

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003\_1

Navn: Gunnar Svingen

---

Gutter og lesing: En kvalitativ studie av hva lærere gjør  
for å ivareta gutter i lesesituasjoner

---

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 82

## **Sammendrag**

Denne oppgaven bygger på bekymringer om kjønnsforskjeller ved lesing, og hvordan gutter jevnt over gjør det dårligere på diverse undersøkelser som måler leseferdigheter.

Problemstillingen er som følger: på hvilke måter ivaretar lærere gutter i lesesituasjoner i skolen? Den er forsøkt besvart gjennom et kvalitativt intervju av lærere. Lærerne har gitt uttrykk for ulike problemstillinger de møter i forbindelse med gutter og lesing. Blant annet at guttene er mer umotiverte og ukonsentrerte i sin lesing. De gav uttrykk for at lesingen i større grad må legges opp etter guttenes interesser, og at tid og arbeidsro er sentrale sider ved lesingen. Tiltakene de nevnte var blant annet at elevene får velge selv hvilke bøker de vil lese for å skape motivasjoner og eierskap. Også det å snakke om de felles tekstene i førlesingsfasen, for å vekke forforståelsen hos guttene ble nevnt, Lærerne trakk frem fagspesifikke sjangre utover norskfaget, som i større grad fanger guttenes interesser, som for eksempel faktabøker. Skumlesing, repetisjon og bison-overblikk ble ansett som sentrale lesestrategier i undervisningen. Også konkurranse-elementet ble trukket frem som en strategi for motivasjon og mestring hos guttene. Tekstlengde går igjen som avgjørende for guttenes motivasjon for lesingen, der guttene i større grad mestrer å komme seg igjennom kortere tekster. Lærernes perspektiv på høytlesing som viktig finner vi også i forskningen, der det sentrale er å ha et felles referansepunkt (Tainio & Slotte, 2017). Det sentrale er likevel å skape en kultur for lesing i klasserommet, slik at motivasjonen for lesingen kommer fra elevene selv, og at det i mindre grad er avhengig av tilrettelegging fra lærerens side.

**Abstract:**

This task is based on concerns about gender differences in reading, and how boys even do worse on various studies that measure reading skills. The issue I am researching is as follows: In what ways do teachers take care of boys in reading situations in school? It has been tried to answer through a qualitative interview by teachers. The teachers have expressed various issues they encounter in connection with boys and reading. Among other things, the boys are more unmotivated and unconcentrated in their reading. They stated that reading must be laid down to a greater extent according to the boys' interests, and that time and work are key aspects of reading. The measures they mentioned were, among other things, that the students get to choose for themselves which books they want to read to create motivations and ownership. Also talking about the common texts in the driver's phase, to arouse the understanding of the boys was mentioned, the teachers highlighted subject -specific genres beyond the Norwegian subject, which is more likely to catch the boys' interests, such as fact books. Skaring, repetition and BISON-overview were considered central reading strategies in teaching. The competition element was also highlighted as a strategy for motivation and mastery of the boys. The length of text is again crucial to the boys' motivation for the reading, where the boys master to get through shorter texts to a greater extent. We also find the teachers' perspective on reading aloud in research, where the central is to have a common reference point (Tainio & Slotte, 2017). However, the key is to create a culture of reading in the classroom, so that the motivation for the reading comes from the students themselves, and that in smaller gra it depends on facilitation on the part of the teacher.

## **Innholdsfortegnelse**

Innholdsfortegnelse .....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.3.1 PISA .....	3
1.3.2 PIRLS .....	4
1.3.3 Nasjonale prøver .....	4
1.3.4 Tidligere forskningsoppgaver .....	5
2 Teori .....	5
2.1 Teori om lesing.....	5
2.1.1 Leseforståelse .....	7
2.2 Motivasjon.....	10
2.2.1 Mestring og mestringsforventning .....	10
2.2.2 Kontroll og valg .....	12
2.2.3 Sosial interaksjon .....	13
2.2.4 Interesse.....	15
2.3 Oppsummering .....	15
3 Metode.....	16
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	16
3.1.1 Hermeneutikk .....	16
3.1.2 Fenomenologi.....	17
3.1.3 Hvorfor Hermeneutikk/fenomenologi? .....	17
3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode .....	18
3.2.1 Intervju .....	18
3.2.2 Semistrukturert intervju.....	19
3.3 Forberedelser .....	19
3.3.1 Utvalg .....	19

3.3.2	Utforming av intervjuguide .....	20
3.4	Gjennomføring .....	21
3.4.1	Gjennomføring av intervju .....	21
3.4.2	Transkribering og analyse .....	21
3.4.3	Skriftlig samtykke .....	22
3.4.4	Validitet .....	22
3.4.5	Reliabilitet .....	23
3.4.6	Overførbarhet .....	23
3.4.7	Etiske betraktninger .....	24
4	Resultat fra intervju .....	24
4.1	Bakgrunn og introduksjon .....	24
4.2	Lesing og leseforståelse .....	26
4.2.1	Interesse .....	26
4.2.2	Bakgrunnskunnskap og før, under og etter-lesing .....	27
4.2.3	Spesielle hensyn .....	28
4.2.4	Formål .....	28
4.2.5	Lesestrategier .....	29
4.2.6	Metakognisjon .....	30
4.2.7	Struktur .....	30
4.2.8	Leselekse .....	31
4.2.9	Høytlesing og stillelesing .....	32
4.3	Motivasjon .....	32
4.3.1	Mestring .....	32
4.3.2	Bokpresentasjon .....	33
4.3.3	Velge selv eller velge for dem? .....	33
4.3.4	Hvordan øke guttenes motivasjon? .....	34
4.3.5	Samtale om tekst .....	35
4.3.6	Lesing på fritiden .....	36

4.4 Avrunding.....	37
5 Drøfting .....	37
5.1 Leseferdighet og leseforståelse .....	37
5.2 Motivasjon.....	41
5.2.1 Indre og ytre motivasjon og autonomi .....	41
5.2.2 Interesse.....	42
5.2.3 Mestring .....	43
5.2.4 Sosial sammenlikning .....	44
6 Konklusjon .....	46
7 Litteratur.....	48
8 Vedlegg .....	54
8.1 Vedlegg 1 - NSD.....	54
8.2 Vedlegg 2 - Informasjonsskriv/samtykke .....	55
Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse forhold hva gjelder gutters holdninger til lesing og hvordan de kan bedres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. ....	
Formål .....	55
Hva innebærer det for deg å delta?.....	56
8.3 Vedlegg 3 - intervjuguide.....	58
8.4 Vedlegg 4 – Intervju informant 1 .....	60
8.5 – Vedlegg 5 – intervju informant 2 .....	67
8.6 – Vedlegg 6 – Intervju informant 3 .....	71
8.7 – Vedlegg 7 – intervju informant 4 .....	77

# 1 Innledning

I dagens informasjonssamfunn blir leseferdigheter viktigere og viktigere. Bruksanvisninger, bøker, meldinger og nyheter er alle eksempler på informasjonselementer som florerer rundt oss i hverdagen, og som en må kunne beherske kunsten å lese for å kunne utnytte seg av. Mange yrker krever utdanning, og i skolen preges dessuten mange fag av en overvekt av teori. Under koronapandemien hvor vi har opplevd en større sosial distanse enn vi er vant med legger vi fort merke til hvor avhengig vi er av for eksempel internett og andre kanaler som krever større grad av selvstendighet. Det synes at det i dagens samfunn i større grad enn tidligere er nødvendig å mestre lesekunsten.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet bygger på bekymringer som lenge har vært i vinden, nemlig forhold hva gjelder kjønnsforskjeller i leseresultater i norsk skole.

