekster taler til lesere ulikt. Tekstens mening er ikke meningsfull før den settes i forbindelse med verden som leseren kjenner (2017, s. 18). Med andre ord må den litterære lesingen kobles til den verden guttene på mellomtrinnet har kjennskap til for at lesingen skal bli meningsfull, noe som stiller krav til norsklærerens valg av tekst. Litterær lesing er altså komplekst, og avhenger av transaksjonen mellom tekst og leser.

Langer (2000) opererer med fire ulike faser i den litterære lesingen. Den første fasen omhandler å være utenfor og gå inn i en forestillingsverden. Leseren bruker tidligere erfaringer og kunnskaper i møte med teksten for å identifisere elementer som sjanger, innhold og struktur. Det vil si at elevenes forkunnskaper er en viktig nøkkel inn til teksten (Langer, 2000, s. 8). Hvis man overfører fasen til gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, er et sentralt moment å ha et solid repertoar med forkunnskaper. Det vil si at læreren bør tilrettelegge for at elevene må lese mange ulike typer tekster, slik at de får erfaringer og kunnskaper som de videre kan forstå tekster ut i fra. Forkunnskaper kan relateres til Bråten og



Samuelstuen (jfr. kapittel 2.1.2). Den andre fasen omhandler å være inne i og bevege seg gjennom en forestillingsverden. Leseren må bruke egen forståelse, kjente omgivelser og teksten selv for å skape mening med og utdype innholdet (Langer, 2000, s. 8). Fasen skiller seg fra den første ved at leseren i tillegg til forkunnskaper bruker seg selv og sin egen forståelse av verden rundt, for å forstå teksten. Hvis guttene ikke klarer å assosiere teksten til verden rundt seg, så vil teksten kunne bli umotiverende og fremmed. Det vil si at læreren har en viktig oppgave i å finne tekster som guttene kan relatere til noe kjent, eller legge vekt på å hjelpe guttene med å se sammenheng mellom tekst og verden, noe som er viktig for å skape motivasjon til teksten. Mens elevene leser beveger meningsdannelsen seg sammen med teksten (Langer, 2000, s. 8), det vil si at ettersom elevene leser teksten, vil elevene kunne finne nye meninger med teksten, og dermed få ny forståelse. Den tredje fasen baserer seg på å gå ut av teksten og tenke over det man vet. Leseren bruker sine nye forestillinger til å reflektere over og revurdere sine tidligere kunnskaper og forståelser. Den økende forståelsen kan brukes til å vurdere tro, følelser eller tidligere ideer (Langer, 2000, s. 9). Hvis guttene ikke skjønner teksten, eller har forkunnskapene som skal til, så vil de ikke kunne revidere kunnskapen sin, men heller sitte igjen uforstående og umotivert. Dermed er det viktig at norsklæreren som nevnt sørger for at elevene har forkunnskaper, og kan relatere teksten til sitt verdensbilde, og deretter hjelper guttene med å se den nye kunnskapen mot deres gamle. Læreren kan for eksempel bruke litterære samtaler, som jeg redegjør for i kapittel 2.3.2. Den fjerde fasen omhandler å stige ut og objektivere opplevelsen. Det vil si at leseren distanserer seg fra teksten og forkunnskapene for å analysere innholdet, leseopplevelsen og aspekter ved teksten (Langer, 2000, s.10). Med andre ord forsøker leseren å skape et helhetsinntrykk av teksten. Siden fasen omhandler å analysere, vil gutter kunne finne motivasjon hvis de har kunnskaper og ferdigheter i å analysere tekst. Med andre ord må guttene kunne bruke seg selv og tidligere erfaringer, verden rundt, i tillegg til å vurdere teksten objektivt for å øke den litterære forståelsen av tekster.

Med fagfornyelsen retter man oppmerksomheten mot dybdelæring, som omhandler elevens gradvise utvikling av forståelse av for eksempel metoder, begreper og sammenhenger innenfor et fag. Dybdelæring gjør elevene i stand til bruke evnene sine til å analysere og reflektere over egen læring (NOU 2015:8, s. 14). Hvis man overfører dybdelæring til den litterære lesingen så handler det om dybdelesing. Dybdelesing vil si at elevene gradvis utvikler leseforståelse, som til slutt gjør dem i stand til lese mellom linjene, samt tolke og

reflektere over tekst. Dybdelesing er evnen til kritisk refleksjon når man leser, å kunne lese mellom linjene, og om forestillingsevnen. Dybdelesing er lesingen som ligger bak teksten, som krever mer avanserte lesestrategier enn bare å gjenkjenne ord og hente informasjon (Rongved, 2018). Læreren må med andre ord tilrettelegge for enn allsidig leseopplæring i lesestrategier, begreper, analyse og tolkning, slik at elevene får ferdigheter og kunnskaper innenfor dybdelesing.

I delkapittelet har jeg sett på litterær lesing som fiktiv lesing, der betydningen avhenger av en transaksjon mellom tekst og leser. Jeg har sett på Langers fire lesefaser som jeg aktivt vil bruke i oppgaven, og dybdelesing. Jeg vil videre komme inn på noen argumenter for hvorfor man skal lese litteratur i skolen.

#### ***2.1.4 Hvorfor lese litteratur?***

Hennig påpeker at den viktigste grunnen for å arbeide med litteratur i skolen, er for å knekke lesekode. Å lese er en sentral del av bestrebelsen av å beherske verden (2017, s. 29). I dagens samfunn møter man tekst hvor enn man befinner seg, blant annet i reklamer, spill, og rutetabeller. Lesing kan relateres til opplæringslovens (1998) formål, som er at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger som gjør at de mestrer livene sine, og kunne delta i samfunnet og i fellesskapet. Lesing er altså nødvendig for å kunne beherske livet i samfunnet.

Læringsplakaten fastslår at skolen skal stimulere elevene til personlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Personlig utvikling kan ses i lys av læreplanen som etterspør større krav til litterære ferdigheter jo eldre elevene blir. I følge utkastet til den nye læreplanen i norsk, datert mars 2019, stilles det blant annet krav til at elevene etter 2. klasse skal kunne trekke bokstaver sammen til ord under lesing, og etter 4. klasse skal elevene kunne lese med flyt og forståelse. Etter 7. klasse skal elevene kunne finne form og innhold i skjønnlitterære tekster, og etter 10. klasse skal elevene kunne reflektere over språklige virkemidler og kjenne igjen sjangerkjennetrekke (Utdanningsdirektoratet, 2019). I følge Hennig (2017) vil litterær lesing utvikle seg fra ordavkodning til å bli ferdigheter i å kunne finne litterære virkemidler, ha kjennskap til ulike teksttyper og sjangre, fortellingsstrukturer, og få en metakognitiv

bevissthet over egen lesing, slik som den nye læreplanen viser (Hennig, 2017 s. 76). Læreplanens økende krav bidrar til en økende helhetsforståelse og personlig utvikling.

Litteratur er viktig for identitet og kultur. Hennig (2017) forteller at man på den ene siden identifiserer seg med personer man synes man ligner på, på den andre siden identifiserer man seg med personer som man vil ligne på. På denne måten kan elevene bruke litteraturen til å forstå seg selv, litteraturen vil da fungere som et ”speil” (2017, s. 105). Litteraturen kan også fungere som et ”vindu”, ved at den gir innsikt i ulike kulturer og tider. Litteraturen som vindu kan relateres til den nye overordnede delen av læreplanverket som sier at elevene skal utvikle kulturell kompetanse, slik at de kan imøtekomme andre kulturer med selvinnsikt, identitet, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Å bruke litteraturen til å få innsikt i andre kulturer kan ses i lys av Langers (2000) andre og tredje fase som omhandler at man både bruker seg selv og verden rundt for å forstå tekster og at man bruker tekster til å revidere sine gamle kunnskaper (jfr. kapittel 2.1.3).

Oppsummert vil lesing av litteratur kunne bidra til å knekke lesekode og dermed til beherskelse av verden. Litteraturen kan bidra til personlig utvikling, og den kan gi kunnskap om kultur og styrke identiteten. I neste delkapittel vil jeg kort gjøre rede for gutters ståsted innenfor lesing ved hjelp av forskning.

### **2.1.5 Gutter og lesing**

Et vanlig synspunkt er at gutter ikke leser. Bakke og Moe (2013) gjør rede for lesehistorier der det kommer frem at gutter faktisk leser, men at de foretrekker skjerm og saktekster i motsetning til skjønnlitterære tekster (2013, s. 184). Skolelesing i dag preges ofte av boklesing og papirlesing, noe som forsterker synet om at gutter ikke leser. Kverndokken (2013, s. 62) påpeker at en feilkilde er at man definerer lesing som boklesing. I lesetesten PIRLS og ePIRLS som gjennomføres på nett, gjør jenter det bedre enn gutter, men forskjellene er mindre i ePIRLS, noe som kan tyde på at det digitale formatet passer bedre til gutter (Rongved, 2017). Medietilsynet har gjort en kartlegging av 8-18-åringers bruk av digitale verktøy. Undersøkelsen viser at 85% av guttene bruker internett til å spille spill (Mangen, 2008, s. 42). Med andre ord bruker gutter mye tid foran den digitale skjermen. I dataspill orienterer man seg ved hjelp av hørsels- syns- og berøringssansen, mens en litterær

tekst avhenger av at leserne selv må danne seg bilder for å leve seg inn i tekstens univers. Det er snakk om ulike former for innlevelse og forestillingsevne (Mangen, 2008, s. 42). Det kan altså tyde på at gutter foretrekker å lese på skjerm.

Barn og unge vokser opp i dag med skjermlesing som den lesingen de er mest fortrolige med. Tekster på skjerm skaper andre forventninger og lesestrategier enn trykte tekster. Informasjonssøk, gjenfinning og fortolkning av informasjon er vanlige lesemåter når det kommer til skjermtekster. Observasjoner viser at skjermlesing ofte forbindes med overflatelesing, i motsetning til den tidkrevende dybdelesingen som gjerne forbindes med lengre tekster og bøker (Mangen, 2008, s. 41). Mangen (2018) mener derfor at man ikke må være blinde for ulemper ved skjermlesing, som for eksempel at man mister dybdelesingen. Med andre ord bør læreren imøtekomme guttene med skjermlesing for å bidra til lesemotivasjon, men læreren må passe på at guttene fortsatt får kunnskaper og erfaringer med dybdelesing (i Rongved, 2018).

Kverndokken (2013) tar opp temaet om ”guttebøker” og ”jentebøker”. Han påpeker at bøker med jenter på forsiden og leppestiftavtrykk lett diskvalifiserer seg som litteratur for gutter. Kverndokken forteller at kjønns spesifikke bøker er gjeldende, og at gutteserier der omtale og omslag er rettet mot gutter, nærmest er fraværende (2013, s. 55-56). En tankevekker er at det er begrenset med guttebøker som tar opp personlige og relasjonsproblematiserende tematikk som vekker følelser, bøkene som regjerer er gjerne spenningsdrivende bøker (Kverndokken, 2013, s. 61). Et dårlig tilbud innen guttebøker gjør at læreren må orientere seg nøye på bokmarkedet og finne bøker med ulike perspektiver som kan treffe gutter.

I delkapittelet støtter jeg meg på forskning som viser at gutter leser, men at de foretrekker å lese på skjerm. Jeg problematiserer også skjermlesingens betydning for dybdelesingen, og et begrenset utvalg av guttebøker. I neste hovedkapittel vil jeg komme inn på deler av motivasjonsteorien, som jeg senere vil drøfte funnene i lys av.

## **2.2 Motivasjon**

For å belyse hvordan læreren kan motivere gutter til å lese skjønnlitteratur, så er det relevant å vite hva motivasjon egentlig er. Motivasjonsteorier bygger på et sett av antagelser om menneskets natur og de faktorene som gir impuls til handling (Deci og Ryan, 1990 s. 43). Bråten (2007) påpeker at motivasjon omhandler hvorfor mennesker gjør som de gjør, hvorfor de velger noe i stedet for noe annet, og hvordan de engasjerer seg i aktivitetene de gir seg ut på (2007, s. 73). Deci og Ryan (1990) deler motivasjon inn i ”intrinsic motivation” og ”extrinsic motivation”, på norsk kjent som indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er en medfødt, naturlig tilbøyelighet til å engasjere seg, interessere seg og utvikle sine evner, og dermed søke og erobre optimale utfordringer. Indre motivasjon fremstår spontant og kan motivere atferd, uten hjelp av ytre belønninger og kontroller fra omgivelsene (1990, s. 43). Ytre motivasjon refererer til atferd som fremkalles av noe annet enn aktiviteten selv, nemlig ytre signaler som for eksempel belønning eller straff (Deci og Ryan, 1990 s. 132). Det vil si at en indre motivasjon er den motivasjonen elevene naturlig har i seg, mens den ytre motivasjonen er motivasjon en finner utenfor aktivitetene, for eksempel karakterer.

I delkapittelet har jeg definert motivasjon, samt indre og ytre motivasjon. I det neste delkapittel vil jeg gå inn på den indre motivasjonens betydning for lesing.

### **2.2.1 Indre motivasjon for lesing**

Elever som har en indre motivasjon for å lese, er elever som leser fordi de har lyst og fordi at de finner lesingen interessant. Elever motivert av indre motivasjon gleder seg over lett og underholdende lesestoff, like mye som tekster som gir en dypere forståelse og krevende skjønnlitteratur (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 48). Elevene vet hvordan de skal velge bøker, og de vet hvilke leseforståelsesstrategier og partnere de skal bruke for å vokse på og nyte litteraturen (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004, s. 49). Med andre ord har elever med en indre motivasjon kontroll på sin egen lesesituasjon.

Nysgjerrighet er en viktig faktor til indre motivasjon. Elever som leser på grunn av nysgjerrighet leser ikke for å nå et ytre mål, men fordi de er interessert i det de leser. Indre motiverte elever leser for sin egen skyld (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 49). Hvis læreren skaper en diskusjon om noe interessant, så vil nysgjerrige elever ville lese om emnet

(Wigfield og Tonks, 2004 s. 214). Elever som har en indre motivasjon er ofte godt involvert i lesestoffet. Elevene konsentrerer seg dypt om lesestoffet uten å anstrenge seg, og får med seg de minste detaljer. Elever som er dypt involverte er også kognitivt engasjerte, de tenker og undrer seg, og vil derfor få en større opplevelse av det de leser. En involvert leser vil lete etter flere bøker for å utvide erfaringene med emnet (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 49). Her kan man trekke tråder til dybdelesingen (jfr. kapittel 2.1.3). Indre motiverte elever foretrekker at litteraturen utfordrer dem, de oppsøker stoff som fordyper deres kunnskap. Elever som ikke har indre motivasjon vil unngå vanskelige tekster, og leser bare for å besvare oppgaver (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004, s. 49). Indre motivasjon vil med andre ord være en drivkraft i lesingen.

Indre motivasjon for lesing kan oppsummert ses ved at elevene er nysgjerrige, har kontroll over egen lesing, ser gleden av å lese og utvider erfaringene sine, noe som kan ses i lys av dybdelesing. I neste delkapittelet vil jeg se på den ytre motivasjonens betydning for lesing.

### ***2.2.2 Ytre motivasjon for lesing***

Elever som har en ytre motivasjon for lesing, gjør leseaktiviteter for å oppnå en fordel, for eksempel en premie eller gode karakterer. Motivasjonen kommer fra hva elevene vil oppnå, ikke fra innsiden. Elevene leser ikke på fritiden, men stopper å lese når de har oppnådd det de skal oppnå (Wigfield og Tonks, 2004, s. 217), med andre ord nyttelesing.

Elever som liker å være best i klassen blir motivert av konkurranse. Belønningen for lesingen blir å utkonkurrere klassekameratene. Elevene ser ikke på nytelse av lesing som en verdifull grunn for å lese (Wigfield og Tonks, 2004 s. 217). Anerkjennelse for suksess er annen type ytre motivasjon, hvor elevene får offentlige synlige symbol på egen lesegjennomføring. Offentlige symboler kan blant annet være poeng eller at noen annonserer suksessen, for eksempel at læreren sier at eleven er flink til å lese (Wigfield og Tonks, 2004 s. 217). Elever som leser for å få gode karakterer er avhengige av læreren for deres belønning. Hvis læreren belønner elevene med gode karakterer vil elevene kunne motiveres, hvis læreren gir elevene dårlige karakterer så vil elevene kunne bli frustrerte og tro at deres forsøk på å lese var mislykket. Ytre motivasjonsfaktorer faller innenfor det Hennig (2017) kaller instrumentelle perspektiver. Hennig (2017) påpeker at lesingen må repeteres jevnlig, siden elever som leser

mye får økte leseferdigheter gjennom trening. Gode språkmodeller og kunnskap om språklige virkemidler vil også gjøre at elever forstår tekster bedre (2017, s. 41). Ytre motivasjonsfaktorer kan altså være å gi elever gode redskaper for å håndtere tekst.

Ytre motivasjon for lesing kan beskrives som nyttelesing, konkurranse, anerkjennelse for suksess og instrumentelle perspektiver som analyseredskaper. Videre vil jeg se på ulike sider ved elevenes motivasjonsforståelse.