25. August 2017 tok regjeringen grep og utnevnte et ekspertutvalg med den oppgave å bygge et kunnskapsgrunnlag om hvorfor det oppstår kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, samt å foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller (NOU 2019: 3). Dette ble kjent som Stoltenbergutvalget. Utvalget kom frem til at guttene blir de store taperne, og at kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter er så betydelige at det vil få konsekvenser for videre utdanning, arbeid, og dessuten kunne påvirke faktorer som helse og familie (NOU 2019: 3).

Dette får meg til å stille meg spørsmålene hvorfor? Skal det være sånn? Hvem har ansvaret og hvor svikter det? Burde ikke begge kjønn i utgangspunktet ha samme forutsetninger for å utvikle seg som gode lesere når skolen skal legge til rette for likeverdige muligheter for alle? (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utvalget trekker frem at kunnskapsgrunnlaget tyder på at gutter og jenter har ulike interesser, ulik motivasjon for lesing og ulike preferanser for konkurranse (NOU 2019: 3). I denne sammenheng blir motivasjons-begrepet viktig for min forskning, er guttene generelt mindre motiverte lesere enn jentene? I utvalgets konklusjon anbefales det over 60 tiltak til hvordan en kan ta tak i problemet, blant annet fleksibel skolestart som sikter til når eleven er klar for å starte på skolen, da gutter ved skolestart blir utpekt som mer umodne enn jenter (NOU 2019: 3).

Kjønnsforskjeller i lesing er derimot ikke kun et nasjonalt fenomen. Selv om min forskning retter seg mot hva som skjer i norske klasserom er det mye å hente av hvordan andre land ser på og takler denne utfordringen. I 2015 ble rapporten «Boys reading commission report» lagt frem i Storbritannia. Her konkluderes det med at lærere må være utstyrt med ressurser og strategier for å skape engasjement hos guttene, samt en bred kunnskap om hvilken type litteratur som opptar den enkelte (National Literacy Trust, 2015). I tillegg pekes det på viktigheten av lesing også på hjemmefronten, ikke minst blant fedre, da gutter mangler mannlige rollemodeller som leser (National Literacy Trust, 2015). Mannlige rollemodeller er noe som flere har pekt på. Gunilla Molloy mener gutter beviser sin maskuline tilhørighet ved å bevisst ta avstand fra å lese bøker (Molloy, 2012). Kan noe av årsaken til at gutter ikke vil lese være fordi voksne menn ikke leser? Har lesing blitt feminisert, eller er det rett og slett bare mangel på mannlige rollemodeller som vet hvor viktig det er å lese i skolen?

Selv om guttene gjør det dårligere på lesetester betyr derimot ikke det at dette ene og alene har noe med kjønn å gjøre. Snarere viser en rapport fra norsk institutt for oppvekst fra 2008 at «elevenes sosiale klassebakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn» (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2008).

Denne oppgaven har ikke til hensikt å diskutere hva kjønn er, men det blir viktig å gjøre klart i forbindelse med presentasjonen av min problemstilling å ikke forstå det slik at alle gutter leser dårlig bare fordi de er gutter. Bozena White retter oppmerksomhet mot nettopp dette i sin avhandling «Are girl better readers than boys, Which boys? Which girls?» (White, 2007).

## **1.2 Presentasjon av problemstilling**

I den anledning vil jeg presentere min problemstilling for dette forskningsprosjektet:

### **På hvilke måter ivaretar lærere gutter i lesesituasjoner i skolen?**

Med utgangspunkt i bekymringer rundt guttenes resultater fra ulike kartleggingsprøver vil jeg forske på hvordan lærere møter disse bekymringene i undervisningssituasjoner. Med å ivareta mener jeg derfor tilrettelegging for at gutter får de mulighetene og de behovene de trenger for utvikling. Med lesesituasjoner mener jeg både leseundervisning i norskfaget, samt andre



situasjoner hvor lesing står sentralt. Dette kan gjelde alle fag, da lesing er skal inkluderes i alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg valgt å fokusere på to ytterligere forskningsspørsmål:

### **Hvordan legger lærer til rette for utvikling av leseferdigheter hos gutter?**

Med dette spørsmålet ønsker jeg å finne ut av hvordan lærer legge til rette for utvikling av de mer tekniske aspektene ved lesing, som for eksempel leseforståelse.

- **Hvordan legger lærer til rette for utvikling av lesemotivasjon hos gutter?**

Med dette spørsmålet fokuserer jeg utelukkende på lesemotivasjon, og betydningen av motivasjon for lesing.

Tittelen for denne oppgaven er «Gutter og lesing: En kvalitativ studie av hva lærere gjør for å ivareta gutter i lesesituasjoner».

## **1.3 Tidligere forskning**

### **1.3.1 PISA**

PISA er en internasjonal undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag hvert tredje år (Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A. Eriksen, A. & Narvhus, E. K, 2019). For min forskning blir PISA-undersøkelsene viktige bidrag fordi en kan se hvordan norske elever scorer på spesifikke lese-tester, samt hvordan de presterer sammenliknet med andre land og hvordan dette utvikler seg over tid. I disse testene blir også resultater knyttet til det enkelte kjønn synliggjort.

Av PISA-resultatene fra 2018 kommer det frem at norske elever presterer stabilt over tid.

Derimot er kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter markant (Jensen, F., Pettersen, A.

Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. 2019.). Tallene viser at jentene i 2018 skårer 523 poeng, mot guttene sine 476. Med andre ord måler disse testene at

jenter er 9% bedre enn gutter til å lese på landsgjennomsnitt for norske femtenåringer. Dette er en altfor stor differanse til å være et tilfredsstillende resultat. Sammenlikner vi med resten av OECD, hvilket er organisasjonen som gjennomfører PISA-undersøkelse i land over hele verden, er Norge et av landene med størst kjønnsforskjeller (Jensen, Frønes, Kjærnsli & Roe i Frønes & Jensen, 2020, s. 32). En kan jo selvfølgelig velge å peke på at forskjeller i skolen er naturlig, og at dette er en ressurs snarere enn et problem. Dog mener jeg at disse forskjellene er unormalt store for et representativt utvalg.

Når jentene scorer så mye bedre enn guttene som de gjør på PISA-undersøkelser fra 2000 til 2015 er det klart at dette resultatet ikke er godt nok sett fra guttenes ståsted, og når denne forskjellen bare blir større fra 2015 til 2018 mener jeg det er direkte grunnlag for bekymring (Jensen, et al i Frønes & Jensen, 2020, s. 32). Dette inspirerer meg til å forske på faktorer som kan være avgjørende for dette resultatet. Et interessant funn i den sammenheng er at norske gutter også trekkes frem blant de minst motiverte i hele OECD, og at andelen som ikke leser på fritiden aldri har vært så høy som i 2018 (Roe i Frønes & Jensen, 2020, s. 112).

### ***1.3.2 PIRLS***

Videre vil jeg benytte muligheten til å trekke frem nok en internasjonal leseundersøkelse gjennom "Progress in International Reading Literacy Study" eller bare PIRLS. Dette fordi jeg ønsker å støtte meg på opp til flere kartleggingsverktøy for en bredere validitet, samt at denne undersøkelsen retter seg mot en yngre målgruppe i form av 10-åringer hvilket er nærmere aldersgruppen informantene i min studie til daglig jobber med. I likhet med PISA har også denne undersøkelsen en lengre historikk, men med en resultat-syklus på 5 år blir 2016 det i utgangspunktet det ferskeste bidraget da rapporten for 2021 ikke kommer før i 2022 (IEA, 2021). Av resultatene fra 2016 lå norske elever over det internasjonale gjennomsnittet i lesescore, samtidig som også denne undersøkelsen bekrefter store kjønnsforskjeller, dessuten fremkommer det også forhold hva som utgjør en "god leser", hvor blant annet motivasjon blir nært knyttet til høyere leseferdighet (IEA, 2016).

### ***1.3.3 Nasjonale prøver***

Også nasjonale prøver er en kartleggingsprøve som årlig tester norske elevers grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. Disse prøvene er obligatoriske og utgjør derfor et representativt hva gjelder norske elevers leseresultater på 5. trinn, 8. trinn og 9. trinn. Fordelen med disse prøvene kontra PISA og PIRLS er at disse prøvene strekker seg over flere

årstrinn, og at vi derfor har muligheten til å se på eventuelle forandringer ettersom elevene blir eldre. Den andre fordel er at prøvene er årlige, og jeg kan derfor presentere data så nylig som 2021/2022.

På 5. trinn indikerer resultatene som ved flere andre kartleggingsverktøy en tendens til at guttene gjør det dårligere enn jentene (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Forskjellen er derimot ikke like stor som ved for eksempel PISA-undersøkelsen. Interessant er det også at forskjellen ikke synes å bli større mellom kjønnene av resultatene fra 8. og 9. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Faktisk er resultatet mer eller mindre helt identisk mellom elevene i 5. klasse og elevene i 8. og 9. klasse.

### ***1.3.4 Tidligere forskningsoppgaver***

I forbindelse med at gutter og lesing lenge har vært et diskutert tema har fenomenet derfor blitt forsket på utallige ganger. Jeg er derfor ikke den første til å skrive en masteravhandling om temaet. Jeg kan blant annet trekke frem Gry Nyrud Skeie's forskningsprosjekt *gutter og lesemotivasjon* (Skeie, 2016). I likhet med mitt prosjekt fokuserer den som tittelen antyder på gutter og motivasjon for lesing. Skeie velger derimot å henvende seg direkte mot guttene og deres erfaringer og oppfatninger. Synøve Fredriksen Kleppan skrev en oppgave i 2019 som tar for seg lærerinformanters erfaringer rundt det samme fenomenet på mellomtrinnet (Kleppan, 2019). Kleppan's forskning retter seg derimot mot skjønnlitteratur og forhold som har betydning for lesing av skjønnlitteratur i motsetning til mitt prosjekt som ikke begrenser seg til en viss type litteratur.

## **2 Teori**

For å avgrense mitt teoretiske fokus vil jeg i hovedsak dele teorikapitlet opp i to hoveddeler. Disse hoveddelene vil gjenspeile mine forskningsspørsmål, hvor den første delen dreier seg om lesing som ferdighet, mens den andre delen vil dreie seg om lesemotivasjon.

### **2.1 Teori om lesing**

Hva er egentlig lesing? Fra skolen kjenner vi til lesing som en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal vies plass i alle fag, og som har en helt spesiell rolle i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tidligere har det vært mange forsøk på å beskrive hva lesing er. Det er blant annet blitt forsøkt forklart med ord som tenkning og problemløsning, men da tenkning naturligvis er mer enn bare å lese, forsøkte Hoover og Gough gjennom «The simple view of reading» å beskrive leseformelen ned til de minste komponenter som lenge fikk stor oppmerksomhet for hvordan folk så på lesing (Hoover & Gough, 1991). Disse komponentene består av avkoding, altså oversette symboler til lyder, i tillegg til forståelse (Hoover & Gough, 1991). Leseforståelse i form av å forstå en tekst kan derimot være en kompleks prosess, og utover avkoding må leseren kunne aktivere forkunnskap om emne og struktur, samt være i stand til å trekke slutninger om ideer, skjulte lag og lese mellom linjene (Magnusson & Frønes, 2020, s. 82). Dette krever derfor mye øving. Nybegynnere vil strebe mer ettersom de ikke har så stor forkunnskap, mens rutinerde lesere vil ta det meste på automatikk.

David Crystal ser denne måten å lese på som en kognitiv teori (Crystal, 1988, s. 209). For å demonstrere ved hjelp av et praktisk eksempel presenterer han derfor en person som har lært seg det russiske alfabetet uten å ha lært seg russisk, i tillegg til en person som har lært russisk men ikke kan lese eller skrive. Sammen kan de derfor tyde en tekst ved at den ene leser opp ordene, mens den andre forteller betydningen (Crystal, 1988, s. 209).

I dag er man derimot opptatt av at lesing er mer enn å kun avkode og forstå, og definisjonen av lesing er på mange måter erstattet med et videre og mer utviklet begrep. I denne forbindelse blir begrepet «literacy» eller i dette tilfellet «reading literacy» sentralt, og kan på norsk best oversettes som tekstkompetanse eller lesekompetanse. OECD beskriver lesekompetanse som å kunne bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å nå bestemte mål for seg selv og for å ta del i et større felleskap (Språkløyper, 2022). Her ser vi at lesebegrepet tillegges mer enn bare avkoding og forståelse, som for eksempel sosiale og kulturelle perspektiver der lesing blir mer synliggjort som viktig for livet i seg selv. Her lanseres de sosiokulturelle teoriene om hvordan lesing skal forstås. Fokus ligger her på bruken av skriftspråket i naturlige situasjoner som observasjoner og samtaler, samt hvordan sosiale og kulturelle vilkår legger føringer for hvordan vi bruker lesing (Barton & Hamilton, 1998, s. 8).

Det vil også bli vesentlig å se på hvilke sanser vi bruker når vi leser. Herav blir læringsstil et viktig begrep, hvilket omhandler preferanser personen har i forbindelse med læring (Dunn & Griggs, 2004). Dunn og Griggs har utviklet en egen modell for hvilke dimensjoner elevene kan ha ulike preferanser innenfor (Dunn & Griggs, 2004). Spesielt interessant er den fysiologiske dimensjonen, som blant annet inneholder persepsjonspreferanser i form av

eleven foretrekker visuell, auditiv, taktil, eller kinestetisk stimuli (Dunn og Griggs, 2004). Den visuelle stimulien baserer seg på læring gjennom syn, den auditive stimulien baserer seg på læring gjennom hørsel, mens den taktile og kinestetiske stimulien baserer seg på læring gjennom bevegelse og kontakt (Dunn og Griggs, 2004). Ved stillelesing kan en derfor se for seg at det er den visuelle læringsstilen som står i fokus, da en studerer teksten ved bruk av synet, mens ved høytlesing er den auditive læringsstilen mer gjeldende da en bruker hørselen aktivt for å følge med.