### ***2.2.3 Motivasjonsforståelse***

Elever prøver å gi mening til nye lærings situasjoner ved å referere til det Boekaerts (2002) kaller motivasjonsforståelse. Motivasjonsforståelse refererer til elevens meninger, fordommer og verdier i møte med objekter, hendelser eller emneområder. Et viktig aspekt ved motivasjonsforståelsen gjelder verdiene elevene knytter til et domene (Boekaerts, 2002, s. 8). Noen elever vil for eksempel være uforstående til hvorfor de må lese en tekst, mens andre elever møter den samme teksten med nysgjerrighet. I følge Boekaerts (2002, s. 9) henger dannelsen av motivasjonsforståelse sammen med observasjoner elevene gjør, muntlige uttalelser fra lærere, foreldre og medelever, og sosiale sammenligninger. Det vil si at læreren må sette seg inn i elevenes motivasjonsforståelse når læreren skal planlegge timer som skal motivere til å lese skjønnlitteratur. Boekaerts (2002) fremhever også at troen på egen mestring har betydning for motivasjonsforståelsen.

Tro på at man kan være suksessfull i lesing, blir på engelsk kalt self-efficacy (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 49). Elever som har høy tro på egen mestringsevne i lesing, tror de kan takle vanskelige tekster og er sikker på at anstrengelsene vil være verdt det. Elever med lav tro på egen mestringsevne vil si at de ikke klarer det når de blir konfrontert med lengre, komplekse eller kognitivt vanskelige tekster. Barns utvikling av self-efficacy i lesing er relatert til deres indre motivasjon for lesing. Hvis elever tror at de ikke har kapasitet til å lese bra, så vill de ikke tro at de har kontroll på deres bokrelaterte aktiviteter (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 49). Lav self-efficacy gjør at elever lite trolig velger å lese, eller følger nysgjerrigheten gjennom tekster. Self-efficacy og indre motivasjon er dermed moderat assosiert med hverandre (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004, s. 50). Observasjoner har også innvirkning på troen på egen mestring. Hvis en elev ser at en annen elev klarer å gjøre en oppgave, så kan eleven få tro på at han selv kan klare det, og motsatt.

Positive tilbakemeldinger fra foreldre, lærere og medelever vil også ha betydning for elevens tro på egen mestring (Bråten, 2007 s. 74).

Boekaerts (2002) påpeker at elevenes målsetning er viktig for motivasjonsforståelsen. Å sette læringsmål referer til valg av motivasjonsstrategi som passer til den aktuelle læringssituasjonen (2002, s. 18). Målsettinger som kun er definert av læreren vil gjøre at elevene føler på en forpliktelse til å nå målene, og som tar slutt når målene er nådd. Derimot vil målsettinger som er satt av lærerne og elevene sammen ha en bedre sjanse til å bli oppnådd. Her vil det forventes enn innsats fra begge partene (Boekaerts, 2002, s.18).

Oppsummert refererer motivasjonsforståelse til bakgrunnen elevene tar med seg i møte med nye emner og domener, og avhenger blant annet av verdier, observasjoner, uttalelser fra personer, tro på egen mestring og målsetting. Til nå har jeg sett på ulike perspektiver ved lesing av litteratur, og deler av motivasjonsteorien. I det videre vil jeg gjøre rede for det tredje hovedkapittelet litteraturredidaktikk.

## **2.3 Litteraturredidaktikk**

### **2.3.1 Didaktikk**

Didaktikk er læren om undervisning, og retter fokuset mot undervisningens innhold. Hva som er viktig å lære, hvorfor dette er viktig og hvordan undervisningen legges til rette, er viktige aspekter ved didaktikken (Sjøberg, 2019).

Peter Tomlinson (2008, s. 510) påpeker at selve grunntanken rundt undervisning er at læreren legger opp til aktiviteter som gjør at elevene får kunnskaper eller ferdigheter de ikke hadde før aktiviteten, det er det som skaper læringen. Tomlinson trekker frem ulike undervisningsstrategiers læringsfremmende potensial, kalt Learning Promotion Potential (LPP) (2008, s. 509). Tomlinson vektlegger tre momenter for at strategiene skal ha et læringsfremmende potensial. Det ene er at læringsstrategiene har en læringsfunksjon, noe som vil si at elevene får kunnskaper av strategien. Det andre er at læreren kan assistere læringsprosessene til elevene, og det tredje er at den valgte strategien legger opp til at læreren kan overvåke elevenes læringsprosess, og har mulighet til å oppfølging og støtte.



Didaktikk er viktig for oppgaven min siden den tar opp norsklærerens didaktiske erfaringer med å jobbe med gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. For at norsklærere skal planlegge gode norsktimer som fremmer gutters lesemotivasjon når det gjelder lesing av skjønnlitteratur, må de tenke didaktisk, rettere sagt litteraturredaktisk.

### **2.3.2 Litteraturredaktikk**

Litteraturredaktikk omhandler begrunnede valg i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av litteraturundervisning. Hennig (2017, s. 62) påpeker at valgene tar utgangspunkt i faget, læreplaner og elevene som undervisningen er ment for.

Læreplanen i norsk legger føringer for norskfaget, og dermed undervisningen knyttet til lesing. I følge høringene for den nye læreplanen datert 19.03.19, er følgende formål for leseopplæringen vektlagt:

”Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Med andre ord skal elevene gjennom litteraturen få en opplevelse, de skal bruke seg selv og egne forkunnskaper for å skjønne tekster, de skal kunne koble tekster til sitt eget verdensbilde og de skal bruke teksten til å revurdere forkunnskapene sine, likt Langer (2000) sine lesefaser (jfr. kapittel 2.1.3). De nye høringene sier også at lesing av skjønnlitteratur skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og naturen, samtidig skal lesingen skje både på papir og skjerm (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dermed legges det stor vekt på refleksjon og tolkning av tekst, samtidig som de digitale verktøyene får større plass, momenter som læreren må følge og vektlegge i litteraturundervisningen.

Hennig (2017, s.79) problematiserer hvordan lærere kan vite hva elever sitter igjen med etter å ha lest en tekst, siden den litterære responsen først og fremst skjer i elevenes hodet, og dermed er privat. For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å bruke Vibeke Hetmar. I følge Hetmar (1996, s.162) må man ikke se på forfatteren eller læreren som en idealleser, men man må bygge videre på den kunnskapen elevene faktisk har. Hetmar (1996) innførte begrepet elevfaglighet, og vektlegger hvordan elever bruker det de har lest for å skjønne den litterære teksten, seg selv og andre, i samtale med leserfelleskapet, og at dette bidrar til å utvikle elevene som lesere (1996, s. 186). Med andre ord er elevenes leseoppfatninger, og kommunikasjon og dialog av dem viktige momenter. Etter dette synet bør lærere velge læringsstrategier som fremmer litterære samtaler for å fange opp elevenes faglighet, og bygge videre på det.

Litterære samtaler gir unike muligheter å lære om seg selv, om andre og om litteraturen (Hennig, 2002, s. 173). Samtalemiljø er en forutsetning for gode samtaler, det vil si at alle elevene må kunne si hva de mener, de må kunne lytte og oppmuntre hverandre. Alle elevene i klassen har et fellesansvar for å etablere et godt samtalemiljø (Hennig, 2017, s. 162). Hennig deler den litterære samtalen inn i tre faser. I innledingsfasen står elevenes erfaringer i sentrum. Her legges det vekt på elevenes følelser, minner, assosiasjoner, og hva elevene lærte av medelevene i diskusjonen (2017, s. 167). I mellomfasen rettes oppmerksomheten mot innholdet. I denne fasen vil elevene analysere og tolke innholdet gjennom formuleringene sine (2017, s. 171). Sluttfasen omhandler å relatere teksten til virkeligheten og til andre tekster. Her vil elevene stige ut av den litterære forestillingsverden og tenke over hva de har lest (2017, s. 172). De tre fasene kan relateres til Langers (2002) fire faser i den litterære lesingen (jfr. kapittel 2.1.3). Det vil si at læreren har et overordnet ansvar i å etablere et godt samtalemiljø, stille hjelpende spørsmål for å få frem de viktige aspektene ved teksten, og hjelpe elevene med å se sammenhenger slik at de får fornyet forståelsen sin.

I delkapittelet har jeg fokusert på læreplanens føringer, hvordan lærere kan få tilgang til hva elevene egentlig innehar av leseforståelse, og den litterære samtalen.

## ***2.4 Oppsummering***

I teorikapittelet har jeg tatt for meg ulike aspekter ved lesing, blant annet definert literacy og begrepets betydning for oppgaven, jeg har gjort kort rede for lesing, og gått dypere inn på hva litterær lesing innebærer. Jeg har kommet inn på hvorfor man skal lese litteratur og gjort kort rede for gutters ståsted innenfor lesing. Når det gjelder kapittelet om motivasjon har jeg vektlagt indre og ytre motivasjon for lesing, og elevenes motivasjonsforståelse. Innenfor litteraturdydidaktikken har jeg definert hva didaktikk og litteraturdydidaktikk er. Jeg har poengtert læreplanens føringer, hvordan lærere kan få tilgang til elevenes litterære kompetanse og den litterære samtalen. Det er de teoretiske perspektivene jeg vil drøfte funnene i lys av.

## **3. METODE**

Metodekapittelet er en beskrivelse av prosedyrer for undersøkelsen i forbindelse med masterarbeidet mitt. Jeg har gjort mange ulike avgrensninger og avgjørelser i oppgaven. Valgene vil jeg beskrive og begrunne i denne metodedelen. Jeg beskriver hva jeg gjør for et mest mulig pålitelig resultat. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming, og har gjennomført semistrukturerte intervju av fire norsklærere på mellomtrinnet, for å få læreres erfaringer rundt gutter og lesing av skjønnlitteratur. Norsklærerne vil jeg i det videre omtale som lærerinformantene. Kapittelet tar for seg en beskrivelse av gjennomføringen av undersøkelsen både før, under og etter intervjuene, i tillegg til en redegjørelse for etikk, validitet og reliabilitet.

### ***3.1 Vitenskapsteoretisk forankring***

Retningene og valgene man tar som forsker og fremleggelsen av funn, vil alltid være preget av forankringen man som forskere har i vitenskapsteorien. Min oppgave dreier seg om et samfunnsvitenskapelig tema, og har fokus på læreres erfaringer rundt gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Dermed har jeg valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

En fenomenologisk tilnærming handler i følge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) om å beskrive og utforske menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen. Målet er å øke forståelsen av og få innsikt i andres livsverdener (2016 s. 79). Det vil si at man er ute etter å forstå et fenomen ut i fra andres erfaringer. I min oppgave spør jeg lærerinformantene om

hvilke erfaringer de har rundt gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster, og hvilke litteraturdidaktiske grep de gjør i arbeidet med gutter og lesing. Med andre ord spør jeg hvordan de ser på og hvordan de jobber med fenomenet gutter og lesing av skjønnlitteratur.

I følge Gilje og Grimen (2013, s. 143) stammer hermeneutikk fra gresk, og betyr forklaringskunst. Den hermeneutiske sirkel omhandler at fortolkning skjer i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det som skal tolkes, konteksten det tolkes i, og forforståelse vår (Gilje og Grimen, 2013, s. 153). Formålet med en hermeneutisk tolkning er å utlede gyldige og allmenne forståelser av en teksts betydning. Samtale og tekst er to begreper som spiller en sentral rolle i hermeneutikken, og det legges stor vekt på forkunnskaper og tema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). Gadamer (1975, s. 273) opererer med begrepet *for-dommer* eller *forforståelse*. Han mener at når vi skal undersøke noe så starter man med ideer om hva man skal se etter, man møter aldri verden forutsetningsløst. I oppgaven tolker jeg som forsker informasjonen jeg har innhentet, og forsøker å skaffe ny kunnskap. Jeg samlet sammen lærerinformantenes ulike erfaringer rundt gutter og lesing av skjønnlitteratur og forsøkte å skape en helhet. Datamaterialet delte jeg i etterarbeidet i deler og tolket dem ut i fra delene, og ut fra helheten. Samtidig har jeg med meg en forforståelse om at gutter presterer dårligere på lesetester enn jenter. Jeg tar for meg et fenomen som jeg etterpå fortolker, oppgaven min ligger derfor innenfor en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming.

I min oppgave opererer jeg med en overordnet problemstilling med underliggende forskningsspørsmål. Intervjuguiden (jfr. vedlegg 1) organiserte jeg slik at spørsmålene var knyttet til forskningsspørsmålene. Da jeg fortolket datamaterialet tolket jeg i all hovedsak med utgangspunkt i kategoriene som intervjuguiden var delt inn i. Delene tolket jeg for seg selv, og som en helhet. Forskningsmaterialet i oppgaven ble innhentet gjennom intervjuer av fire lærerinformanter. Det vil si at datamaterialet bygger på lærerinformantenes subjektive tanker.

### **3.2 Design**

For å vite hvordan man skal gå frem for å innhente informasjon fra virkeligheten må man i følge Halvorsen (2008, s. 96) lage et forskningsdesign. Et forskningsdesign omfatter både tekniske fremgangsmåter, som for eksempel spørreskjema som datainnsamlingsmetode, og andre valg som har en avgjørende betydning for det videre arbeidet med forskningsarbeidet. Et hovedskille går i følge Riley (1963) gjerne mellom et ekstensivt og et intensivt design. Intensive forskningsdesign er opptatt av å undersøke flere egenskaper hos en enhet, her går man i dybden og får detaljkunnskaper om enheten. Det intensive forskningsdesignet gir mindre rom for å generalisere, man kan undersøke egenskapene i et helhetsperspektiv, og forskeren kan få et personlig forhold til den som forskes på. Ekstensive forskningsdesign er opptatt av å undersøke bredden ut i fra en type variabel, noe som gir god grunnlag for å dra generelle beslutninger om typen enheter som er studert (i Halvorsen, 2008, s. 96). Et typisk ekstensivt forskningsdesign er den kvantitative tilnærmingen. En kvantitativ tilnærming er opptatt av å telle opp fenomener, altså kartlegge en bredde. Kvantitative tilnærminger henter mange prosedyrer fra naturvitenskapen, men som samtidig er tilpasset mennesker og menneskelige fenomener som skal studeres. Et typisk intensivt forskningsdesign er den kvalitative tilnærmingen. En kvalitativ tilnærming sier noe om kvalitet eller spesielle egenskaper ved fenomenet som studeres, og er hensiktsmessig om man ønsker å forstå et fenomen grundigere (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 28). Formålet med en kvalitativ forskningsmetode er å undersøke og forstå sider ved informantens daglige liv, fra hennes eller hans eget perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42).

I oppgaven min har jeg fire lærerinformanter som jeg intervjuet for å få kunnskap om deres erfaringer med gutter og lesing av skjønnlitteratur. Jeg ønsker ikke å generalisere, men heller å få frem erfaringer, altså detaljer og det særegne. Selv om jeg begrenser meg til å bare bruke forskningsintervjuer, forsøker jeg å få frem mest mulig detaljer og informasjon ved å gå i dybden i intervjuene. Derfor bruker jeg et kvalitativt forskningsdesign for å belyse problemstillingen min. Et kvantitativt forskningsdesign som er opptatt av å undersøke bredden ville ikke passet oppgaven min, siden jeg var ute etter en mer detaljert og subjektiv innsikt i hvordan lærere arbeider med gutter og lesing av skjønnlitteratur. Innenfor det kvalitative forskningsdesignet bruker jeg som nevnt en fenomenologisk tilnærming. Oppgaven får dermed både et kvalitativt- og fenomenologisk-hermeneutisk forskningsdesign.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Intervju er den måten man bruker mest for å samle inn kvalitative data på (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 145). Formålet med kvalitative forskningsintervju er i denne sammenhengen å forstå sider ved lærerinformantenes daglige liv ut i fra deres eget perspektiv. Strukturen er gjerne lik en hverdagslig samtale, men involverer en bestemt spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 42). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) kommer inn på grunner for å velge kvalitative intervjuer. De legger vekt på at informantene får større frihet til å uttrykke seg, informantene bestemmer selv hva som skal tas opp og kan rekonstruere hendelser. Forskeren kan skreddersy det kvalitative intervjuet til informanten, og man får frem kompleksiteten til sosiale fenomener og nyanser (2016, s. 146). Siden jeg er ute etter lærerinformantenes egne erfaringer knyttet til gutter og lesing av skjønnlitteratur, ser jeg det som hensiktsmessig å bruke kvalitative forskningsintervju.

Utforming av et forskningsintervju krever en spesiell kompetanse. Man må trene på å stille spørsmål som er gode, hvordan man danner en god relasjon til intervjuobjektene, og hvordan man tålmodig lytter til det intervjuobjektene forteller (Thagaard, 2013, s. 97). Man kan ha intervjuer som på den ene siden er ustrukturerte med åpne spørsmål og et gitt tema, på den andre siden kan man ha strukturerte intervjuer med fastlagte spørsmål og tema (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 148). I undersøkelsen benyttet jeg meg av semistrukturerte intervjuer som ligger en plass i mellom det strukturerte og det ustrukturerte intervjuet. Intervjuet hadde en overordnet intervjuguide med forslag til spørsmål som utgangspunkt, mens temaer, spørsmål og rekkefølge kunne variere (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 148). I forskningsoppgaven er jeg ute etter å finne frem til lærerinformantenes særegenheter og støttet meg av den grunn på åpne spørsmål, på den andre siden har jeg som forsker liten erfaring og synes derfor det var trygt med noen faste retningslinjer. Jeg ville at lærerinformantene skal kunne bringe opp andre aspekter ved temaet gutter og lesing enn det jeg har tenkt ut på forhånd, derfor ville jeg bruke et semistrukturert forskningsintervju.