For å forstå utviklingen av leseferdigheter blir det derfor interessant å se på hvordan leseutvikling foregår. J. A. Appleyard har med sine refleksjoner kommet frem til at faktorer som individuelle trekk, utdanningsbakgrunn, sosiokulturell bakgrunn, kjønn og personlige livserfaringer kan påvirke leseutviklingen vår (Appleyard, 1994). Til tross for dette har Appleyard utviklet fem faser for leseutvikling som er mer eller mindre felles for alle. Vi har den lekende leseren, leseren som helt eller heltinne, leseren som tenker, leseren som tolker og den pragmatiske leseren (Appleyard, 1994). Av disse er det for meg leseren som helt og heltinne hvor barnet (6-12 år) gjenkjenner seg med hovedkarakterene som på ulikt initiativ løser problemer, og leseren som tenker (ungdomsskole/videregående-alder) hvor det utvikles en økende interesse for historiens forløp og hvordan fortellingen kan forstås på det indre plan som er mest aktuelt (Appleyard, 1994).

### ***2.1.1 Leseforståelse***

For å videre utvikle leseforståelse vil jeg referere til Palincsar og Brown som trekker frem følgende hovedområder som særdeles viktig: forståelse av formål, aktivere bakgrunnskunnskap, evnen til å skille hva som er viktig og ikke, vedvarende vurdering av innhold mot forhåndsforståelse, vedvarende vurdering av om teksten forstås, samt trekke slutninger og teste hypoteser (Palincsar & Brown, 1984).

For å aktivt jobbe med kategoriene beskrevet over trekkes det dessuten frem fire aktiviteter i form av å forutsi, stille spørsmål, oppklare og oppsummere (Palincsar & Brown, 1984).

Når du oppsummering retter du fokus mot innhold og hva du har forstått, når du oppklarer gjør du det på grunnlag av egen forståelse, når du forutsier hva som skjer videre må du lage og teste hypoteser, alle aktivitetene aktiverer dessuten bakgrunnskunnskap, og ved bruk av en slik praksis vil en forstå formålet med å forholde seg aktiv (Palincsar & Brown, 1984).

Frost trekker dessuten frem at dette er praksisen som kan benyttes ved alle lesingens faser, både før, under og etter (Frost, 2017 s. 58).

I førlesingsfasen er hensikten at elevene skal forberedes til å lese den konkrete teksten, hvorav formålet er å gjøre elevene nysgjerrige, samt bedre rustet (Kulbrandstad, 2018, s. 245).

Aktivering av bakgrunnskunnskaper blir en viktig ingrediens i denne prosessen (Palincsar & Brown, 1984). Hva kan eleven om temaet fra før av? Hvordan skal vi lese denne teksten med tanke på hva vi kan og i forhold til formålet med lesingen? På samme måte som bokas egen gripefaktor er essensiell for å skape nysgjerrighet og interesse hos guttene, er likeså måten den presenteres på viktig (Kverndokken, 2013). Her kan lærer for eksempel vise bokomslag, bilder, overskrifter, titler og liknende for å danne et bilde av hva boka handler om.

Selve lesefasen kan gjennomføres på mange ulike måter. Her finnes alt fra stillelesing, høytlesing, lydbøker, eller lese høy for hverandre i par og små grupper. I leseprosessen hvor elevene leser på egenhånd er det derimot sentralt at elevene har innsikt i egen forståelse og strategiske valg for hvordan de ønsker å gjennomføre lesingen (Kulbrandstad, 2018, s. 254).

For leseforståelsen og alle lesingens faser vil derfor metakognisjon være et sentralt begrep og kan defineres som det å bli bevisst sine egne kognitive prosesser og resultater (Gamlem & Rogne, 2019, s. 10). Dette innebærer ferdigheten til å kunne justere læringen til sine egne premisser ved å kjenne til sine sterke og svake sider, samt etablere gode strategier for hvordan en lærer best (Gamlem & Rogne, 2019, s. 10). Disse prinsippene gjelder for alle lesesituasjoner som ledd i å skaffe seg en forståelse av det man leser. I leseforskningen kan man derfor gjerne si at metakognisjon i stor grad dreier seg om forståelsesforskning, hvilket viser at et grunnleggende problem mange unge og svake lesere har er at de sliter med å avgjøre om de forstår det de leser eller ikke (Baker & Beall, 2009).

For å sette viktigheten av metakognisjon i perspektiv vil situasjonen hos disse elevene være kritisk, siden forståelsen av om de forstår teksten eller ikke vil være avgjørende for hvilke tiltak de setter til verks for å eventuelt skaffe seg en manglende forståelse av teksten. Om de ikke forstår at de ikke forstår teksten vil de sannsynligvis gå videre uten å tilegne seg noen videre lærdom, mens de som forstår at de ikke forstår teksten sannsynligvis har større sjanse for å gjøre noen strategiske endringer (Kulbrandstad, 2018, s. 51). Skal leseren klare å skape mening ut av teksten er det derfor essensielt med en metakognitiv kompetanse som forteller at dette også er formålet (Bråten og Olaussen, 1999, s. 31).

Herfra blir begrepet lesestrategi, som har mye til felles med lærestrategi viktig. Det kan ses på som et verktøy som innebærer strategisk og tilsiktet kontroll, målrettethet og bevissthet i

motsetning til automatiske handlinger (Magnusson & Frønes, 2020, s. 83). Som et ledd i utviklingsprosessen mot en dyktig leser blir det derfor grunnleggende å lære elevene om lesestrategier. Det kan for eksempel gå ut på å klargjøre formålet med lesingen og skaffe seg en oversikt over tekstens struktur og innhold før en iverksetter strategier for å hvordan en på best mulig måte skal tilnærme seg teksten for å nå formålet (Bråten & Olaussen, 1999, s. 29). (1996) trekker blant annet frem VØL-skjemaet som en god lesestrategi gjennom å skrive ned hva man vet om temaet, hva man ønsker å lære om temaet og til slutt hva man har lært etter lesingen har funnet sted (Kulbrandstad, 2018, s. 254). På den måten får man benyttet seg av bakgrunnskunnskaper, tydeliggjort formålet, samt gjøre det synlig hva man faktisk har fått ut av teksten. Dette er dessuten en strategi som naturlig retter seg mot alle lesingens faser. Andre strategier som trekkes frem er å lage et tankekart eller en oppsummering som også bidrar til å lage et konkret bilde av hva man lærer. Forskning viser dessuten at ved å la elevene undervise hverandre vil de kunne tilegne seg større leseforståelse enn ved tradisjonell undervisning, og innebærer å bruke strategier som å oppsummere, stille spørsmål, omformulere til egne ord og merke seg vansker i stoff (Santa & Engen, 1996, s. 60).