I et forskningsintervju skapes det ny kunnskap i interaksjonen mellom mennesker gjennom intervjuet. Kunnskapen som skapes, skapes av selve samspillet i situasjonen, med et annet intervjuobjekt skapes det en annen kunnskap og et annet samspill (Kvale og Brinkmann,

2015, s. 49). Samspillet kan på den negative siden provosere frem angst og forsvarsmekanismer hos intervjupersonen og intervjueren, derfor må intervjueren rette oppmerksomheten mot mulige etiske krenkelser av intervjuobjektets personlige grenser, og kunne behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). De fleste informantene føler seg derimot komfortable under et intervju, så lenge temaet ikke er sensitivt (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 145). I mine intervjuer behandlet jeg ikke sensitive opplysninger, og jeg fikk ikke inntrykk av at lærerinformantene fikk negative opplevelser av intervjuet. Kvalitative forskningsintervju bærer preg av et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuobjekt. Det er forskeren som setter i gang intervjuet, bestemmer temaet i intervjuet, bestemmer hvilke svar som skal følges opp, og er den som avslutter intervjuet. I tillegg har forskeren enerett på fortolkning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). Disse aspektene tok jeg med meg i datainnsamlingen og i analysen av data.

Jeg gjennomførte intervjuene ansikt til ansikt, noe som skapte et personlig forhold til lærerinformantene. Å gjennomføre forskningsintervjuer kan gjøres på ulike måter. I følge Tjora (2017) anser man intervjuer som skjer ansikt til ansikt mellom intervjuer og informant som dybdeintervjuer. Noen ganger fører økonomiske og praktiske årsaker til at man må gjennomføre intervju via telefon. Dette medfører at man ikke får mulighet til å studere kroppsspråk, som er en viktig del av samtaleaspektet som det gode intervju er avhengig av (2017, s. 163). Under intervjuene brukte jeg lydopptak, noe som bidro til at jeg fikk med meg alt som ble sagt under intervjuet, og jeg kunne konsentrere meg om lærerinformantene som pratet, sørge for at kommunikasjonen var god og be om utdyping der det var behov. Lærerinformantene ble informert om at de ble tatt opp på lydopptaker (Tjora, 2017, s. 166). En av hovedårsakene for at jeg brukte lydopptak var at jeg gjennomførte intervjuene alene, og ville derfor kunne gå glipp av den detaljerte informasjonen om jeg skulle brukt notater. Lydopptakene gjorde at jeg kunne høre intervjuene flere ganger slik at jeg fikk med meg alle momentene som ble sagt.

Tjora (2017) påpeker at informantene skal føle seg avslappet og trygge under intervjuet. Hvis forskningen er knyttet til informantens arbeid, egner ofte arbeidsplassen eller informantens hjem seg best. Det er fint å la informantene selv få bestemme stedet (2017, s. 121). Goffmann

(1963) mener at oppførselen påvirkes av personer i nærheten, derfor bør intervjuet gjennomføres der man ikke kan forstyrres av andre (i Tjora, 2017, s. 121). Lærerinformantene valgte å bli intervjuet på egen arbeidsplass, i ulike klasserom. Det positive med dette var at lærerinformantene var i egen arbeidssituasjon, noe som gjorde at de lettere kunne assosiere intervju spørsmålene til arbeidet. Det negative var at det noen ganger kom mennesker innom klasserommet for å gi beskjeder eller stille spørsmål. Intervjuene hadde likevel god flyt. Intervjuene valgte jeg å gjennomføre én og én siden jeg var ute etter den individuelle lærerinformants refleksjoner over temaet gutter og lesing av skjønnlitteratur, et gruppeintervju ville gjøre det vanskelig å vite hva den enkelte lærerinformant egentlig mener.

### **3.4 Utvalg**

I undersøkelsen var fokuset mitt å utforske læreres erfaringer med gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Dermed var hovedkriteriene mine for utvelgelse av informanter at lærerne var norsklærere på mellomtrinnet, altså at de hadde minimum 30 studiepoeng i norsk. Jeg har ikke vektlagt om norsklærerne har noe form for videreutdanning eller faglige fordypninger i norsk. Utvalg av informanter i kvalitative undersøkelser har gjerne et klart mål, man har som hensikt å finne mest mulig informasjon om et bestemt fenomen, noe Patton (1990, s. 230) kaller en strategisk utvelgelse. Utgangspunktet for å velge ut informanter til kvalitative undersøkelser omhandler hva som er hensiktsmessig ikke representativt (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 117). Jeg tok kontakt med to skoler som var villig til å delta, skolene med regi av rektor valgte igjen ut lærerinformanter ut ifra kriteriene mine. Skolene valgte med andre ord ut lærerinformanter som de mente var hensiktsmessig for meg å intervju, for å få informasjon om lærernes erfaringer med gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Lærerinformantene kommer fra to ulike skoler innenfor samme kommune. Begge skolene er sentrumsnære skoler. Tre av lærerinformantene er fra skole 1, mens den fjerde lærerinformantene er fra skole 2. På skole 1 hadde en av lærerinformantene, i oppgaven kalt Charlotte, mest erfaringer fra 1.-4. klasse siden Charlotte jobbet på 4. trinn per dags dato, men hun hadde jobbet på mellomtrinn tidligere. Skolen mente likevel at Charlotte hadde gode kunnskaper innenfor temaet mitt, og hun påpekte selv at det hun sa også kunne brukes på mellomtrinn. Lærerinformanten fra skole 2 visste jeg av fra tidligere. Jeg har ingen personlige relasjoner til informantene som jeg mener vil påvirke resultatet.



### **3.5 Gjennomføring av undersøkelsen**

#### **3.5.1 Før undersøkelsen**

Før gjennomføringen av intervjuene utviklet jeg en intervjuguide (jfr. vedlegg 1) som inneholdt noen faste, åpne spørsmål, i tillegg til oppfølgingsspørsmål. Jeg kontaktet rektorer, som igjen førte til at jeg fikk kontakt med fire ulike lærerinformanter som stilte til intervju.

#### **3.5.2 Under undersøkelsen**

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) er graden av spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjuobjektet kvalitetskriterier for et intervju. Jeg vurderte om lærerinformantene skulle få intervjuguiden på forhånd, men kom frem til at jeg var ute etter lærerinformantenes spontane og intuitive svar i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) kvalitetskriterier. Jeg var redd for at en konsekvens av å gi ut spørsmålene på forhånd, ville være at intervjuet samler inn ”idealsvar”, i stedet for lærerinformantenes ekte erfaringer. Under selve intervjuene brukte jeg lydopptaker for å få med meg alle detaljer.

#### **3.5.3 Etter undersøkelsen**

Da intervjuene var gjennomførte skaffet jeg meg en grov oversikt over hva jeg hadde samlet inn av data, og sørget for at ikke noe var uklart, i tilfelle jeg måtte få oppklart uklare elementer med intervjuobjektene. Etterpå startet jeg med transkriberingen, jeg transkriberte intervjuene to ganger for å se om det var store forskjeller på antall ord. Hvis det hadde vært store forskjeller i antall ord måtte jeg ha gått igjennom transkripsjonene for å finne ut hva forskjellen innebar, for å sikre at transkriberingene var så identisk intervjuene som mulig. Transkriberingene hadde lite avvik i ord. Etter transkriberingen analyserte jeg og fortolket datamaterialet slik at jeg fikk svar på problemstillingen min, i lys av relevant teori.

### **3.6 Transkribering**

Når man skal transkribere finnes det ikke noe standardregel for hvordan man skal gjøre det. Likevel må man ta et standardvalg mellom å transkribere uttalelsene ordrett med alle lyder og pauser, eller å omforme intervjuet til en formell skriftlig stil. Hvilket valg som er rett å velge finnes det ikke noe fasit på, man må velge ut i fra formålet med undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208). Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) påpeker at valg av språklig stil for transkriberingen er viktig for hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig

form. Jeg transkriberte det som ble sagt på bokmål, siden jeg var ute etter innholdet i formidlingen, og ikke en språklig analyse. I min oppgave valgte jeg å transkribere ordrett og alle detaljer, slik at jeg fikk med meg alt lærerinformantene sa. Under transkripsjonen anonymiserte jeg alt av navn, noe som gjorde at transkriberingen ble enklere å lese når jeg skulle analysere datamaterialet, og sitere i masteroppgaven. De etiske grunnene drøfter jeg i delen om etikk, reliabilitet og validitet (jfr. kapittel 3.8).

### ***3.7 Analyse og tolkning***

Etter å ha transkribert intervjuene begynte jeg å behandle materialet. Det første jeg gjorde var å sortere og redusere datamengden. Analyse betyr å dele noe opp i elementer. Undersøkelsen betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler, der målet er å avdekke et budskap, og å finne et mønster i dataene (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 162). I forskningsprosjekter med fenomenologiske design er man ute etter å analysere meningsinnhold. Malterud (2003) deler analyse av meningsinnhold i fire hoveddeler. Den første delen går ut på at man skaffer seg et helhetsinntrykk ved å lese i gjennom materialet og lete etter sentrale temaer. Den andre fasen kalles koding. Koding vil si å markere meningsbærende tekstelementer, med ett eller flere kodeord som angir hva slags informasjon tekstelementet gir dataene (i Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 173). Siden de transkriberte intervjuene var lange, lagde jeg kategorier og kodesystemer som jeg delte datamaterialet inn i. Den tredje fasen kalles kondensering, som vil si at man trekker ut delene av teksten som er kodet, og setter kodene sammen. Det vil med andre ord si at man utvikler kategorier. Den fjerde fasen går ut på å sammenfatte datamaterialet og utforme nye beskrivelser. I denne delen var det viktig for meg å vurdere om jeg satt igjen med det inntrykket jeg gjorde før jeg startet kodingen. Om jeg ikke gjorde det måtte jeg ha gått tilbake for å se hvor ting kunne ha gått galt. En mulighet er at noen koder må endres, eller at inntrykket har endret seg fordi at jeg under analyseprosessen har fått ny kunnskap. Hensikten er nemlig å identifisere mønstre i dataene som ikke umiddelbart er synlige (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 176-177). De funnene jeg valgte å analysere, var funn som først ble tydelige etter kodingen. Kvalitative data sier ikke seg selv, og må derfor fortolkes. Å tolke betyr å sette noe i en større ramme eller sammenheng. Det er vanlig å ha teori som utgangspunkt for området man forsker på, og se funnene i lys av dette. Når datamaterialet er fortolket, bør forskeren ha oppnådd formålet med forskningen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 161-162). Etter å ha analysert intervjuene, begynte jeg å tolke

analysen ved hjelp av relevant teori. Jeg så på teori som gikk på lesing, deler av motivasjonsteorien, og lesedidaktikk. Her kom jeg blant annet inn på teoretikere som Gunther Kress, David Barton og Mary Hamilton, Edward Deci og Richard Ryan, i tillegg til aktuell forskning. Tolkningen beveger seg mellom del og helhet, slik den hermeneutiske sirkel legger til grunn.

### **3.8 Etikk, reliabilitet og validitet**

Forskerens integritet har en avgjørende rolle for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene som gjøres i den kvalitative forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 108). Med andre ord har min rolle som forsker betydning for forskningsoppgaven, og dermed er det viktig å redegjøre posisjonen min.

#### **3.8.1 Etikk**

Kvale og Brinkmann påpeker at intervju er en moralsk undersøkelse, der det menneskelige samspill påvirker intervjupersonene og kunnskapen som produseres i intervjuet. Av den grunn er forskning med intervju fylt av etiske spørsmål (2015, s. 95). Det er med andre ord flere usikkerhetsområder innenfor forskningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-108) påpeker fire former for etiske retningslinjer som står sentralt; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsundersøkelser, samt forskerens integritet som nevnt over.

Informert samtykke betyr at informantene får informasjon om forskningens formål, design, risikoer, fordeler, at det er frivillig å delta, og at informantene har rett til å trekke seg når som helst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Det vil med andre ord si at informantene blir informert om hva en deltakelse vil innebære. I forkant av intervjuene sendte jeg ut et samtykkeskjema som lærerinformantene fikk lese igjennom. I tillegg var rektorene informert om prosjektet, og ga sitt samtykke til at lærerinformantene kunne delta. Som en introduksjon til intervjuet fortalte jeg lærerinformantene om rettighetene deres, blant annet at de kunne trekke seg når som helst.

Kaiser (2012) mener at konfidensialitet omhandler at forsker og informant skal være enig om hva som skal gjøres med dataene som blir et resultat av deltakelsen (i Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Konfidensialitet handler i prinsippet om at informantene skal anonymiseres i prosjektet når resultatene presenteres (Thagaard, 2018, s. 24). I min undersøkelse var jeg ute etter lærerinformantenes individuelle erfaringer, derfor var jeg opptatt av at lærerinformantene skulle være anonyme i oppgaven, slik at de ikke trengte å bekymre seg for konsekvensene av utsagnene sine. Jeg anonymiserte også skolene lærerinformantene jobbet på slik at verken skole, lærerinformanter eller elever skulle bli gjenkjent gjennom intervjuene. Uten om kontakt via e-post, kommer ikke navnene til noen av lærerinformantene eller skolene frem noen plass. Lærerinformantene er også anonyme ovenfor veileder. Ettersom at jeg under intervjuene har brukt lydopptaker og fått samtykke gjennom e-post, valgte jeg å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Saken ble behandlet og godkjent.

Den tredje etiske retningslinjen omhandler konsekvenser ved å delta i forskningsundersøkelser. Det vil si at man tar hensyn til mulig skade som kan påføres deltakerne og fordeler de kan forvente gjennom undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). Tidligere erfaringer fra intervju viser at intervjupersoner synes det er interessant å bli intervjuet til en engasjert lytter, og kan bidra til at de får større innsikt i egen situasjon, motsatt vil det alltid foreligge en skjevhet i maktbalansen, som nevnt i kapittel 3.3 (Thagaard, 2018, s. 26). Forskeren må være klar over at kvalitativ forskning kjennetegner åpenhet og intimitet, og at informantene derfor fort kan gi opplysninger de angrrer på i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 107). I mitt forskningsprosjekt var jeg ikke ute etter personlige og intime opplysninger, og det er ikke noe som blir vektlagt i oppgaven. Derfor så jeg på det som lite sannsynlig at lærerinformantene ville komme inn på slike temaer, noe de heller ikke gjorde. Jeg håper derimot at lærerinformantene fikk en større innsikt i deres arbeid med gutter å lesing av skjønnlitteratur, ved å sette ord på erfaringer i intervjuene.

### **3.8.2 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler forskningsresultatets troverdighet, og hvorvidt et resultat kan etterprøves på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil være vanskelig å kopiere en forskers kvalitative forskning, siden den kvalitative forskningen er avhengig av kontekst, forskers erfaringsbakgrunn og at det er samtalen som styrer

datainnsamlinger (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 231). Det vil med andre ord si at lærerinformantene mine vil kunne svare noe ulikt om en annen forsker på et senere tidspunkt hadde intervjuet dem om det samme, siden konteksten endrer seg, den nye forskeren kan ordlegge seg på andre måter, og bruke seg selv og egen erfaring inn i tolkningen. I tillegg er lærerinformantene mine mennesker og dermed dynamiske, de selv kan ha gjort seg nye erfaringer og etablert nye praksiser.

Forskeren kan styrke reliabiliteten ved å skrive gode beskrivelser av konteksten, og fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 232). I tillegg til metodekapittelet som skriver detaljert fremgangsmåten til undersøkelsen, vil intervjuguiden (jfr. vedlegg 1), samtykkeskjemaet (jfr. vedlegg 2) og godkjennelsen fra NSD (jfr. vedlegg 3) ligge som vedlegg. For å sørge for at transkripsjonen er så identisk intervjuet som mulig, sier Kvale og Brinkmann at man kan transkribere et intervju to ganger, for så å se om antall ord stemmer overens. For mange ord kan tyde på at man enten har gjettet mer, lydopptaket kan være utydelig eller man kan høre feil (2015, s. 211). Denne metoden brukte jeg i transkriberingen av de fire intervjuene.

Reliabilitet handler også om å redegjøre for relasjon til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i forskningsfeltet har å si for datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 188). Min erfaring som lærer begrenser seg til praksisperioder under lærerstudiet og arbeid som vikar, dermed har jeg lite erfaring med gutter og lesing av skjønnlitteratur i norskfaget. I gjennom praksisperioder og arbeid har jeg blitt oppmerksom på at jeg synes det er en utfordring å få guttene til å engasjere seg i lesing, men jeg har ikke noe videre erfaring ut i fra dette. At jeg har lite erfaringer rundt arbeidet med gutter og lesing av skjønnlitteratur i norskfaget, gjør at jeg mener at min kunnskap og posisjon vil prege resultatet av forskningen i liten grad. På en annen side har erfaringene gjort at jeg har fattet interesse for temaet, og dermed startet denne forskningsoppgaven.

### **3.8.3 Validitet**

Validitet omhandler gyldigheten av tolkningene forskningen fører til, forskeren må gå igjennom grunnlaget for egne tolkninger med et kritisk blikk (Thagaard, 2018, s. 189). Det finnes ulike typer validitet. En av validitetsformene er begrepsvaliditet, som omhandler

forholdet mellom fenomenet som undersøkes og de konkrete dataene. Et vesentlig spørsmål er om dataene representerer fenomenet på en valid måte (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 66). Under arbeidet med undersøkelsen ville jeg sikre validitet ved å hele tiden tenke igjennom om forskningen hadde en rød tråd, og at undersøkelsen hang sammen med intensjonen min. I utformingen av intervjuguiden fikk jeg god veiledning av veilederen min for å forsikre meg om at spørsmålene vil gi meg svar på hvordan læreren arbeider med gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

Validitet omhandler at forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, samt har perspektiv på hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 279). En svakhet under fortolkningen kan være at jeg kun brukte intervju. Jeg brukte ikke observasjoner for å se hva lærerinformantene faktisk gjør i arbeidet med skjønnlitteratur, noe som kunne ha styrket validiteten. En annen svakhet kan være at jeg skrev alene, og dermed også fortolket alene. Jeg hadde ikke ha noe skrivepartner som fortolket sammen med meg, og som kunne kommet med andre vinklinger enn meg selv. For å sikre validitet under fortolkningen, og for å ikke få en betydelig skjev fortolkning, vil jeg synliggjøre hvordan jeg som forsker ser kritisk på mine egne tolkninger og at jeg gjør valg som er transparente og etterprøvbare i analysedelen. Jeg redegjør og begrunner alle valgene jeg tar for å vise at valgene er gjennomtenkte. På den måten vil leserne kunne bedømme validiteten min selv.

#### **4. PRESENTASJON AV FUNN**

I denne delen vil jeg presentere funnene fra undersøkelsen min. Jeg vil forsøke å presentere undersøkelsens funn så objektivt som mulig. Kategoriseringen jeg har valgt og bearbeidelsen av datamaterialet er gjort ut i fra problemstillingen min, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Presentasjonen av funnene har som formål å formidle fire lærerinformanters erfaringer rundt gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. For å styrke undersøkelsens reliabilitet og for å ta vare på lærerinformantenes integritet har jeg valgt å ta med direkte sitater for å understreke funnene. Jeg har valgt å gi lærerinformantene pseudonymer for å ivareta lærerinformantenes anonymitet, samtidig som det bevarer lærerinformantenes stemmer. Lærerinformantene går under pseudonymene Alise, Birgitte,

Charlotte og Dagny. Kapittel 4.1 tar for seg norsklæreres erfaringer med gutters lesemotivasjon. Kapittel 4.2 dreier seg om norsklæreres syn på læringsmiljøets betydning for lesemotivasjon. Kapittel 4.3 omhandler hvilke litteraturredidaktiske grep norsklærere gjør i arbeidet med gutter og lesing.

#### ***4.1 Norsklæreres erfaringer med gutters lesemotivasjon***

##### ***4.1.1 Forskjeller mellom gutters og jenters leseferdigheter når det gjelder skjønnlitteratur***

Alle lærerinformantene mener at det er en sammenheng mellom svake leseferdigheter og lesemotivasjon. Lærerinformantene vektlegger at hvis elever sliter med å lese, så er det ofte nok med å beherske ordavkodning, og det blir da vanskelig for elevene å finne motivasjon for å lese. Lærerinformantene påpeker at elever som sliter med å lese, leser sakte. Birgitte fra skole 1 mener at det er de umodne guttene som er de svakeste leserne. Charlotte fra skole 1 mener derimot at det er mange gutter som er sterke lesere som ikke blir fenget av å lese. (Charlotte, skole 1):

”Det er mange gutter som ligger i faren for å bare være teknisk gode lesere, at de drives av det konkurranseinstinktet, også er de ikke i stand til å gå i dybden og kose seg med en bok”

Lærerinformantene påpeker at gutter jevnt over blir sett på som svake lesere.

##### ***4.1.2 Norsklæreres erfaringer med hva som kjennetegner elever som er motiverte til å lese***

Flere av lærerinformantene påpeker at en faktor som viser at elevene er motiverte til å lese, er at de gleder seg til å lese på skolen. Lærerinformantene vektlegger at elevene gleder seg til å lese individuelt og til høytlesingen på skolen. Elevene viser også at de er motiverte ved at de er spent på fortsettelsen av boken de leser selv, eller som de leser høyt på skolen. En annen faktor som viser at elevene er motiverte til lesing, er at elevene er stødige lesere og har knekt lesekode mener flere av lærerinformantene. Lærerinformantene utdyper det med at elevene har et greit lesetempo og forstår det de leser. Alise, Birgitte og Charlotte fra skole 1 påpeker også at dybdelesing bidrar som motivasjonsfaktor. Dybdelesing vil si å lese bak linjene, og tolke og reflektere over det man leser. Ett slikt eksempel er hentet fra Alise, skole 1:

”Da blir det artig å lese, da utfordrer de seg selv til å lese bøker, kanskje vanskelige bøker, og koser seg med å lese. Det er det jo ikke alle som gjør i dag.”

Derimot påpeker Dagny fra skole 2 at dybdelesingen først skjer på slutten av mellomtrinnet. (Dagny, skole 2):

”Det er ikke alle som er kommet til dybdelesing i den forstand. Noen lever bare i handlingen og leser ikke underbudskapet, mens andre har begynt å reflektere over det de leser.”

Dermed kan ikke dybdelesing anses som en motivasjonsfaktor hos alle.

#### ***4.1.3 Utvikling av indre og ytre motivasjon***

En fellesnevner blant lærerinformantene er at de påpeker at elevenes indre motivasjonen er den viktigste formen for motivasjon. Lærerinformantene vektlegger at elevene skal ha lyst til å lese en bok for sin egen skyld. Ett eksempel på den indre motivasjonen er hentet fra Dagny, skole 2:

”Det viktigste er jo den indre motivasjonen, at de skal ha lyst til å velge en bok for sin egen skyld. Jeg har en elev som pleier å si til meg det at når du har en bok så er du aldri alene, du har utrolig selskap av en bok.”

Alle lærerinformantene påpeker at en ytre motivasjon for elevene er at lærerne skriver på ukeplanen hva elevene skal lese per dag eller uke, og at de blir hørt i leksen.

Lærerinformantene har også ulike perspektiver på den ytre motivasjonen. Dagny fra skole 2 legger vekt på at elevene vil gjøre det samme som de andre. Birgitte fra skole 1 er også opptatt av det kollektive, og forteller at hun setter elever som har lav lesemotivasjon ved siden av elever med samme interesse og som har en høy lesemotivasjon, det vil bidra som modellering og dermed en ytre motivasjon. (Birgitte, skole 1):



”Den ytre motivasjonen er jo det at jeg prøver å sette dem ved siden av hverandre, at de får litt sånn reklame fra sidemannen og klassen.”

Alise og Birgitte fra skole 1 påpeker at de har deltatt på lese- eller bokkonkurranser. Alise forteller at de har brukt lesekonkurransen fra Norli, der elevene får diplom etter å ha lest. I tillegg sier hun at hvis elevene i klassen har lest gjennomsnitt så og så mye per uke så kan de lage mat og kose seg som en premie.

#### ***4.1.4 Norsklæreres erfaringer med hva forskjellene mellom gutters og jenters motivasjon til å lese skjønnlitteratur består i***

Lærerinformantene påpeker at det er en tendens til at jentene er mer motiverte til å lese enn gutter. Jentene har lettere for å finne bøker som de synes er artig å lese, og de koser seg mer enn guttene med lesing, påpeker lærerinformantene. Charlotte fra skole 1 påpeker at til å begynne med så er både guttene og jentene interessert i de korte fortellingene, som for eksempel eventyr, men når historiene utvides og fortellingene blir lengre, så faller ofte motivasjonen til guttene. Charlotte vektlegger at det skal mer til for å få guttene jevnt over til å interessere seg for historiene som trekker ut i tid. Ett eksempel er hentet fra Charlotte, skole 1:

”Jeg opplever at gutter er mindre interessert i lesing enn andre, og man må jobbe litt mer for å få de til å synes noe er gøy, og synes noe er artig.”

Birgitte fra skole 1 og Dagny fra skole 2 vektlegger at de også har gutter i klassen som er svært motiverte for å lese. Lærerinformantene påpeker at det gjerne varierer fra kull til kull. Ett eksempel på et slikt synspunkt er hentet fra Dagny, skole 2:

”Man opplever vel ofte at det er flest jenter som liker å lese, men det er også gutter som er veldig motivert for å lese, og som leser spennende og tunge bøker.”

Et aspekt som lærerinformantene påpeker i forbindelse med gutter og lesemotivasjon, er at de synes gutter i større grad enn jenter sliter med å finne et tema som de fenges av. Alise fra

skole 1 påpeker at hun har gutter som bare har lyst til å lese faktabøker om fotball, og ikke har lyst til å lese fiksjon. Flere av lærerinformantene problematiserer at det er lite utvalg av bøker for gutter som strever med lesing. Alise forteller at lettlestbøkene enten har et barnslig tema ment for yngre barn eller har jenter som hovedperson. (Alise, skole 1):

”Det er klart at gutter i den her alderen, de vil jo helst lese om andre gutter som gjør gutteting.”

Samtlige av lærerinformantene vektlegger at guttene drives av uro og et konkurranseinstinkt og at det skal være fart og spenning. Som en kontrast blir lesing en rolig aktivitet. Ett eksempel er hentet fra Dagny, skole 2:

”Jeg tror det handler litt om det at gutter synes det er vanskelig å sette seg ned å finne roen. De mangler innsatsen for å gå i gang med en bok.”

Lærerinformantene påpeker at gutter er mer fenget av den digitale verden enn jentene, og at de tror dette kan gjøre at guttene får mindre motivasjon til å sette seg ned å lese. Alise påpeker at det å sitte i ro å lese er en treningssak som gutter ikke er vant til. (Alise, skole 1):

”I den digitale verdenen der de sitter å spiller, der skjer det ting visuelt på skjermen som de synes er spennende, så klart det å sette seg ned med en bok, rolig og danne bildene selv og tenke selv det er jo.. det er jo og en treningssak. Og hvis du ikke trener deg på det, så får du det ikke til.”

Charlotte fra skole 1 påpeker at det spesielt er guttene som er inne i spillverden der det skjer ting hele tiden, og der de får umiddelbar tilbakemelding etter et trykk. En konsekvens av spillverden mener Charlotte er at roen forsvinner.

#### ***4.1.5 Norsklæreres erfaringer med elevenes lesekultur hjemme***

Alle lærerinformantene trekker frem lesekulturen hjemme som en viktig kilde til lesemotivasjon. Lærerinformantene påpeker at arbeidet for å få opp lesemotivasjonen hos gutter må skje tidlig, helst fra de er små barn, og utdyper det med at elevene må bli lest for av

foreldrene sine og lære seg til å kose seg med bøker hjemme. Dagny fra skole 2 vektlegger at lesekulturen hjemme er viktig for å få opp undringen, skape spenning og motivasjon for å høre ferdig historier. Birgitte fra skole 1 påpeker at i hennes nåværende klasse er det en klar sammenheng mellom leseferdigheter og det å bli lest for hjemme, for det har hun konsekvent spurt foreldrene om. Ett eksempel hentet fra Birgitte, skole 1:

”Det er veldig synd at foreldrene ikke har lest til dem eller har hatt et tilbud til dem med lesing. For de andre har hele tiden et forsprang på dem. Og det jeg merker det mest på, det går på refleksjoner, at de ikke kan trekke trådene og sammenligningene.”

Samtlige av lærerinformantene vektlegger at motivasjon henger tett sammen med hvor mye man leser. Lærerinformantene påpeker at hvis man kun leser en bok i året, så vil man ha lite motivasjon for å gå i gang med en bok. Hvis man derimot er vant til å lese bøker, så er det lettere å gå i gang med en ny bok og kose seg med den.

## ***4.2 Norsk lærere om læringsmiljøets betydning for lesemotivasjon***

### ***4.2.1 Klassekultur***

Alle lærerinformantene er enige om at læringsmiljøet har mye å si for lesemotivasjonen hos gutter. Flere av lærerinformantene påpeker at hvis de har ledertyper av gutter som liker å lese, så har det en positiv innvirkning på andre gutter, og det vil gi status å være en god leser i klassen. Hvis det er en kultur i klassen der det er artig å lese, låne bøker og lese stille, så vil også guttene bli motivert av det påpeker lærerinformantene. Ett eksempel hentet fra Birgitte, skole 1:

”Vi har ledertyper i klassen som liker å lese, gode lesere som forteller om bøker de har lest. Det merker jeg er smittsomt, og at det gir status å være god leser.”

Et viktig tiltak for et godt læringsmiljø som fremmer lesing, mener lærerinformantene er at det må være rom for å lese i klassen, og dermed er fremsnakking av lesing viktig. (Dagny, skole 2):

”Jeg blir kjempeglad når elever kommer å forteller at nå har de kommet på nummer fem på Harry Potter, så da tenker jeg at man må gi bekreftelse.”

Dagny fra skole 2 forteller at hun pleier å spørre før sommerferier hvor mange bøker de har tenkt til å lese, og spørre hvem som har lest i påsken, for å skape aksept og forventninger til at elevene skal lese.

#### **4.2.2 Høytlesing**

Alle lærerinformantene vektlegger høytlesing, og fellesopplevelsene ved høytlesingen som viktige tiltak for å skape et godt læringsmiljø som fremmer lesing. Lærerinformantene påpeker at elevene føler seg utenfor om de ikke forstår referansen de andre elevene snakker om. Å bidra til fellesopplevelser gjennom høytlesing vil bidra til felles referanser, og er dermed en stor del av motivasjonen. Ett eksempel hentet fra Charlotte, skole 1:

”Den viktigste oppgaven som lærer synes jeg er å få elever til å ha lyst å komme hit, både i går og i dag og alle årene de har foran seg. Så det der med å skape de fellesopplevelsene, der er litteratur perfekt.”

Birgitte fra skole 1 mener at det viktigste hun gjør er å finne gode høytlesingsbøker, og påpeker at hun skal være en rollemodell med å lese høyt. Hun må kunne fortelle hvorfor hun har valgt den boken som skal fenge alle de ulike elevene i klassen. Hun vektlegger også viktigheten av å reflektere og sette opp høytlesingsbokens innhold mot dagligdagse ting. (Birgitte, skole 2):

”Da tar vi å stopper opp og har refleksjoner, så kobler jeg det på fag, på ting som har skjedd i utetida, og ting som skjer i hverdagslivet.”

Lærerinformantene forteller at de tror det er viktig at læreren lever seg inn i - og kan dra elevene inn i historien og snakke med dem ”hva har skjedd, hva kommer til å skje”, for å

skape den spenningen man ser klassen trenger. Ett eksempel hentet fra Dagny, skole 2:

”Jeg har tro på høytlesing, at elevene kan fortelle hva de tror som skjer videre i boka, og legge opp spenningen slik at de blir motivert til å få høre videre. Også det å gi dem fellesopplevelser slik at de også har noen bøker med seg i banken, selv om de ikke har lest dem selv, så har man lest de i lag.”

Charlotte er opptatt av tekstens nivå når hun velger høytlesingsbok, og vektlegger at man må passe på at man ikke velger å starte med for lange historier som varer over lengre perioder, men at man må ta det gradvis. Man må ikke være redd for å holde det barnslige lenge nok.

### ***4.3 Litteraturredidaktiske grep norske lærere gjør i arbeidet med gutter og lesing***

#### ***4.3.1 Valg av tekst***

Alle lærerinformantene vektlegger at elevene får velge bøker selv på skolebiblioteket som et tiltak for å få gutter og elevene generelt til å ville lese. Lærerinformantene påpeker at de går rundt og sørger for at elevene velger bøker som passer sitt nivå. Samtlige av lærerinformantene påpeker at elevene får velge tegneserier, men at tegneserier kan ha et vanskelig språk, og at det er vanskelig å finne sammenhengen om man ikke er vant til å lese. Ett eksempel hentet fra Alise, skole 1:

”Vi har jo sånn lese for å gjøre, lære, oppleve. Når man leser for å oppleve er det elevene som velger selv.”

Lærerinformantene vektlegger at bøker med tema og nivå som treffer elevene kan bidra til å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur. Lærerinformantene påpeker at det er viktig at elevene finner bøker som gir dem utfordringer, men som samtidig ikke blir for krevende, slik at de kan bli ferdige innen en rimelig tid. For å finne bøker tilpasset elevene vektlegger lærerinformantene at man må ha god relasjon til elevene, slik at man vet hvilket nivå de bør ha på boken de skal lese. Alise fra skole 1 påpeker at de umotiverte guttene kan ha en tendens til å velge de enkleste leseløvebøkene slik at lesingen skal gå fort, noe hun kaller tullebøker. Ett eksempel hentet fra Dagny, skole 2:

”At de får lånt seg bøker som de kan mestre, like mye en elev som sliter litt med lesing som har valgt seg en bok som er for vanskelig, så blir man ikke motivert av det.”

Lærerinformantene vektlegger betydningen av at de interesserer seg i elevenes tema som et viktig tiltak for å motivere gutter til å lese, og at de kobler litteratur på elevenes interesser. Birgitte fra skole 1 påpeker blant annet at guttene i klassen hennes har stor interesse for andre verdenskrig, og at hun ved å koble litteratur til temaet, har klart å motivere flere gutter til å lese. Ett eksempel fra Birgitte, skole 1:

”Jeg prøver å vise at jeg har interesse for temaet og kan stille dem noen fagspørsmål om det, også hjelpe dem å finne tips og bøker om det.”