I tillegg til stillelesing er høytlesing en utbredt leseaktivitet i skolen. I den anledning vil jeg trekke frem Tainio og Slottes forskning på høytlesningens plass og utbytte i finske klasserom på 6. trinn, hvilket trekker frem høytlesningens evne til å skape et samlet referansepunkt (Tainio og Slotte, 2017). Ulikt stillelesing hvor alle leser i sitt eget tempo, og at det derfor kan være store variasjoner for hvor fort elevene leser ferdig en tekst, vil hele klassen under høytlesing bevege seg fremover i en tekst i samme tempo ved høytlesing. Her kan lærer rette fokus mot viktige elementer, stille spørsmål for å vekke interesse, og generelt sikre at alle henger med på en enklere måte enn ved stillelesing, og gjelder dessuten for alle lesingens faser (Tainio & Slotte, 2017). Tainio og Slotte trekker dessuten frem at mye tyder på at høytlesing skaper en mer positiv klasseromsatmosfære, og bidrar dessuten til økt motivasjon for både lesing og skriving (Tainio & Slotte, 2017).

Den siste av lesefasene dreier seg om det som skjer etter lesingen. Selv om navnet indikerer at vi kanskje er ferdig med selve lesingen på dette tidspunktet, betyr ikke dette at teksten eller deler av teksten ikke kan leses på nytt. Snarere handler det om å vurdere om man har forstått innholdet og sjekke om det samsvarer med forforståelsen (Kulbrandstad, s. 264). Som Palincsar og Brown (1984) trakk frem kan det være lurt å lage seg en oppsummering på grunnlag av de inntrykkene man har fått. Flere lesestrategier legger dessuten opp til en slik

strategisk fremgang, som for eksempel VØL-skjema (Kulbrandstad, 2018, s. 254). Flere lærebøker vil dessuten være organisert på den måten at det naturlig følger spørsmål til en tekst, hvorav du har måttet skaffe deg en viss forståelse av teksten for å kunne svare korrekt på disse.

## **2.2 Motivasjon**

En essensiell bit av min forskning vil rette seg mot motivasjon og motivasjonens betydning for lesing og læring. Kunnskapen vi har om utvikling av leseferdigheter blant barn og unge indikerer at denne utviklingen henger sammen med motivasjon for å lese (Universitetet i Stavanger, 2022). En av lærerens største utfordringer i leseundervisningen blir derfor å motivere elevene for lesing.

John Guthrie er en forsker som i lang tid har vært opptatt av betydningen av motivasjon for lesing. Guthrie trekker frem fem hovedkategorier det må jobbes med i skolen for å hjelpe elevene å øke motivasjon for lesing. Disse kategoriene er mestringsmål, mestringsforventning kontroll og valg, sosial interaksjon, og interesse, hvilket jeg vil forklare fortløpende (Guthrie, 2007, s. 134).

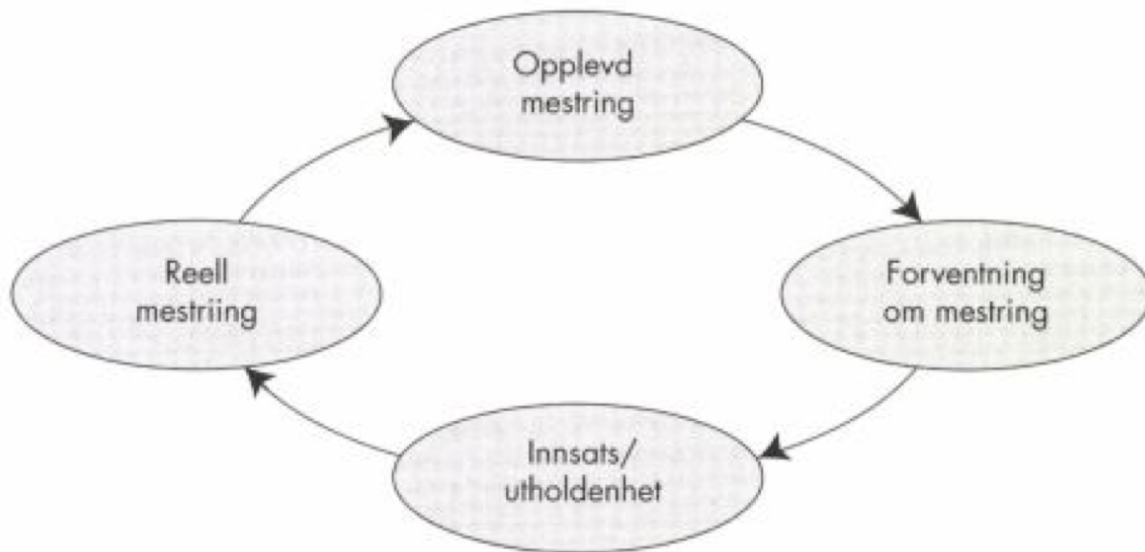
### ***2.2.1 Mestring og mestringsforventning***

Anerkjent motivasjonsteori trekker frem kompetanse, eller tillit til egne ferdigheter som et av de viktigste punktene som leder til motivasjon (Universitetet i Stavanger, 2022). Sentralt innenfor kompetanse ligger begreper som mestring og forventninger til mestring.

Mestringsforventning er et begrep som kan forklares gjennom elevenes forventninger til å løse oppgavene de står overfor (Skaalvik, 2015, s. 17). Albert Bandura er et kjent navn innenfor utvikling av mestringsteori. Han hevder mestringsforventning er en forutsetning for å mestre sitt liv og selv ta styring på læringssituasjoner. Forventninger til mestring kan dermed ha mye å si for hvilke oppgaver og aktiviteter personen velger å begi seg ut i, samt hvor mye innsats vedkommende klarer å legge ned i arbeidet (Bandura, 1997).

I skolen pekes det ut fire elementære kilder av betydning for mestringsforventning: tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, observasjoner av at andre greier oppgavene, oppmuntringer og tillit fra signifikante andre, samt fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997). Av modellen under kan en dessuten se hvilken innflytelse opplevd mestring har for videre betydning av mestring.





(Skaalvik, 2015, s. 22)

Vi ser at modellen danner et bilde av hvordan opplevd mestring er med på å dytte eleven inn i en positiv spiral som ender i ny mestring, som igjen danner grunnlag for opplevd mestring. Her snakker vi om elever som hele tiden vil få ny input av motivasjon, i motsetning til elever som starter læreprosessen med mangel på opplevd mestring, og som dermed fort kan miste forventninger om ny mestring som til slutt resulterer i manglende motivasjon (Skaalvik, 2015, s. 21). Lesesituasjoner eleven oppfatter som vellykket i form av mestre teksten kan andre ord lede til mer lesing.

Vi ser like fullt at observasjoner av at andre greier liknende oppgaver kan være avgjørende for elevens forventning om mestring. Her er det likevel mange unntak, og for at lærer kan tilrettelegge for denne mestringsforventningen i leseundervisningen må eleven kunne observere elever en selv anser seg som på likt nivå med (Skaalvik, 2015, s. 22). Under rette omstendigheter kan dermed medelever bidra til at eleven utvikler forventning om å mestre teksten han har foran seg.