Når klassen skal lese fellestekster, så oppgir lærerinformantene at det er dem som velger ut tekster. Lærerinformantene påpeker at det er lettere å skape refleksjon, ha en samtale og lese mellom linjene rundt en fellestekst, enn når elevene har lest mange forskjellige. Alle lærerinformantene tror også at valg av tekst har mye å si for lesemotivasjonen, men at de likevel velger et variert utvalg av tekst, og mener at elevene også må lære seg å gå igjennom ting de ikke liker. Dagny fra skole 2 eksemplifiserer dette med at guttene i klassen hennes fort mister motet om de leser nynorske tekster som fellestekster. Flere av lærerinformantene påpeker at de er opptatt av å gjøre elevene til gode lesere slik at de mestrer ulike typer tekster.

Synet på valg digitale tekster spriker blant lærerinformantene. Både Alise og Birgitte fra skole 1 er positive til digitale tekster, og forteller at de ser at noen gutter motiveres av å lese på digitale verktøy. (Birgitte, skole 1):

”Vi har et godt bibliotek på Salaby som de kan velge. Og det velger de svake leserne.”

Dagny fra skole 2 og Charlotte fra skole 1 er derimot mer skeptisk til den digitale lesingen, og foretrekker å bruke bøker og tekster i papirform. (Dagny, skole 2):

”For det er noe å ta i teksten og ha et forhold til den.”

#### **4.3.2 Litterær samtale**

Dagny fra skole 2 påpeker at de fleste tekstene klassen jobber med på skolen, har elevene hatt som leselekse hjemme først. Dagny vektlegger å bruke mye tid på å snakke om teksten og oppgavene for å sikre seg at alle har skjønnet teksten. (Dagny, skole 2):

”Og vi bruker alltid mye tid på å gå igjennom teksten, så har du ikke forstått den helt hjemme, så vil det alltid være en ny sjanse på skolen å snakke om den og gå igjennom den. Stoppe opp ved vanskelige begreper.”

Alle lærerinformantene vektlegger helklassesamtalen etter høytlesing og etter å ha jobbet med fellestekster, som et viktig tiltak for å motivere gutter. Lærerinformantene påpeker at det er viktig å snakke om teksten og oppgavene rundt, for å få forskjellige innspill og få drøftet teksten, avklart begreper og få lest mellom linjene.

#### **4.3.3 Variasjon i tekster og læringsstrategier**

Lærerinformantene vektlegger variasjon av tekster og arbeidsmetoder som et viktig moment for å engasjere flere gutter. Når det kommer til variasjon av tekster, påpeker lærerinformantene at det omhandler å lese ulike typer sjangre, med ulikt type innhold. Birgitte fra skole 1 oppgir at hun har brukt Aftenposten Junior som en motivator for å gjøre gutter interessert. Birgitte påpeker at det kan være motiverende å først lese korte faktasetninger om et tema, for og så bygge videre til en bok. Ett eksempel hentet fra Dagny, skole 2:

”Jeg prøver at det skal være variert, men det handler om det skal være fantasy, at det skal gå på sjanger, noen ganger handler det om gutter, noen ganger om jenter, og noen ganger vennskap.”

Både Dagny fra skole 2 og Charlotte fra skole 1 påpeker at de er opptatt av å variere mellom å lese eldre og nyere skjønnlitteratur. Charlotte forteller at hun leste Tom Sawyer sin *Huckleberry Finn* som høytlesingsbok. I forkant av lesingen vektla Charlotte å lese seg godt opp slik at hun kunne forklare begreper og hoppe over avsnitt om det skulle være for vanskelig. Etter hver lesing fikk elevene se en episode av tv-serien om boken, noe som hadde vekt stor interesse hos både guttene og jentene. Også Nancy Drew fikk elevene stor interesse for etter høytlesing av serien. Etter høytlesingen hørte de en annen Nancy Drew-bok som hørespill. (Charlotte, skole 1):

”Og ALLE guttene elsket det hørespillet. Men det er jo klart det er ikke høytlesing, det er skjønnlitteratur som er presentert på en annen måte” .

Samtlige av lærerinformantene vektlegger å se filmer knyttet til bøker, høre på lydbok og hørespill i arbeidet med lesing av skjønnlitteratur. Charlotte fra skole 1 forteller at elevene har fått vært med på å gi terningkast til bøkene og tekstene de leser felles, og bruker det til å snakke om teksten som en variasjon. Charlotte fortsetter med å si at klassen nylig hadde en diskusjon om Helge Ingstad. Charlotte fant en leseløvebok om temaet som hun brukte som høytlesing og til samtaler. For å bearbeide teksten, så fikk elevene tegne tegneserie til boken og samtalene.

#### ***4.4 Oppsummering av presentasjon av funn***

Lærerinformantene påpeker at faktorer som viser at elevene er motiverte til å lese, er at de gleder seg til å lese, de er spent på fortsettelsen på boken, de er stødige lesere og har knekt lesekoden. Lærerinformantene har et sprikende syn dybdelesing som motivasjonsfaktor på mellomtrinnet. Alle lærerinformantene oppgir at det er en tendens til at jenter er mer motiverte til å lese enn gutter, men at de har gutter som også er svært motiverte til å lese. Et aspekt som lærerinformantene vektlegger er at de synes guttene i større grad enn jenter sliter med å finne et tema som de fenges av. Lærerinformantene vektlegger at gutter er mer fenget av den digitale verden enn jentene. Svake leseferdigheter og lesemotivasjon hos gutter har en klar sammenheng, påpeker lærerinformantene. Flere av lærerinformantene påpeker at guttene gjerne drives av konkurranseinstinkt og dermed en ytre motivasjon, mens lærerinformantene selv vektlegger at den indre motivasjonen er den viktigste. Alle lærerinformantene vektlegger



lesekulturen hjemme som en viktig kilde til lesemotivasjon, og påpeker at lesemotivasjonen henger sammen med hvor mye elevene er vant til å lese. Lærerinformantene er enige i at læringsmiljøet har mye å si for lesemotivasjonen hos gutter. Lærerinformantene påpeker at en god klassekultur, fremsnakking av lesing og høytlesing er viktige tiltak for å skape et godt læringsmiljø som fremmer lesing. For å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur vektlegger lærerinformantene flere tiltak som de jobber med. For det første oppgir alle lærerinformantene at elevene må finne tekster eller bøker som treffer deres lesenivå og interesser. Elevene får derfor selv velge bok på biblioteket. Fellestekster og høytlesingsbøker er det derimot lærerinformantene som velger ut, slik at lærerinformanter kan forsikre seg om at elevene skjønner begreper, klarer å få med seg handlingen og tolke teksten. Synet på å velge digitale tekster spriker, to av lærerinformantene mener dette kan bidra til å motivere gutter, mens de to andre lærerinformantene er skeptiske. Til slutt påpeker lærerinformantene at de bruker variasjon i tekster og lesemetoder for å engasjere gutter. Lærerinformantene vektlegger blant annet variasjon mellom eldre og nyere litteratur, ulike sjangre, hører lydbok, hørespill og film sammen med teksten.

## **5. DRØFTING AV DATA**

I drøftingskapittelet drøfter jeg funnene jeg presenterte i kapittel 4 i lys av teori og forskning. Jeg har valgt å vektlegge funn jeg anser som relevant for å besvare problemstillingen min; ”Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?” og forskningsspørsmålene mine. Kapittel 5.1 og 5.2 svarer i all hovedsak på det første forskningsspørsmålet som omhandler hvilke erfaringer norsklærere har med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster. Kapittel 5.3 svarer på det andre forskningsspørsmålet mitt som dreier seg om hvilke litteraturredidaktiske grep norsklæreren gjør i arbeidet med gutter og lesing. Drøftingene baseres på de teoretiske perspektivene jeg presenterte i kapittel 2, forskning som kan relateres til oppgaven og nasjonale føringer.

### ***5.1. Norsklæreres erfaringer med gutters lesemotivasjon***

I kapittelet vektlegger jeg å drøfte lærerinformantenes syn på kjønnsforskjeller i lesing og hva de mener kjennetegner motiverte elever. Deretter drøfter jeg lærerinformantenes syn på indre

og ytre lesemotivasjon, hva forskjellene mellom gutter og jenter i lesing av skjønnlitteratur består i, og til slutt lesekulturen hjemme.

### ***5.1.1 Forskjeller mellom gutters og jenters leseferdigheter når det gjelder skjønnlitteratur***

Innledningsvis presenterte jeg forskning som viser at gutter presterer dårligere enn jenter (jfr. kapittel 1.1). Lærerinformantene på sin side påpeker at gutter jevnt over blir sett på som svake lesere, selv om det varierer fra kull til kull. Med andre ord samsvarer lærerinformantenes syn på gutters leseferdigheter, med forskningsresultatene om at gutter presterer dårligere enn jenter. Lærerinformantene sier at de ser en sammenheng mellom svake leseferdigheter og lesemotivasjon, og påpeker at det er en tendens til at selv gutter som er sterke til å lese, ikke blir fenget av lesingen. Jeg vil derfor i det videre drøfte lærerinformantenes syn på motiverte elever.

### ***5.1.2 Norsk læreres erfaringer med hva som kjennetegner elever som er motiverte til å lese.***

Flere av lærerinformantene påpeker at faktorer som viser at elevene er motiverte til å lese, er at de gleder seg til å lese på skolen og at de er spent på fortsettelsen av boken. At elever gleder seg til å lese, og er spent på fortsettelsen boken er faktorer som kan ses i sammenheng med indre lesemotivasjon, som karakteriseres av at elever leser av lyst og nysgjerrighet (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004, s. 49). At elevene gleder seg til å lese og er spent på fortsettelsen av boken, er med andre ord en indikasjon på indre motivasjon.

Videre vil en indre motivasjon føre til at elever blir godt involverte i tekster, slik jeg gjorde rede for i kapittel 2.2.1 (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 48). At elevene blir godt involverte i tekster kan relateres til dybdelæring, i denne sammenheng dybdelesing som jeg gjorde rede for i kapittel 2.1.3. Alise, Birgitte og Charlotte fra skole 1 mener at dybdelesing kan anses som en motivasjonsfaktor hos elevene. Derimot mener Dagny fra skole 2 at dybdelesingen først skjer på slutten av mellomtrinnet, og dermed ikke anses som en motivasjonsfaktor hos alle. Det vil si at lærerinformantene er enig om at dybdelesing er et overordnet mål, men at Dagny påpeker at det ikke er alle elevene som har kommet til det stadiet enda, hun mener at noen kommer dit i slutten av 7. klasse. Med andre ord er det delte meninger om at dybdelesing kan anses som indre motivasjon hos guttene på mellomtrinnet. Lærerinformantene nevner dybdelesing i svært liten grad. Ingen av lærerinformantene

vektlegger hvordan man kan arbeide for å legge til rette for dybdelesing, noe som kan tyde på en svak bevissthet rundt begrepet dybdelesing, og dermed dybdelæring. At lærerinformantene har svak bevissthet rundt dybdelæring påpeker viktigheten av fagfornyelsen og fokuset mot lærerprofesjonen og bruk av forskning. Et av hovedfokusene i fagfornyelsen er dybdelæring (NOU, 2015:8, s. 8). Lærerinformantenes svake bevissthet rundt dybdelesing harmoniserer med andre ord ikke med fagfornyelsen og kravet om en forskningsbasert undervisning. Hvis guttene ikke får kunnskaper innen dybdelesing, vil det kunne gå ut over evnen til å reflektere og skjønne underbudskapet i tekster (jfr. Kapittel 2.1.3), noe som igjen kan føre til en svak leseforståelse, som er et viktig aspekt ved leseopplæring og beherskelsen av verden (jfr. kapittel 2.1.2). En svak leseforståelse vil igjen kunne føre til dårlig lesemotivasjon.

Det teorien ikke sier om motivasjon, men som lærerinformantene vektlegger, er at elevene viser at de er motiverte ved at de er stødige lesere og har knekt lesekoden. Teorien på sin side vektlegger elevenes tro på egen mestring, self-efficacy, som et viktig moment for den indre motivasjonen (Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004 s. 49). Boekaerts (2002) vektlegger også målsetting som viktig for lesemotivasjonen (2002, s.18). Elevenes tro på egen mestring og målsetting, harmoniserer ikke med lærerinformantenes svar.

Det vil si at lærerinformantenes oppfatninger om hva som kjennetegner motiverte elever kun samsvarer med deler av teorien om indre motivasjon som omhandler leselyst, nysgjerrighet, og delvis dybdelesing. Jeg vil i det videre drøfte om dette gjenspeiler seg i lærerinformantenes erfaringer med hvordan de bidrar til å skape indre og ytre motivasjon.

### ***5.1.3 Utvikling av indre og ytre motivasjon***

Alle lærerinformantene mener at elevenes indre motivasjonen er den viktigste formen for motivasjon. Det lærerinformantene ikke sier noe direkte om, er hvordan de spesifikt kan jobbe for å skape den indre motivasjonen. Alle lærerinformantene påpeker derimot at en ytre motivasjon er at de skriver på ukeplanen hva elevene skal lese per dag eller uke, at de blir hørt i leksen, og ulike typer premiering. Som jeg redegjorde i kapittel 2.2.2 vektlegges belønning, konkurranse, og anerkjennelse av suksess som viktige faktorer for den ytre lesemotivasjonen (Wigfield og Tonks, 2004, s. 217). Å bli hørt i leksen vil kunne være en anerkjennelse av suksess. Hvis lærerinformantene synes elevene leser bra, vil guttene kunne bli motivert til å

lese mer. Noen av lærerinformantene fremhever også lesekonkurranser og premiering, noe som samsvarer med Wigfield og Tonks (2004) definisjon av ytre motivasjon (jfr. kapittel 2.2.2). Med andre ord vektlegger lærerinformantene erfaringer med skapelse av ytre motivasjon, samtidig som de mener at den indre motivasjonen er den viktigste.

Flere av lærerinformantene fremhever det kollektive som viktig for den ytre motivasjonen, noe som innebærer at gutter observerer at andre elever leser, og dermed motiveres til å lese selv. En av lærerinformantene setter gutter som har lav lesemotivasjon ved siden av elever med samme interesse og som har en høy lesemotivasjon, det vil bidra som modellering og dermed en ytre motivasjon. Observasjon av medelever kan relateres til Boekaerts (2002, s. 9) og Bråten (2007, s. 74) sine tanker omkring elevenes tro på egen mestring (jfr. kapittel 2.2.3). Hvis gutter får motivasjon, eller tro på at de kan mestre ved å observere at andre leser, så vil dette falle under den indre motivasjonen, siden self-efficacy er et viktig moment for den indre motivasjonen. Motsatt påpeker samtlige av lærerinformantene at gutter som blir motivert av å observere andre elever lese, blir motivert av en ytre motivasjon. Det vil si at lærerinformantenes erfaringer og teori spiker når det kommer til synet på observasjon som motivasjonsfaktor, noe som ikke harmoniserer med fagfornyelsen og den forskningsbaserte lærer (NOU 2015:8, s. 13). En fellesnevner er likevel at observasjon av medelever bidrar til motivasjon.

I forrige avsnitt kom jeg frem til at lærerinformantene anser elevene som motiverte når de viser tegn til indre motivasjon, i dette avsnittet tyder det derimot på at lærerinformantene i størst grad har bevissthet rundt og benytter seg av ytre motivasjon for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur. I neste kapittel vil jeg se på hva lærerinformantene mener forskjellene mellom guttene og jentene består i.

#### ***5.1.4 Norsklæreres erfaringer med hva forskjellene mellom gutters og jenters motivasjon til å lese skjønnlitteratur består i***

Lærerinformantene påpeker at det er en tendens til at jenter er mer motiverte til å lese enn gutter, og vektlegger at hvis gutter sliter med å lese, så er det ofte nok med ordavkodingen. Hvis gutter har nok med ordavkodingen vil de ha vanskeligheter med å finne motivasjon til å

låne flere bøker. Som sett i kapittel 2.1.2 er ordavkodning gjerne det første steget i leseopplæringen, og tilsvarer den tekniske lesingen (Roe, 2014 s. 25.) Charlotte fra skole 1 påpeker at når man utvider historiene og fortellingene blir lengre, så faller ofte lesemotivasjonen til guttene (jfr. kapittel 4.1.2). At guttene ikke henger med når tekstene blir lengre kan henge sammen med at guttene ikke har utviklet en god nok leseforståelse, noe som kan ses i lys av Snow (2002) som definerer leseforståelse som prosessen med å trekke ut og skape mening med skriftlig språk (RAND, 2002, s. xiii). Leseforståelse er nært knytte til tankeprosesser, lesestrategier og bakgrunnskunnskaper (Roe, 2014, s. 24). Med andre ord er utvikling av leseforståelse en lang men nødvendig prosess for å finne mening med de avkodede ordene. En manglende leseforståelse hos gutter som er svake lesere vil kunne gjøre at de ikke finner mening bak det de leser, noe som vil kunne føre til dårlig lesemotivasjon.