Hva gjelder «signifikant andre» vil forhåpentligvis lærer spille en sentral rolle som en person eleven har tillitt til og ser opp til, sammen med foreldre og andre forbilder i prosessen med å vie eleven tillitt og oppmuntring for lesing. I den sammenheng vil jeg trekke inn Vygotskys teorier om proksimal utviklingszone og læringsstillas. Den proksimale utviklingssonen betegner det område barnet er i stand til å mestre med assistanse fra en med høyere

kompetanse (Vygotsky, 2014). Her kommer begrepet støttende læringsstillas inn, hvor denne personen med høyere kompetanse fungerer som en motivator, veileder og redskap for læring (Bruner, 1985). I undervisningssammenheng blir læreren denne personen med høyere kompetanse, og ved hjelp av å trekke eleven ut i din proksimale utviklingszone kan eleven oppnå mestring.

Til slutt kan også fysiologiske reaksjoner ha betydning for forventning om mestring. Da oftest i negativ forstand ved at eleven for eksempel opplever tung pust eller økt puls som følger av dårlig erfaring fra tidligere liknende situasjoner (Bandura, 1997). Om eleven utviser slik adferd under eller før lesing kan dette derfor tyde at eleven ikke mestrer situasjonen.

### **2.2.2 Kontroll og valg**

Innenfor motivasjonsforskning hører en ofte at en skiller mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon dreier seg her om indre verdier og utføres ved at aktiviteten virker interessant og arbeidet gir glede og tilfredsstillelse, mens ytre motivasjon gjerne tilføres i form av belønning, ros eller straff (Skaalvik, 2015, s. 66).

Ryan og Deci skiller derimot på kontrollert ytre motivasjon som dreier seg mer om belønning og straff, og autonom ytre motivasjon som dreier seg om å internalisere verdien av arbeidet (Ryan og Deci, 2009). Det vil si selv om det verken ligger belønning eller indre motivasjon i arbeidet velger en å gjennomføre fordi en ser verdien.

Lærerens største prioritet bør være å utvikle indre motivasjon da dette er den største drivkraften til skolearbeid (Skaalvik, 2015, s. 68). Problemet med ytre motivasjon hvor for eksempel ros og belønning er eneste motivasjonsfaktor er at dette stadig må tilføres for å kunne holde på motivasjonen (Skaalvik, 2015, s. 69). Derimot er det ikke realistisk at alle elever skal utvikle denne indre interessen for lesing eller skolefag generelt. Her vil å bygge opp autonom ytre motivasjon hos eleven være en god prioritering. I tillegg til eleven som leser fordi han har tillitt til sine egne ferdigheter trekker læringspsykolog Jerome Bruner frem eleven som leser fordi han tror det er viktig (Bruner, 1960: 31). I dette perspektivet kan en derfor bygge opp autonom ytre motivasjon hos eleven så samt han ser verdien i lesing gjennom å bli eksponert for viktigheten av leseaktiviteten. Bruner utdyper også at for å utvikle motivasjon for lesing på denne måten er det viktig å gjøre elevene bevisst på at det de leser og lærer er viktig langt utover selve lærings situasjonen (Bruner, 1960: 31).

Videre trekker Deci og Ryan frem følgende tre punkter læringsmiljøet må fremme for å utvikle indre motivasjon og autonom ytre motivasjon hos elevene i form av autonomi eller selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

Selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci, forklarer autonomi eller selvbestemmelse med behov om selvstendighet, frivillighet og at en selv er herre over egne handlinger (Deci & Ryan, 2000). Vi ser at elevens behov for å ta egne valg og føle eierskap til arbeidet raskt blir en viktig ingrediens for den videre motivasjonen for lesing. Med dette kan det forstås at eleven kan føle mer motivasjon over å velge en bok selv, snarere enn en bok noen bestemmer at han skal lese. Guthrie nevner dessuten autonomi i form av kontroll og valg som en av sine hovedkategorier for økt motivasjon i klasserommet (Guthrie, 2007, s. 134). Her trekker han frem å la elevene få eierforhold til teksten, valgmuligheter, påvirkning av innhold og hvordan det skal presenteres, medbestemmelse rundt kriterier for vurdering, samt at lærer legger opp til åpne spørsmål som konkrete måter å jobbe med autonomi i klasserommet på (Guthrie, 2007, s. 134).

I tillegg til kompetanse som jeg var inne på i forrige avsnitt, trekkes også tilhørighet frem som grunnleggende for utvikling av motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dette innebærer blant annet positive sosiale relasjoner gjennom et sterkt lærer-elev-forhold (Universitetet i Stavanger, 2022). Videre betyr dette å gi eleven følelsen av tillitt, trygghet, men også følelsen av å bli respektert og inkludert (Skaalvik, 2015, s. 68). En elev som utvikler en god relasjon til lærer vil dessuten vise mer engasjement og interesse for skolearbeidet, ta flere faglige initiativ, yte bedre og søke mer hjelp (Skaalvik, 2015, s. 96).

### ***2.2.3 Sosial interaksjon***

Som nevnt tidligere er det i dag vanlig å se lesing og leseforståelse gjennom sosiokulturelle teorier (Kulbrandstad, 2018, s. 54). På samme måte er det vanlig å koble motivasjon sammen med sosiale og kulturelle aspekter. En av de fremste frontfigurene for sosiokulturelle teorier er Lev Vygotskij,

Som er opptatt av å se adferd og tenkning som noe som ikke bare blir styrt innenfra, men som også blir påvirket av det sosiale miljøet utenfra (Vygotskij, 2014). I følge Vygotskij utvikles dessuten bevisstheten først i felleskap med andre, og deretter som egenskap hos den enkelte (Vygotskij, 2014).

Guthrie understreker derfor viktigheten av å samtale om tekster i sosiale settinger, blant annet ved å legge opp til åpne diskusjoner, la elevene lede diskusjoner i grupper, samarbeid om læringsmål hvor de sosiale aspektene hele tiden blir ivaretatt (Guthrie, 2007, s. 134).

I en slik sosial kontekst åpnes det også for sosial sammenlikning. Skal elevene lære av og fra hverandre blir det nesten uunngåelig å ikke også sammenlikne seg med andre.

Da guttene var blant de minst motiverte for leseaktiviteter i hele OECD (Roe i Frønes & Jensen, 2020, s. 112), blir det naturlig å spørre seg om ikke noe av grunnen kan ligge i at gutter sammenlikner og identifiserer seg med andre gutter, og strekker seg etter maskuline rollemodeller som gjerne ikke er kjent for å snakke om følelser eller sitte med nesa ned i en bok (Molloy, 2012). Axel Honneth (2007) beskriver at personlig identitet blant annet utvikles gjennom andres reaksjoner på seg selv. Er det et klassemiljø hvor lesing dyrkes som lite maskulint, hvor det er større kultur for å spille fotball enn å snakke om følelser og innholdet i en tekst så kan det være vanskelig å gå mot denne strømmen.

Gunilla Molloy fant ut fra sine studier at gutter bevisst tar avstand fra å lese bøker for å bevise sin maskulinitet (Molloy, 2012). Om de først må lese er det derfor grunn til å tro at noen gutter kan velge bøker som spiller på det maskuline kun for å stadfeste sin status. Interessant er derfor Kåre Kverndokkens studier av bøkens gripefaktor og evne til å skape lese lyst hos gutter. Her fant han at langt flere av bøkene utgitt i 2011 henvender seg til jenters interesser gjennom bruk av bilder, titler og baksidetekster (Kverndokken, 2013).

Dette kan være noe av grunnen til at gutter tradisjonelt leser lite skjønnlitteratur sammenliknet med jenter, selv om det er en sterk kobling mellom leseferdigheter og det å lese skjønnlitteratur regelmessig (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). Forskere spør seg like så om guttenes manglende lesing av skjønnlitteratur bidrar til dyrking av interesse for tegneserier også fra læreres og foreldres side, og at en slik praksis kan overkjører det faktum at eleven kan ha en bredere horisont hva gjelder lesestoff enn forventet, men at denne ofres i prosessen (BERJ, 2021).

Guttenes manglende lesevilje kan kanskje også forklares gjennom literacy-begrepet. David Barton trekker dette frem som et sosialt begrep en naturlig vil ha ulike innfallsvinkler, forventninger, og ståsteder som fører til ulike måter å snakke om tekster på (Barton, 2007). Tidligere erfaringer vil ha mye å si, og om ikke gutten blir eksponert for litteratur på hjemmefronten, vil det være lett å ta med seg disse erfaringene og holdningene inn i skolen. Snakker en ikke om litteratur i guttegjengene vil det på samme måte virke ineffektivt for lesesituasjoner på skolen.

#### **2.2.4 Interesse**

Det at man finner lesestoffet interessant kan gi større motivasjon for lesing burde i seg selv være en selvfølge. Leselyst blir åpenbart forsterket av å kunne lese noe man har lyst til. Ryan og Deci trekker frem interesse som det viktigste skillet mellom ytre motivasjon og den verdifulle indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2009). Snarere kan en spørre seg hvor stor betydning det har for lesemotivasjonen å velge seg en bok som virker interessant i motsetning til en som ikke umiddelbart virker så fengene, og ikke minst om dette har større betydning for guttene enn for jentene. Det å finne tekster som interesserer elevene kan derimot være vanskelig, og det finnes ingen sikker fasit da alle elever er ulike. Alt vi vet er at teksten må virke fengende overfor vedkommende, og det må være en sjanger som treffer (Hennig, 2017, s. 118). Om vi først klarer å finne tekster som eleven tydelig liker å lese blir dog utgangspunktet for å finne flere tekster raskt forbedret. Ved å bruke de interesseskapende feltene som finnes kan vi bistå eleven med å finne mer og andre typer litteratur (Hennig, 2017, s. 119).

Interesse handler derimot ikke kun om å kjenne til og spille på elevenes interesser i forkant av for eksempel et bokvalg i frilesingsstundene. Du vil daglig kunne stå overfor situasjoner hvor det gjelder å skape engasjement overfor for eksempel fagtekster i fag som naturfag eller samfunnsfag. Her foreslår Guthrie tiltak som å spille på aktualitet mellom det de leser og det som skjer i virkeligheten, stille personlige og genuine spørsmål om teksten, bygg på personlige interesser, la elevene få uttrykke personlige følelser, samt skape undring, nysgjerrighet og refleksjon (Guthrie, 2007, s. 134).

Følgelig vil det være naturlig å kjenne sine elever og deres interesser fra før av for å kunne tegne seg et best mulig bilde av hva elevene vil kunne ha størst mulig forutsetninger for å kunne interessere seg for. En god lærer- elevrelasjon vil derfor igjen være nødvendig for at læreren på best måte kan tilrettelegge for elevenes interesser i leseundervisningen (Skaalvik, 2015, s. 96).

### **2.3 Oppsummering**

For å oppsummere teorikapitlet, så er det delt inn i to deler. Den første delen dreier seg om teori om lesing i form av begreper som leseferdighet, leseutvikling og leseforståelse. Her tar jeg for meg lesing både som kognitivt og sosialt fenomen, og vektlegger også sansenes betydning for lesing. Jeg trekker også frem lesingens tre faser, samt begreper som formål,

metakognisjon og lesestrategiers betydning for leseforståelse. Videre dreier den andre delen seg om lesemotivasjon, hvorav jeg forklarer begreper som mestring og mestringsforventning, kontroll og valg, sosial interaksjon og interesse. Med dette er det klart for å presentere oppgavens metodekapittel.

## **3 Metode**

### **3.1 Vitenskapelig ståsted**

I et forskningsprosjekt blir det nødvendig å ta stilling til spørsmål angående hva vitenskap er, og jeg vil forklare mitt ståsted gjennom å trekke frem de vitenskapsteoretiske perspektivene jeg mener passer best for min forskning. Her vil det først og fremst være aktuelt å trekke inn teorier som er relevant for samfunnsvitenskapen, da min forskning rettes mot studier av mennesker og deres oppfatninger og meninger (Gilje & Grimen, 2007, s. 17).

#### ***3.1.1 Hermeneutikk***

Hermeneutikk blir et naturlig valg for min forskning da den deler likhetstrekk med samfunnsvitenskapen i form av å studere meningsfulle fenomener, som innenfor hermeneutikken kan forstås som for eksempel menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2012, s. 71). For min forskning er det mennesker i form av informanter som er forskningsobjektet, og det blir deres ytringer som danner grunnlag for hele datainnsamlingen i form av deres erfaringer og observasjoner av gutter i lesesituasjoner. For at meningsfulle fenomener kan forstås må de derimot fortolkes (Gilje & Grimen, 2007, s. 142). Denne teksten er i så forstand et produkt av min egen fortolkning, som du som leser igjen må fortolke for å oppnå forståelse. Dette leder oss inn på forforståelse, et annet viktig begrep innenfor hermeneutikken. Forforståelse går ut på at vi alltid forstår noe på grunnlag av bakgrunn og forutsetninger, og er essensielt for å i det hele tatt oppnå forståelse (Gilje & Grimen, 2007, s. 148). Informantene i min studie må derfor i første omgang tolke et fenomen de erfarer med bakgrunn av sin forforståelse for å oppnå forståelse. Når denne prosessen er gjennomført kan de dele denne informasjonen videre. Jeg som forsker må igjen tolke denne informasjonen basert på min forforståelse, før jeg oppnår en forståelse av det samme fenomenet informantene deler. Denne forståelsen kan derimot være ulik, og vil være avhengig av tolkningen gjort på grunnlag av en forforståelse bestående av ulik bakgrunn og

forutsetninger (Gilje & Grimen, 2007, s. 148). En annen måte å forklare det på er at det å bli eksponert for en ny «del» kan forandre hele helheten. Del og helhet henger derfor sammen og kan bare forstås i lys av hverandre. Dette kalles den hermeneutiske spiral, og er et viktig nøkkelbegrep innenfor hermeneutikken (Grennes, 2001, s. 56).