Flere av lærerinformantene problematiserer at det er lite utvalg av bøker for gutter som strever med lesing. Lærerinformantene påpeker at bøkene enten har et barnslig tema ment for yngre barn eller har jenter som hovedperson. Et manglende tilbud innenfor guttebøker kan ses i lys av Kverndokken (2013) som forteller at kjønns spesifikke bøker er gjeldende, og at gutteserier der omtale og omslag er rettet mot gutter, nærmest er fraværende. Derimot finnes det et mangfold av jenteserier (2013, s.55-56). Iser (1972) vektlegger leserens realisering av teksten som en av polene i den litterære lesingen (jfr. kapittel 2.1.3). Leserens realisering av tekster går ut på at litteraturen aktiverer leserens forestillingsevne. Hvis guttene ikke finner interessante bøker, finner bøker som er på et for lavt nivå eller som har jenter i hovedpersonen, så vil de kunne slite med å aktivere forestillingsverden eller den fiktive verden som åpner seg for dem, siden dette kan fremstå som en ukjent og fremmed verden for guttene. Et manglende boktilbud til gutter kan settes opp mot et av formålene med litteratur, som er personlig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvis det ikke finnes tilstrekkelig med bøker som treffer gutter på alle nivå, så vil guttene heller ikke kunne bruke litteraturen i den personlige utviklingen. Litteraturen skal i den personlige utviklingen kunne brukes som ”speil”, altså til å kunne forstå eller identifisere seg selv (Hennig, 2017, s.105). Hvis gutter skal bruke litteraturen som omhandler yngre barn eller jenter, så kan en konsekvens være at de ikke klarer å identifisere seg med karakterer i litteraturen, noe som igjen kan føre til dårlig lesemotivasjon. Kverndokken (2013, s. 61), påpeker at det er begrenset med ”guttebøker” som tar opp personlige og relasjonsproblematiserende tematikk som vekker følelser, noe som kan gjøre at guttene ikke får dekket sitt identifiseringsbehov gjennom litteraturen. Derimot vil

litteraturen kunne fungere som et ”vindu”, siden guttene blant annet får muligheten til å få innblikk i jentekulturer eller småbarnskulturer (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det kan stilles spørsmål ved om gutter finner jentekulturer eller småbarnskulturer motiverende. Å få innblikk i andre kulturer kan også relateres av Langers (2000) andre og tredje fase som går ut på at man bruker seg selv og verden rundt for å forstå tekster (jfr. kapittel 2.1.3). Hvis guttene ikke finner bøker de vil lese, og ikke får den lesetreningen de trenger på grunn av et manglende tilbud innenfor litteraturen, vil dette kunne føre til at hele leseprosessen med ordavkodning, leseforståelse, leseforståelsesstrategier og oppsamling av forkunnskaper stagnerer (jfr. kapittel 2.1.2). Som belyst innledningsvis kan svake ferdigheter i lesekompetanse få store negative ringvirkninger som frafall i videregående, noe som gjør at elevene ikke kan starte høyere utdanning, sliter med å finne gode jobber og står i en større fare for å falle utenfor samfunnet på varige stønadsordninger (jfr. kapittel 1.1). De store konsekvensene av svake leseferdigheter stiller store krav til leseopplæring i norsktimene. Noen didaktiske grep lærerinformantene gjør for å motivere gutter til å lese litteratur på tross av manglende guttebøker drøfter jeg i kapittel 5.3.

Lærerinformantene påpeker at guttene er mer fengst av den digitale verden enn jentene, og at de tror dette kan gjøre at guttene får mindre motivasjon til å sette seg ned å lese. Gutter og interessen for den digitale verden samsvarer med Mangen (2008) som mener at barn og unge vokser opp med skjermlesing som den lesingen de er mest fortrolig med. Lærerinformantene påpeker at det spesielt er guttene som er inne i spillverden der det skjer ting hele tiden, og der de får umiddelbar tilbakemelding etter et trykk. En konsekvens mener lærerinformantene er at roen forsvinner. Gutter og den digitale verden kan også relateres til medietilsynets undersøkelse som viser at 85% av guttene bruker internett til å spille spill (jfr. kapittel 2.1.5). Tekster på skjerm skaper andre forventninger og lesestrategier enn trykte tekster. Informasjonssøk, gjenfinning og fortolkning av informasjon er vanlige lese måter når det kommer til skjermtekster, påpeker Mangen (2008, s. 41). Den digitale lesingen kan ses i lys av Langers (2000) fire faser i den litterære lesingen. Gjenfinning og å finne informasjon kan settes opp mot den første og den andre fasen, som omhandler å sette den nye informasjonen opp mot egne erfaringer og guttenes livsverden. Fortolkning kan settes opp mot den fjerde fasen som omhandler å distansere seg og analysere teksten (jfr. kapittel 2.1.3). Det vil si at skjermlesingens karakteristiske lese måter kan settes opp mot samtlige av de litterære fasene. Forskningen og lærerinformantenes erfaringer viser med andre ord at gutter foretrekker

skjermlesing, og at skjermlesing kan regnes som litterær lesing. Lærerinformantenes bruk av digitale verktøy drøfter jeg i kapittel 5.3.1.

Oppsummerende mener lærerinformantene at forskjeller mellom gutters og jenters lesemotivasjon består i at gutter har mindre motivasjon til å lese enn jenter, spesielt gutter som er svake lesere, og som strever med ordavkodingen. En utfordring i arbeidet med å motivere guttene, er at lærerinformantene opplever at bøkene enten har jenter i hovedrollen, eller omhandler yngre barn. Til slutt har jeg drøftet lærerinformantenes syn på gutters bruk av digitale verktøy. Lærerinformantene påpeker at guttene er mer fenget av den digitale verden enn jentene, noe som gjenspeiler seg i forskningen som viser at gutter foretrekker skjermlesing.

#### ***5.1.5 Norsklæreres erfaringer med elevenes lesekultur hjemme***

Alle lærerinformantene vektlegger lesekulturen hjemme som en viktig kilde til lesemotivasjon. Lærerinformantene påpeker at arbeidet for å få opp lesemotivasjonen hos gutter må skje tidlig, helst fra de er små barn. Det kan tyde på lærerinformantene mener at lesekulturen hjemme er viktig for å gi elevene forkunnskaper, noe som harmoniserer med Sehestad (2012) og Kjertmann (2009) som jeg redegjorde for i kapittel 2.1.1. Med andre ord starter barn å sosialiseres inn i tekstenes verden hjemme, og er en viktig kilde til forkunnskaper.

Lærerinformantene påpeker at motivasjon henger tett sammen med hvor mye man leser, og påpeker at hvis man kun leser en bok i året, så vil man ha lite motivasjon for å gå i gang med en bok. Jo mindre elevene leser, jo mindre forkunnskaper vil elevene med andre ord ha med seg i møte med tekster, noe som blant annet harmoniserer med Bråten (2007), som jeg redegjorde for i kapittel 2.1.2. Det vil si at elever som leser mye skjønnlitteratur vil kunne overføre strukturer, eller temaer til nye skjønnlitterære tekster og dermed forstå tekstene bedre. Forkunnskaper kan også ses i lys av Langers (2000) første fase i den litterære lesingen, som omhandler å være utenfor og gå inn i en forestillingsverden ved hjelp av tidligere erfaringer (2000, s. 8). Med andre ord sier teori og forskning at forkunnskapene elevene bringer med seg er viktig for forståelsen av tekster. Lærerinformantene vektlegger på sin side lesekulturen hjemme som viktig for lesemotivasjonen, som igjen er en viktig kilde til

forkunnskaper. Det lærerinformantene ikke direkte nevner er hvordan de selv kan bidra til å legge til rette for å øke forkunnskapene til elevene, noe jeg drøfter nærmere i kapittel 5.3.3.

## **5.2 Norsklærere om læringsmiljøets betydning for lesemotivasjon**

I kapittel 5.2 vil jeg ha fokus på lærereinformantenes syn på læringsmiljøets betydning for gutters motivasjon til å lese skjønnlitteratur.

### **5.2.1 Klassekultur**

Lærerinformantene vektlegger at læringsmiljøet har mye å si for lesemotivasjonen hos gutter. Flere av lærerinformantene påpeker at hvis de har ledertyper av gutter som liker å lese, så har det en positiv innvirkning på andre gutter, og det vil gi status å være en god leser i klassen. Læringsmiljøet i klassen kan settes opp mot Barton og Hamiltons (2000) tekstpraksiser, som ikke er observerbare fordi de blant annet inneholder følelser, holdninger og verdier (jfr. kapittel 2.1.1). Hvis klassens samlede holdninger er positive til lesing av skjønnlitteratur, vil det kunne bidra til at lesing skaper god følelser hos elevene og kan dermed virke motiverende hos gutter. Et viktig tiltak for et godt læringsmiljø som fremmer lesing, mener lærerinformantene er at det må være rom for å lese i klassen, og dermed er fremsnakking av lesing viktig. Forskningen viser at leseglede smitter, derfor er det et viktig moment å la elevene dele sine leseopplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette samsvarer blant annet med Boekaerts (2002) og Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004) sine teorier om observasjoner av medelever som en del av tro på egen mestring (jfr. kapittel 2.2.3). Elevenes tro på egen mestring har som nevnt i kapittel 5.1.3 stor innvirkning på den indre motivasjonen. Med andre ord harmoniserer lærerinformantenes syn på læringsmiljøets betydning for gutters lesemotivasjon, med teorien om tro på egen mestring og tekstpraksiser.

### **5.2.2 Høytlesing**

Alle lærerinformantene fremhever høytlesing, og fellesopplevelsene ved høytlesingen som viktige tiltak for å skape et godt læringsmiljø som fremmer lesing. Lærerinformantene vektlegger å ha en helklassesamtale etter høytlesing, som et viktig tiltak for å motivere gutter, noe jeg drøfter nærmere i kapittel 5.3.2. Hennig (2017) påpeker at et godt samtalemiljø er en forutsetning for gode samtaler, noe elevene i klassen har et fellesansvar for å etablere (jfr. kapittel 2.3.2). At klassen har et felles ansvar i å etablere et godt samtalemiljø påpeker viktigheten av et godt læringsmiljø som fremmer lesing, noe både teori og lærerinformantene



fremhever (jfr. kapittel 5.2.1). Høytlesing kan gi kunnskaper og erfaringer elevene ikke hadde fra før, og siden det er en fellestekst klassen leser høyt, vil lærerinformantene ha mulighet til å assistere og overvåke elevenes læring. Høytlesing som læringsstrategi vil dermed ha et læringsfremmede potensial sett i lys av Tomlinson (2008, s. 509). Lærerinformantene mener at fellesopplevelser gjennom høytlesing kan bidra til felles referanser, og er dermed en stor del av motivasjonen. Lærerinformantenes syn på høytlesing harmoniserer med Kverndokken (2018, s. 254) som blant annet påpeker at høytlesing kan bidra til god klasseromskultur for lesing, gir opplevelsesfellesskap, innsyn i andre menneskers erfaringer og identifikasjon. Dermed vil høytlesingen være et litteraturdidaktisk grep, som også vil kunne treffe guttene som nevnt i kapittel 5.1.4 har nok med ordavkodingen. Derimot vil problematikken som nevnt i kapittel 5.1.3 om et manglende tilbud innenfor guttebøker, være gjeldende også her, noe som stiller krav til lærerinformantenes utvelgelse av høytlesingsbøker. Lærerinformantene, blant annet Birgitte fra skole 1, mener at det viktigste hun gjør er å finne gode høytlesingsbøker, og påpeker at hun skal være en rollemodell med å lese høyt. Hun må kunne fortelle hvorfor hun har valgt den boken som skal fenge alle de ulike elevene i klassen. Valg av tekst drøfter jeg i kapittel 5.3.1.

Oppsummert vektlegger lærerinformantene og teorien et godt læringsmiljø for å motivere gutter til å lese. Lærerinformantene mener at høytlesing er et litteraturdidaktisk grep som kan bidra til et godt læringsmiljø, og som sett i lys av Tomlinson (2008) er enkelt å følge opp og assistere. Litteraturdidaktiske grep vil jeg drøfte videre i kapittel 5.3.

### ***5.3 Litteraturdidaktiske grep norske lærere gjør i arbeidet med gutter og lesing***

I kapittel 5.3 har jeg vektlagt tre ulike aspekter. Det første aspektet omhandler valg av tekst, her kommer jeg inn på elevenes selvvalg, og jeg drøfter lærerinformantenes bruk av digitale verktøy. Det andre aspektet er litterære samtaler, og det tredje aspektet er variasjon i lesestoff og arbeidsmetoder.

#### ***5.3.1 Valg av tekst***

Alle lærerinformantene vektlegger at elevene får velge bøker selv på skolebiblioteket, som et tiltak for å få guttene og elevene generelt til å ville lese. Selvvalg av bøker harmoniserer med Bråten (2007) som påpeker at hvis læreren er for kontrollerende og har få valgmuligheter i

lesestoff, vil dette kunne påvirke den indre motivasjonen negativt (2007 s. 77).

Lærerinformantene oppgir at de går rundt å sørger for at elevene velger bøker som passer sitt nivå og sine interesser, noe som kan ses i lys av opplæringsloven (1998) som sier at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Hvis elevene finner bøker som passer deres litterære nivå og interesser, så bør boken bidra til å øke elevens litterære forståelse, noe som harmoniserer med Tomlinsons (2008, s. 509) krav til at læringsstrategier skal gi kunnskaper elever ikke hadde fra før. På den andre siden vil det nærmest være umulig for lærerinformantene å assistere og overvåke elevens læringsprosess, hvis alle elevene leser ulike bøker, i ulikt tempo og på ulike steder. Å la elevene velge bøker selv, og håpe det alene vil motivere dem til å lese, sammenfaller i liten grad med Tomlinsons kriterier for en læringsfremmede læringsstrategi (jfr. kapittel 2.3.1). Derimot påpeker lærerinformantene at de bruker lesekort som foreldre må signere, og at de skriver på ukeplanen hvor lenge eller hvor mye elevene skal lese hver dag, som et forsøk på å assistere og følge opp elevenes lesing. Elevene får velge bøker selv slik at de leser tekster de vil lese, noe som viser til den indre motivasjonen. At lærerinformantene lar elevene velge bøker selv for å fremme indre motivasjon, samsvarer med kapittel 5.1.2 der jeg kom frem til at lærerinformantene synes den indre motivasjonen var viktigst. Valg av fellestekster drøfter jeg i kapittel 5.3.2.

Synet på å bruke digitale tekster spriker blant lærerinformantene. To av lærerinformantene er positive til digitale tekster, og påpeker at de ser at noen gutter motiveres av å lese på digitale verktøy. De to andre lærerinformantene er mer skeptisk til den digitale lesingen, og foretrekker å bruke bøker og tekster i papirform. Temaet om digitale verktøy blir tatt opp i svært liten grad av intervjuinformantene. Kverndokken sier at en feilkilde er at man definerer lesing som boklesing (2013, s. 62), noe det kan tyde på at lærerinformantene gjør. Det vil si at gutter som foretrekker å lese på skjerm like mye regnes som lesere, som gutter som leser bøker. Hvis skolen bare vektlegger boklesing, kan dette føre til at mange gutter vil føle seg umotiverte siden de ikke kan relatere seg til bøker. Som sett i kapittel 5.1.4 viser forskning at gutter foretrekker skjermlesing fremfor boklesing, likevel blir digitale verktøy lite prioritert i intervjuene. At samtlige av lærerinformantene ikke vektlegger bruk av skjermlesing kan tyde på at lærerinformantene har etablert gode erfaringer fra tidligere år om hvordan de skal jobbe med litteratur, som da går i retning av boklesing. Dermed kan det virke som lærerinformantene i størst grad vektlegger erfaringsbasert kunnskap (jfr. kapittel 1.2). Med fagfornyelsen flyttes fokuset fra den erfaringsbaserte kunnskapen til den forskningsbaserte

kunnskapen (NOU:2015, s. 13). Etter dette synet bør lærerinformantene vektlegge lesing gjennom digitale verktøy, siden forskningen viser at guttene foretrekker en slik type lesing, og at det er viktig å møte elevene der de er. Å møte elevene der de er kan ses i lys av opplæringslovens (1998) tilpasset opplæring. Mangen (2008, s. 41) problematiserer at skjermlesing ofte forbindes med overflatelesing, i motsetning til den tidkrevende dybdelesingen som gjerne forbindes med lengre tekster og bøker. At skjermlesing i større grad enn papirlesing fører til overflatelesing, betyr at lærerinformantene også bør prioritere lengre og fysiske tekster eller bøker for å legge til rette for dybdelesing. En manglende dybdeforståelse hos gutter vil også kunne bidra til dårlig lesemotivasjon, slik jeg gjorde rede for i kapittel 5.1.2. Ut i fra argumentene om skjerm- og papirlesing handler det om å benytte seg av begge mediene, for å legge til rette for motivasjon og samtidig sørge for opplæring i dybdelesing. Tomlinson (2008, s. 510) påpeker at selve grunntanken rundt undervisning er at elevene får kunnskaper eller ferdigheter de ikke hadde før læringsaktiviteten. Hvis lærerinformantene opplever at gutter ikke har kunnskaper i dybdelesing, for eksempel sliter med å lese bak linjene eller ikke skjønner underbudskapet, så bør lærerinformantene etter det forskningen viser i kapittel 2.1.5 velge lengre og fysiske tekster, for å legge til rette for at guttene kan utvikle kunnskaper i dybdelesing. Hvis lærerinformantene opplever at det er motivasjon guttene mangler, så kan de etter det forskningen viser ta i bruk skjermlesing (jfr. kapittel 2.1.5). Lærerinformantene bør ta i bruk det forskningen viser siden lærerinformantene som profesjonelle bør basere undervisningen sin på forskning, som jeg gjorde rede for innledningsvis (jfr. kapittel 1.2).

Elevene får med andre ord velge tekst selv for å øke den indre lesemotivasjonen, noe som er vanskelig å følge opp for lærerinformantene. Forskningen viser at gutter foretrekker å lese på skjerm, derimot vektlegger lærerinformantene dette i svært liten grad, noe som kan få negative konsekvenser for gutters lesemotivasjon. Derimot vil skjermlesing i følge teorien kunne svekke dybdelesingen, som kan føre til dårlig lesemotivasjon hos gutter, derfor er det også viktig å lese fysiske tekster.

### **5.3.2 Litterær samtale**

Når klassen skal lese fellestekster, så oppgir lærerinformantene at det er dem som velger ut tekster. Lærerinformantene begrunner at de velger ut fellestekster med at det er lettere å ha en

samtale, skape refleksjon, få avklart begreper, lese mellom linjene rundt en fellestekst og få drøftet tekster (jfr. kapittel 4.3.2). Med andre ord vektlegger lærerinformantene litterære samtaler, noe som kan ses i lys av Vibeke Hetmar (1996, s. 186), som vektlegger at elever bruker det de har lest for å skjønne den litterære teksten, seg selv og andre, i samtale med leserfellesskapet. Det vil si at lærerinformantene kan få tilgang til elevenes litterære kunnskaper gjennom samtaler rundt tekst. I tillegg til å få tilgang til elevenes litterære respons, bruker lærerinformantene litterære samtaler til å øke elevenes kunnskaper, noe som kan ses i lys av Tomlinson (2008, s. 509), som vektlegger at læringsstrategier skal gi kunnskaper elever ikke hadde fra før. I en litterær samtale vil lærerinformantene kunne være de som styrer, velger hvem som får ha ordet, kommenterer elevenes tolkninger, noe som gjør at lærerinformantene kan assistere læringsprosessen og overvåke at alle elevene får erfaringer og kunnskaper om teksten. At lærerinformantene kan assistere og overvåke elevenes læring i litterære samtaler harmoniserer med Tomlinsons (2008) andre og tredje moment for læringsfremmede læringsstrategier (jfr. kapittel 2.3.1). Med andre ord vil litterære samtaler kunne ha et læringsfremmede potensial.

Refleksjon, avklaring av begreper, lese mellom linjene og drøfte tekster som lærerinformantene vektlegger kan ses i lys av Hennigs (2017) tredeling av den litterære samtalen (jfr. kapittel 2.3.2). En av lærerinformantene påpeker at hun alltid bruker tid på å gå igjennom tekster. Hvis elevene ikke skjønner tekstene selv, så vil de få en ny sjanse i fellesskap på skolen (jfr. kapittel 4.3.2). Det vil si at om elevene ikke klarer å skjønne tekstens underbudskap ved hjelp av egne forkunnskaper og kunnskaper, så vil den litterære samtalen med helklassen kunne bidra til å skape forståelse der elever og lærer kan dele erfaringer, ulike tolkninger og assosiasjoner. Elevers bruk av egne erfaringer, tolkning, og assosiasjoner i møte med tekst kan ses i lys av Langers (2000) fire faser i den litterære lesingen som jeg gjorde rede for i kapittel 2.1.3.

Lærerinformantenes bruk av litterære samtaler til refleksjon, avklaring av begreper, lese mellom linjene og drøfte tekster, kan ses i lys av dybdelesing (jfr. kapittel 2.1.3). I kapittel 5.1.2 antyder jeg at lærerinformantene har en svak bevissthet rundt dybdelesing, likevel vises det her at lærerinformantene kan legge til rette for dybdelesing gjennom litterære samtaler. Det vil si at lærerinformantene jobber med dybdelesing uten å være klar over det. At

lærerinformantene jobber med dybdelesing gjør at guttene får erfaringer med analyse, lese underbudskapet og får dannet forkunnskaper, noe guttene kan bruke i møte med ulike tekster. Å arbeide med dybdelesing kan derfor gjøre at gutter får forståelse for de nye tekstene de møter, og dermed bidra til å øke lesemotivasjonen.

Oppsummert velger lærerinformantene ut tekster for å sikre seg at elevene får med seg underbudskapet gjennom litterære samtaler, noe som samsvarer med teorien om læringsfremmede læringsprosesser. Litterære samtaler kan også bidra til å legge til rette for dybdelesing, noe som kan ha positive innvirkninger for lesemotivasjonen hos gutter.

### ***5.3.3 Variasjon i tekster og læringsstrategier.***

Lærerinformantene vektlegger variasjon av tekster og lesemetoder som et viktig moment for å motivere flere gutter. Når det kommer til variasjon av tekster, påpeker lærerinformantene at det omhandler å lese ulike typer sjangre, med ulikt type innhold (jfr. kapittel 4.3.3). Å lese ulike typer tekster kan blant annet relateres til RAND (2002) og Langer (2000) som vektlegger dannelse av forkunnskaper som et viktig aspekt ved lesing (jfr. kapittel 2.1.2 og 2.1.3). Jo flere typer tekster elever leser, jo mer øker erfaringene og forkunnskapene i møte med de ulike tekstene. Med andre ord harmoniserer lærerinformantenes arbeid med å lese varierte typer tekster, med teori om forkunnskaper. I kapittel 5.1.5 vektla lærerinformantene lesekulturen hjemme som viktig for gutters lesemotivasjon, og dermed dannelse av forkunnskaper. Det vil si at selv om lærerinformantene ikke direkte vektlegger hvordan de kan øke elevenes forkunnskaper, så legger de indirekte til rette for å danne forkunnskaper, ved å arbeide med varierte tekster i klassen. Med andre ord utvikler lærerinformantene forkunnskaper uten å være bevisste på det, noe som kan bidra til at elevene klarer å relatere de nye tekstene til sine etablerte kunnskaper. Guttene kan ved hjelp av forkunnskaper overføre strukturer, eller temaer til nye skjønnlitterære tekster og dermed forstå tekstene bedre, noe som kan føre til økt lesemotivasjon. Den litterære samtalen som jeg drøfter i kapittel 5.3.2, kan være en god metode for å kartlegge hva elevene har av forkunnskaper, og for å forsikre seg at alle elevene skjønner de ulike tekstene, slik at elevene kan ta med seg erfaringene med tekster i møte med nye tekster.

Lærerinformantene la stor vekt deres bruk av variasjon i arbeidsmetoder (jfr. kapittel 4.3.3), og vektlegger blant annet bruk av filmer knyttet til bøker, lydbok og hørespill i arbeidet med lesing av skjønnlitteratur. En av lærerinformantene har latt elevene få være med på å gi terningkast til tekstene de leser felles, og de har kombinert lesing med tegning av tegneserie. De nevnte læringsstrategiene kan ses i lys av Bråten (2007, s.77) som påpeker at å stimulere elevenes interesse for ulike temaer, kan fremme indre motivasjon. Lærerinformantene på sin side vektlegger betydningen av at de interesserer seg i elevenes tema som et viktig tiltak for å motivere gutter til å lese, og at de kobler litteratur på elevenes interesser. Med andre ord vil varierte læringsstrategier kunne bidra til indre motivasjon. På en annen side må man se læringsstrategiene i lys av formålet med leseopplæringen. Hennig (2017, s. 29) påpeker at den viktigste grunnen for å arbeide med litteratur i skolen, er for å knekke lesekode, noe som er en sentral del av bestrebelsen av å beherske verden. Som sett i kapittel 2.1.2 består lesing både av ordavkoding og leseforståelse, og avhenger både av leseforståelsesstrategier, forkunnskaper og konsentrasjon. Det vil si at lærerinformantene samtidig som de vektlegger morsomme og motiverende læringsstrategier, må se til at hovedfokuset ligger på å finne motivasjon til å lese for beherske verden og ta del i samfunnet. For å beherske lesing og dermed samfunnet, må lærerinformantene vurdere om læringsstrategiene de velger bidrar til motivasjon i utviklingen av blant annet ordavkoding, leseforståelse og forkunnskaper som forskning vektlegger som viktige aspekter ved leseopplæringen. Lærerinformantene må kunne begrunne læringsstrategiene sine i lys av forskning, som en del av lærerprofesjonen (jfr. kapittel 1.2), og læreplanen i norsk (jfr. kapittel 2.3.2). Læringsstrategier som for eksempel styrker forkunnskaper som nevnt i avsnittet over, vil kunne øke lesemotivasjonen. Hvis læringsstrategiene kun er morsomme, men ikke bidrar til å styrke noen av aspektene ved lesing fra kapittel 2.1.2, så vil konsekvenser kunne være at guttene ikke kommer seg videre i leseopplæringen, noe som kan få negative konsekvenser for lesemotivasjonen.

Med andre ord vektlegger lærerinformantene variasjon i tekster som et viktig litteraturredidaktisk grep i arbeidet med gutter og lesing. Variasjon i tekster gjør at elevene har mulighet for å danne seg forkunnskaper, noe som igjen er viktig for den indre motivasjonen. Videre vektlegger lærerinformantene variasjon i læringsstrategier som et viktig litteraturredidaktisk grep, i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing. Derimot er det viktig å vektlegge leseopplæringens formål og leseprosessens oppbygning når lærerinformantene velger ut læringsstrategier. Forskning viser at viktige aspekter ved lesing er ordavkoding,

leseforståelse, leseforståelsesstrategier, forkunnskaper og konsentrasjon, dermed bør lærerinformantene finne læringsstrategier som motiverer gutter til å arbeide med de nevnte aspektene.

## **6. AVSLUTNING**

Problemstillingen for masteroppgaven var ”Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?”. Problemstillingen er sett i lys av to forskningsspørsmål. Det ene forskningsspørsmålet omhandler hvilke erfaringer norsklæreren har med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster (jfr. kapittel 6.1.1). Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvilke litteraturredidaktiske grep norsklæreren gjør i arbeidet med gutter og lesing (jfr. kapittel 6.1.2).

### ***6.1 Konklusjon***

#### ***6.1.1 Norsklærerens erfaringer med gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster***

Knyttet til det første forskningsspørsmålet mitt som omhandler hvilke erfaringer norsklæreren har med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster, så mener lærerinformantene at gutter jevnt over blir ansett som svakere enn jenter i lesing. At gutter er svakere enn jenter i lesing samsvarer med resultatene fra leseundersøkelser som PISA og nasjonale prøver. Lærerinformantene mener også at jenter er mer motivert til å lese skjønnlitteratur enn gutter.

Når det gjelder hva lærerinformantene oppfatter som motiverte elever i lesing, så vektlegger lærerinformantene at elevene gleder seg til å lese og at de er spent på fortsettelsen av boken, noe som samsvarer med en indre motivasjon. Tre av lærerinformantene mener dybdelesing er en motivasjonsfaktor, mens en av lærerinformantene mener at ikke alle guttene på mellomtrinnet har kommet seg til dybdelesingen. Lærerinformantene vektlegger dybdelesing i svært liten grad, noe som kan antyde en svak bevissthet rundt dybdelesing og dermed dybdelæring. Hvis guttene ikke får kunnskaper innen dybdelesing, vil det kunne gå ut over evnen til å reflektere og skjønne underbudskapet i tekster, noe som igjen kan føre til en svak leseforståelse, som er et viktig aspekt ved leseopplæring og beherskelsen av verden.

Lærerinformantene vektlegger guttenes observasjon av medelever som en ytre motivasjon, men som i lys av teorien kan anses som en faktor for å utvikle en indre motivasjon. Selv om lærerinformantene vektlegger en indre lesemotivasjon, så tyder det derimot på at lærerinformantene i størst grad har bevissthet rundt og benytter seg av ytre motivasjon for å motivere gutter til å lese. Den tilsynelatende svake bevisstheten rundt dybdelesing og synet på observasjon av medelever som ytre motivasjon, harmoniserer verken med teori om motivasjon eller lærerprofesjonen og den forskningsbaserte lærer.

Lærerinformantene vektlegger at forskjeller mellom gutters og jenters motivasjon til å lese skjønnlitteratur består i at guttene er mindre motiverte til å lese enn jenter, særlig om guttene er svake lesere og dermed har nok med ordavkodingen. Flere av lærerinformantene problematiserer at det er lite utvalg av bøker for gutter som strever med lesing. Lærerinformantene mener at bøkene enten har et barnslig tema ment for yngre barn eller har jenter som hovedperson. At det er flere jentebøker enn guttebøker støttes av forskningen (jfr. kapittel 5.1.4). Konsekvenser av en dominans av jentebøker kan være at gutter ikke klarer å identifisere seg med karakter i teksten, noe som kan gå ut over lesemotivasjonen, og dermed videre utover leseferdigheter og beherskelse av samfunnet. Lærerinformantene påpeker at en forskjell mellom gutter og jenter, er at gutter er mer fenget av den digitale verden enn jenter, noe som kan gjøre at guttene får mindre motivasjon til å sette seg ned å lese.

Alle lærerinformantene vektlegger lesekulturen hjemme som en viktig kilde til lesemotivasjon, noe som igjen er en viktig arena for dannelse av forkunnskaper. Lærerinformantene påpeker ikke direkte hvordan de arbeider for å legge til rette for at guttene skal danne forkunnskaper på skolen. Hvis gutter ikke har tilstrekkelig med forkunnskaper, vil de ikke kunne relatere den nye teksten til sine etablerte kunnskaper, noe som kan få negative konsekvenser for lesemotivasjonen. Lærerinformantene påpeker at læringsmiljøet har mye å si for lesemotivasjonen hos gutter. Flere av lærerinformantene påpeker at hvis de har ledertyper av gutter som liker å lese, så har det en positiv innvirkning på andre gutter, og det vil gi status å være en god leser i klassen.



### ***6.1.2 Norsklærerens litteraturredidaktiske grep i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur***

Knyttet til det andre forskningsspørsmålet mitt som dreier seg om hvilke litteraturredidaktiske grep norsklæreren gjør i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur, så vektlegger lærerinformantene ulike aspekter.

For å bidra til at elevene skal lese av egen lyst, så lar lærerinformantene elevene velge bøker selv. På den andre siden er elevenes selvvalg av bok en læringsstrategi som er vanskelig å overvåke og veilede, siden alle elevene leser ulike bøker på ulike steder. Lærerinformantene vektlegger viktigheten av å koble litteratur på guttenes interesser. Når klassen skal jobbe med en fellestekst i norsktimene, er det lærerinformantene som velger tekst, noe som gir lærerinformantene mulighet til å assistere og overvåke læringsstrategien. Lærerinformantene vektlegger å lese ulike typer sjangre, med ulikt type innhold, noe som legger til rette for å utvikle forkunnskaper hos elevene. Det vil si at selv om lærerinformantene ikke sier noe om hvordan de arbeider for å tilrettelegge for at elevene kan danne forkunnskaper, så gjør de det ubevisst gjennom å lese ulike typer tekster. Å lese ulike typer tekster kan bidra til å danne forkunnskaper som gutter møter nye tekster med, noe som er viktig for lesemotivasjonen. For å kartlegge hva elevene har av forkunnskaper, og for å forsikre seg at alle elevene skjønner de ulike tekstene kan litterære samtaler være gode læringsstrategier.

Alle lærerinformantene vektlegger litterære samtaler i klassen som et viktig litteraturredidaktisk grep, for å sikre at alle elevene får med seg begreper og underbudskapet til tekstene. Med andre ord kan litterære samtaler brukes for å sikre at elevene får en dybdeforståelse av teksten. Det vil si at lærerinformantene legger til rette for dybdelesing gjennom litterære samtaler, selv om de tilsynelatende har en svak bevissthet rundt begrepet. Klassen har et felles ansvar i å etablere et godt samtalemiljø, noe som påpeker viktigheten av et godt læringsmiljø som fremmer lesing. Som sett i kapittel 5.2.2 viser forskningen at høytlesing kan bidra til en god klasseromskultur for lesing. Alle lærerinformantene fremhever høytlesing og fellesopplevelsene som viktige tiltak for å skape et godt læringsmiljø som fremmer lesing, og dermed lesemotivasjon.

Synet på å bruke digitale tekster spriker blant lærerinformantene. To av lærerinformantene er positive til digitale tekster, de to andre lærerinformantene er mer skeptisk til den digitale lesingen, og foretrekker å bruke bøker og tekster i papirform. Lærerinformantene vektlegger i liten grad bruk av digitale verktøy, på tross av at alle lærerinformantene fremhever at gutter er fenget av den digitale verden, og at forskning viser at gutter motiveres av skjermlesing. At lærerinformantene ikke følger forskningen om skjermlesing, gjør at man kan få et inntrykk av at lærerinformantene prioriterer den erfaringsbaserte kunnskapen fremfor den forskningsbaserte kunnskapen som lærerprofesjonen vektlegger. Derimot vil skjermlesing i følge teorien kunne svekke dybdelesingen, som kan føre til dårlig lesemotivasjon hos gutter, derfor er det også viktig å lese fysiske tekster.

Lærerinformantene fremhever variasjon i læringsstrategier som et viktig litteraturdidaktisk grep i arbeidet med gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. Varierte læringsstrategier kan være morsomt og motiverende for gutter, likevel må lærerinformantene se til at hovedfokuset ligger på å finne motivasjon til å lese for beherske verden og ta del i samfunnet. Forskning viser at viktige aspekter ved lesing er ordavkoding, leseforståelse, leseforståelsesstrategier, forkunnskaper og konsentrasjon, dermed bør lærerinformantene finne læringsstrategier som motiverer gutter til å arbeide med de nevnte aspektene, for å øke leseferdighetene, noe som kan bidra til å øke lesemotivasjonen. Lærerinformantene må som nevnt se læringsstrategiene sine i lys av forskning som en del av lærerprofesjonen (jfr. kapittel 1.2), og læreplanen i norsk (jfr. kapittel 2.3.2).

## **6.2 Egen vurdering**

I masteroppgaven har jeg kun fått erfaringer fra fire lærerinformanter, det gjør at jeg ikke kan generalisere funnene jeg har gjort. På mange områder samsvarer likevel lærerinformantenes erfaringer med teori og forskning, blant annet når det kommer til at gutter er mer fenget av den digitale verden enn jenter, at det er lite bøker beregnet til gutter og at gutter presterer dårligere enn jenter i lesing. Samtidig viser oppgaven at selv om forskningen tilsier at gutter foretrekker skjermlesing, så vektlegger lærerinformantene dette i svært liten grad, noe som kan tyde på lærerinformantene benytter seg av en erfaringsbasert kunnskap i undervisningen. At lærerinformantenes praksiser på noen områder ikke samsvarer med forskning aktualiserer masteroppgaven min, på grunn av det økende fokuset mot lærerprofesjonen og bruk av

forskning. Funnene kan ha implikasjoner for diskusjoner om fornyelse av kompetanser. NOU 2015:8, *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser* påpeker at lærerne skal velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering basert på forskning (2015, s. 13). Funnene i masteroppgaven kan også ha implikasjoner for diskusjoner om fornyelse av fag.

Lærerinformantenes sprikende syn på dybdelesing, viser til en svak bevissthet rundt dybdelæring, som er et av hovedfokusene i fagfornyelsen (2015:8). Et viktig tiltak for å øke læreres bruk av forskningsbasert kunnskap, er i følge stortingsmelding 28: *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* at lærerutdanningene skal sørge for at lærere får en solid, forskningsbasert og profesjonsrettet grunnutdanning (2015-2016 s. 74). Det gjenspeiler seg i at lærerutdanningen har blitt 5-årig, og at studentene må skrive masteroppgave, slik som oppgaven min. Å være oppdatert på og følge forskning slik fagfornyelsen og lærerprofesjonen vektlegger (NOU 2015:8, s. 13), tror jeg vil kunne bedre gutters motivasjon for lesing av litterære tekster.

Siden oppgaven bare tar for seg lærerperspektivet ut i fra intervju, kunne det videre ha vært interessant å observerte hvilke litteraturdidaktiske grep lærerinformantene faktisk gjør i norsktimene, når klassen arbeider med lesing av skjønnlitteratur. Det hadde også vært spennende å forske videre på hva guttene blir motivert av i norsktimene, når det kommer til lesing av skjønnlitteratur. Til slutt er det guttenes opplevelse av undervisningen som avgjør om de blir motivert eller ikke, og det er kun de individuelle og unike guttene som kan sette ord på hva som fungerer som motivasjon for dem.

## Litteraturliste

Bakke, J. O. og Moe, M. (2013). PAY ME, BITCH. I Kverndokken, K. (2013). (red.). *Gutter og lesing*. (s. 175-200). Bergen: Fagbokforlaget.

Barton, D. og Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I Barton, D., Mary, H. Og Ivanic, R. *Situated literacies. Reading and Writing in context*. (s. 7-15). London: Routledge.

Bjørnestad, S. (2018). Hver femte voksne har ikke fullført videregående. Hentet 04.05.19 fra:  
<https://www.aftenposten.no/okonomi/i/e1rwnQ/Hver-femte-voksne-har-ikke-fullfort-videregaende>

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*. Educational Practices Series – 10. Chicago: The international Bureau of Education.

Bråten, I. (2007). (Red.). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Deci, E. L. Og Ryan, R. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. 3. utg. Plenum Publishing Corporation: New York.

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Meld.St.28. Hentet 07.04.19 fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Eraut, M. (2000). *Non-formal learning and tacit knowledge in professional work*.  
British Journal of Educational Psychology 70 (1), (s. 113–136).
- Gilje, N. og Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (15. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, E., Hovig, J., Rongved, E., Strand, O., Støle, H. Og Toft, T. E (2017). Godt nytt. Norske resultater fra PRILS 2016. Lesesenteret. Hentet 27.11.18 fra:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pirls-2016/>
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and method*. New York: Crossroad Publishing Company.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. og Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I: Guthrie. J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C (2004). *Motivating Reading Comprehension. Concept – Oriented Reading Instruction*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (s. 48-73).
- Halsan, A. (2016). Kjønnforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Utdanningsforskning. Hentet 28.11.18 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/kjonnforskjeller-i-norske-elevers-leseferdigheter/>
- Halvorsen, K (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Haugen, J. (2015). ”Læreren kunne ha anbefalt flere bøker”. (Mastergradsavhandling).  
Trondheim: Norges teknisk - naturvitenskapelige universitet.
- Hennig, Å (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. 2.utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed : litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøyskole.
- Hoel, T. (red.) (2008). *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips og nye medier*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Iser, W. (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. I: *New Literary History* (Vol. 3, No. 2, s. 279-299). Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjertmann, Kjeld (2009): Literacy på dansk – en diskussion med forslag til danske termer på området. I *Sprogforum* (nr. 46, s. 54-57). Hentet 20.10.18 fra:  
[https://unipress.dk/media/14465/978-87-7934-666-6\\_sprog\\_pa\\_universitetet.pdf](https://unipress.dk/media/14465/978-87-7934-666-6_sprog_pa_universitetet.pdf)
- Kress, G. (2012). Materialiseret meningskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten af multimodal kommunikation. I *Viden om læsning*. (nr 12,

2012, s. 4-15.). Hentet 17.10.18 fra.:

<https://www.videnomlaesning.dk/media/1644/vol12.pdf>

Kristiansen, H. (2009). ”Gutteproblemet”. (Mastergradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kverndokken, K. (2013). (red.). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kverndokken, K. (2018). *101 litteraturredidaktiske grep : om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.

Langer, J. (2000). *Literary understanding and literature instruction*. National Research Center on English Learning & Achievement. New York: University at Albany.

Lundetræ, K., Gabrielsen, E. og Mykletun, R. J. (2010). Do basic skills predict youth unemployment (16- to 24-year-olds) also when controlled for accomplished upper-secondary school? A cross-country comparison. I *Journal of Education and Work*. (Vol. 23. Hefte 3. s. 233-254). London: Routledge.

Mangen, A. (2008). Nytt medielandskap, nytt tekstbegrep – og ny forståelse av emnet «gutter og lesing» I Hoel, T. (red.) (2008). ”Gutteproblemet”. I *Gutter og lesing – lesevaner, lesetips og nye medier*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (s. 40-45). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk senter for forskningsdata (u.å.). Meld behandling av personopplysninger.

Hentet 17.12.18 fra:

<http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

NOU 2015:8. Fremtidens skole. *Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 06.04.19 fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller I skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*.

Hentet 14.04.19 fra:

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND Education i referanselista.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Rongved, E. (2016). Er jentene egentlig bedre til å lese enn gutter? Hentet

11.12.18 fra:



<https://forskning.no/partner-dysleksi-skole-og-utdanning/er-jentene-egentlig-bedre-til-a lese-enn-gutter/381418>

Rongved, E. (2017). Norske tiåringer er dyktige nett-lesere. Hentet 12.02.19 fra:

<https://lesesenteret.uis.no/forskning/leseundersokelser/pirls/2016/aktuelt/norske-tiaringer-er-dyktige-nett-lesere-article122109-19318.html>

Rongved, E. (2018). – *Vi må ta på alvor det forskningen viser om lesing på skjerm.*

Hentet 09.04.19 fra:

<https://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/vi-ma-ta-pa-alvor-det-forskningen-viser-om-lesing-pa-skjerm-og-papir-article124330-12576.html>

Sehestad, C. (2012). Family Literacy – Læsepraksis i familien. *I Viden om læsning*. (nr. 12, s. 66-72). Hentet 17.10.18 fra.:

<https://www.videnomlaesning.dk/media/1644/vol12.pdf>

Sjøberg, S. (2019). *Didaktikk*. Hentet 05.04.19 fra:

<https://snl.no/didaktikk>

Solheim, O. J. Og Lundetræ, K. (2013). Prøveutformingens betydning for rapporterte

kjønnsforskjeller. I Gabrielsen E. Og Solheim, R. G (red.). *Over kneiken?*

*Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv.* (s. 61-76). Oslo: Akademika forlag.

Hentet 12-12.18 fra:

[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls\\_artikkel.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/pirls_artikkel.pdf)

Sætersmoen, M. (2009). *Gutters lesing på nett.* (Mastergradsavhandling). Hedmark:

Høgskolen i Hedmark.

Teigen, K. H. (2014). Erfaring. Hentet 01.05.19 fra:

<https://snl.no/erfaring>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tomlinson, P. (2008). *Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework*. British Journal of Educational Psychology 78, (s. 507–526). The British Psychological Society.

Tønnesson, J. (2019). *Sakprosa*. Hentet 28.04.19 fra:

<https://snl.no/sakprosa>

UNESCO (2004). *Thee plurality of literacy and its implications for policies and programmes*: UNESCO education sector position paper. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13. Hentet 18.10.18 fra:

[http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=136246&set=4CECDAC2\\_0\\_49&gp=&lin=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=136246&set=4CECDAC2_0_49&gp=&lin=1&ll=1)

Utdanningsdirektoratet. (2015a). God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet

Hentet 05.04.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Prinsipper for opplæringen: *Lærarar og instruktørar - kompetanse og rolle*. Hentet 05.14.19 fra:

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/lararar-og-instruktørar--kompetanse-og-rolle/>

Utdanningsdirektoratet (2016). Hovedresultater fra PISA 2015. Pressekonferanse 6.

Desember 2016. Hentet 27.11.18 fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet, (2018a). Analyse av nasjonale prøver på 5. Trinn, 2018. Hentet 27.11.18 fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/nasjonale-prover/analyse-av-nasjonale-prover-pa-5.-trinn-2018/>

Utdanningsdirektoratet (2018b). Overordnet del av læreplanverket. 1.2 Identitet og kulturelt mangfold. Hentet 07.04.19 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - Læreplan i norsk*. Hentet 07.04.19 fra:

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>

Wigfield, A. og Tonks, S. (2004). The Development of Motivation for Reading and How It Is Influenced by CORI I: Guthrie.T., A.Wigfield, & C.Perencevich. *Motivating Reading Comprehension: Concept - Oriented Reading Instruction*. (s.212-231). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wolden, G. (2015). *Arbeidsledige har dårligere helse enn de hevder*. Hentet 03.05.19 fra:

<https://www.abcnyheter.no/livet/2015/06/03/225379/arbeidsledige-har-darligere-helse-enn-de-hevder>

## **VEDLEGG 1. Intervjuguide.**

### **Intervjuguide**

Først vil vi takke deg for at du tar deg tid til intervju med meg. For meg er det viktig å få dine synspunkter på gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Dette vil kunne gi oss en god innsikt i temaet.

Siden det først og fremst er dine tanker om undervisningen jeg vil ha tak i, kommer jeg til å stille forholdsvis åpne spørsmål og så heller komme inn og be deg utdype eller presisere dersom jeg er usikker på om jeg har forstått eller fått med meg det du mener. Jeg håper derfor det er i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet, fordi det gjør meg mye friere til å følge med og stille oppfølgingsspørsmål?

Alle data fra prosjektet vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne verken din skole eller deg som lærer i rapportene fra prosjektet. Før vi starter vil jeg minne deg om at det er helt frivillig å delta og at du på ethvert tidspunkt kan trekke deg fra deltakelsen og be om at data som er samlet inn blir slettet.

Har du noen spørsmål til prosjektet eller til hva som skal foregå mens jeg er på besøk hos dere? Hvis ikke, håper jeg det er greit at vi starter?

***”Hvordan kan norsklæreren arbeide for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?”***

**Norsklæreres erfaringer omkring gutters lesemotivasjon når det gjelder skjønnlitterære tekster.**

- Hvilke faktorer mener du kjennetegner elever som er motiverte for lesing?  
-Dybdelesing?

- Har du erfaringer med at det er forskjell gutter og jenters motivasjon når det gjelder lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget?
  - I så fall: Hva består disse forskjellene i?
  - Om ikke: Hva tror du generelt kan være årsaken til at forskning viser at gutter skårer lavere på ulike lesetester enn jenter?
  
- Hvis lærer ikke synes det er forskjell:
  - Hvorfor synes du ikke det er forskjell på gutter og jenters lesemotivasjon?
  - Hva gjør du for å opprettholde den gode lesemotivasjonen både for gutter og jenter i klassen?
  
- Hva mener du kan motivere gutter til å lese skjønnlitteratur?
  - Hva skaper indre motivasjon, og hva fungerer som en ytre motivasjon?
  
- Dersom du oppfatter at en gutt ikke er motivert for å lese i timen, hva gjør du da?

### **Norsklærerens litteraturredidaktiske grep i arbeidet med gutter og lesing.**

- Når dere jobber med lesing av skjønnlitteratur i norsktimene, hvilke tilpasninger gjør du for å motivere gutter til å lese?
  
- Hvordan jobber du med skjønnlitteratur i klassen?
  - Hva er begrunnelsen for å velge akkurat disse aktivitetene? ("Lesehest", høytlesing, individuell lesing, oppgaver... )
  
- Hvem velger ut tekster som skal leses?
  - Når kan eventuelt elevene velge tekster selv?
  - Hvilke tekster kan elevene velge selv?

- Hvilke konsekvenser kan utvelgelse av tekster ha for elevenes motivasjon?  
hvordan virker dette inn på motivasjonen til å lese?
- Har du reflektert over andre måter å velge ut tekster på/ andre typer tekster kan velges?
  
- Hvordan synes du læringsmiljøet i klassen virker inn på gutters motivasjon for lesing?
  - Hvordan opplever du at klassen generelt er motivert for lesing?
  - Hvilke tiltak ser du på som sentrale for å bidra til å opprettholde gutters lesemotivasjon i klassen?
  
- Hvordan virker gutters egen tekstmestring inn på motivasjonen?
  - Hvordan tanker gjør du deg om sammenhengen mellom svake leseferdigheter og gutters lesemotivasjon?
  
- Har du noe å tilføye?

## VEDLEGG 2. Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”(Gutter og lesing av skjønnlitteratur)”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte frem læreres refleksjoner og erfaringer knyttet til gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å løfte frem læreres refleksjoner og erfaringer knyttet til gutter og motivasjon for lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet.

### ***Problemstilling:***

*”Hvordan kan norsklæreren jobbe for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur på mellomtrinnet?”*

### ***Forskningsspørsmål:***

- Hvilke erfaringer har norsklærere med tanke på gutters lesemotivasjon når det kommer til skjønnlitterære tekster? Hva øker motivasjonen, - og hva hemmer den?
- Hvilke litteraturdidaktiske grep gjør norsklæreren i arbeidet med gutter og lesing?

*Forskningsprosjektet er en mastergradsoppgave.*

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

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg har tenkt å intervju fire norsklærere som jobber på mellomtrinn med erfaring.



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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål under et intervju som tas opp med lydopptaker. Det vil bli hentet inn opplysninger om lærerens egne refleksjoner og erfaringer rundt gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet. Ingen personopplysninger vil bli innhentet under intervjuet. Det vil ta deg ca. 45 minutter.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

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

- Det er bare jeg som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, Jeg vil lagre datamaterialet på forskningsserver.

*Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, Det vil kun informeres i oppgaven om at informantene er fra samme bokkommune.*

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai. 2019. Personopplysningene vil etter prosjektslutt slettes.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Nord universitet 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:

- Nord universitet ved (Student: Synøve Fredriksen Kleppan, tlf: 98434460, mail: [synove.f.kleppan@student.nord.no](mailto:synove.f.kleppan@student.nord.no), Veileder: May Line Rotvik Tverbakk, tlf: 75517738).
- Vårt personvernombud: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(veileder)

student

May Line Rotvik Tverbakk

Synøve Fredriksen Kleppan

---

## Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), 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, ca. (15.mai.2019)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## VEDLEGG 3. Godkjenning fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjektittel**

Gutter og lesing av skjønnlitteratur

#### **Referansenummer**

775420

#### **Registrert**

18.12.2018 av Synøve Fredriksen Kleppan - synove.fkleppan@student.nord.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

May Line Rotvik Tverbakk, may.l.tverbakk@nord.no, tlf: 75517738

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Synøve Fredriksen Kleppan, synklepp@hotmail.com, tlf: 98434460

#### **Prosjektperiode**

01.08.2018 - 01.07.2019

#### **Status**

07.02.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **07.02.2019 - 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 07.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte 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.

#### 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 niktighet (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.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marianne Høgetveit Myhren  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)