### ***3.1.2 Fenomenologi***

Videre vil jeg presentere noen av særtrekkene ved fenomenologi, hvilket kan fremstå som svært beslektet ved de jeg har presentert gjennom hermeneutikken. For å først klargjøre hva jeg legger i begrepet fenomenologi vil jeg i denne teksten i hovedsak omtale dette som en kvalitativ metodisk tilnærming. Denne metoden brukes for å studere verden slik folk oppfatter den, hvor målet blir å gi en presis beskrivelse av de enkeltes perspektiver, erfaringer og forståelseshorisonter (Johannessen et al, 2016, s. 78). Denne metoden blir derfor vital for mitt studie da prosjektet handler om å beskrive hva utvalgte mennesker oppfatter, erfarer og forstår rundt et valgt fenomen. Slik navnet antyder er også «fenomener» essensielt innenfor fenomenologien, og et naturlig fokus blir derfor å søke mening gjennom å studere menneskers erfaringer med fenomener som for eksempel sosial ulikhet, sykdom og fattigdom (Johannessen et al, 2016, s. 78). I mitt tilfelle bygger bakgrunnen for fenomenet jeg legger ut på søken etter mening om på kjønnsforskjeller i leseresultater, og fenomenet blir da informanters erfaringer rundt hvordan de ivaretar guttene i lesesituasjoner i skolen.

### ***3.1.3 Hvorfor Hermeneutikk/fenomenologi?***

Det mest åpenbare svaret på hvorfor hermeneutikk og fenomenologi i første omgang gjør seg aktuell som teoretisk og metodisk ståsted for meg er et generelt fokus på mennesker, og deres erfaring og forståelse. Det er lærere og deres forståelse og mening rundt hvordan guttene skal ivaretas i lesesituasjoner som vil være selve forskningsobjektet for min studie, og det nevnte fokus vil derfor kunne gi meg en god inngang til å nærme meg min problemstilling og forskningsspørsmål. Felles er også en dialogisk natur i form av tolkning og forståelse som blir utviklet i en samtale mellom forskeren og tolkningsobjektet (Nilssen, 2012, s. 72). Selv finner jeg mening i denne tankegangen, hvor jeg som forsker utgjør den ene parten av dialogen med min forkunnskap i form av teori og tidligere forskning gjort på fagfeltet. Jeg mener dette er essensielt for at forskningen skal finne en klar retning, slik at en vet hva en skal se etter. Samtidig legger dette grunnlag for å tenke kritisk i form av å kunne støtte deg på et teoretisk bakteppe som både innenfor oppgavens struktur og hermeneutikken er vesentlig (Grennes,

2001 s. 59). Den andre parten i denne dialogen vil utgjøre lærere, som med en annen forkunnskap og andre erfaringer rundt hvordan guttene skal ivaretas vil kunne tilføre min forforståelse noe nytt, som gjennom fortolkning forhåpentligvis vil resultere i en forståelse rundt som kan besvare min problemstilling.

## **3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode**

I valg av metode står forskeren overfor viktige valg for forskningsprosjektet. Han kan velge en kvantitativ metode som innebærer arbeid med data i form av tall som kan analyseres og som egner seg godt til å testes blant et større utvalg, eller han kan velge en kvalitativ metode som innebærer mer rikholdige skriftlige eller muntlige kilder i form av ord, som egner seg best blant et mindre utvalg (Nyeng, 2012, s. 71).

### ***3.2.1 Intervju***

For meg gir det åpenbart mening å fokusere på en kvalitativ metode da vitenskapelig ståsted og utvalg naturlig trekker seg mot disse baner. I henhold til fenomenologisk metode samles data ofte inn ved hjelp av lange intervjuer som videre danner grunnlag for analyse (Johannessen et al, 2016, s. 172). Et kvalitativt forskningsintervju er derfor metoden jeg vil benytte. Tankegangen rundt dette valget bunner derimot ikke bare ut i vitenskapelig ståsted, men også formålet med undersøkelsen. Jeg vurderer det slik at det fenomenet jeg ønsker å forske på lettere lar seg besvare ved hjelp av mer detaljerte besvarelser fordi målbarheten er mer kompleks enn det som kan uttrykkes ved hjelp av kvantitative metoder som for eksempel spørreskjema. Denne komplekse målbarheten kan selvfølgelig skape kritikk for forskningen i form av at en kvantitativ undersøkelse lettere kunne fremskaffet presist tallmateriale (Nyeng, 2012, s. 71). Kvantitative undersøkelser er dessuten en viktig ingrediens for denne forskningen fra før av, da den bygger på resultater av for eksempel PISA og PIRLS-undersøkelser. Samtidig bringer kvalitative forskningsmetoder med seg andre fordeler, et intervju lar deg for eksempel gå mer i dybden enn det et spørreskjema gjør, og dessuten kommer menneskers erfaringer og oppfatninger best frem når informanten kan være med på å bestemme selv hva som skal tas opp, i stedet for å svare ja og nei (Johannessen et al, 2016 s. 145). Tatt min problemstillingen i betraktning er likeså mitt inntrykk at dette er kvaliteter som ikke så opplagt lar seg tallfeste, og at tolkninger i form av ord blir et mer naturlig valg.



### ***3.2.2 Semistrukturert intervju***

For å først klargjøre typen intervju jeg vil benytte vil det være et semistrukturert intervju, da dette utspiller seg i rommet mellom åpent og lukket (Kvale, 2018, s. 46). Gjennom et en-til-en intervju kan jeg derfor fokusere på bestemte temaer og spørsmål, men er åpen for mye tilleggsinformasjon og uforutsette vendinger.

## **3.3 Forberedelser**

### ***3.3.1 Utvalg***

I min refleksjon rundt utvalg av informanter har jeg hatt som fokus å intervjuer en gruppe som kan hjelpe meg å besvare min problemstilling. Med andre ord vil jeg være strategisk i form av å velge informanter med best mulig forutsetninger og bakgrunn slik at jeg kan få mest mulig kunnskap om fenomenet, i stedet for et representativt utvalg bestående av informanter som for eksempel representerer ulike yrkesgrupper (Johannessen et al, 2016, s. 117).

Det naturlige valget falt dermed på lærere, da denne yrkesgruppen sannsynligvis har bedre forutsetningen for forståelse av min problemstilling enn de fleste andre. Utover dette har jeg ingen spesielle krav sett bort fra de rent praktiske i form av anskaffelse og gjennomførbarhet. Måten jeg rekrutterte informantene var ved å ta kontakt med en skole i mitt nærområde. Her fikk jeg kontakt med rektor, som så forhørte seg lærerne på skolen om interesse for å delta. Som resultat av dette fikk jeg kontakt med fire lærere som kunne tenke seg å delta i mitt prosjekt. I forbindelse med intervjuet ble lærerne spurt om bakgrunn og klasse de jobber i. Da informantene uttaler seg på vegne av erfaringer og observasjoner av elever er det vesentlig at det fremkommer hvilke trinn lærerne jobber på, slik at det vites hvilke aldersgrupper informasjonen kan knyttes til. Siden studien er anonym vil informantene få navnene informant 1, informant 2, informant 3, og informant 4.

Her kan det meddeles at informant 1 har bakgrunn som lærer med praktisk pedagogisk utdanning med spesialpedagogikk, matte og engelsk. Informanten jobber på fjerde og sjettetrinn. Informant 2 har bakgrunn som lærer med grunnskolelærerutdanning fra 5-10. trinn. Informanten jobber på fjerdetrinn. Informant 3 har bakgrunn som lærer og jobber på syvendetrinn. Informant 4 har bakgrunn som lærer med bachelor i idrett og kroppsøving med samfunnsfag som tilleggsfag. Informanten jobber på sjettetrinn.

Med dette ser vi at alle lærerne jobber på 4-7. trinn, og forskningen kan derfor i stor grad rettes mot elever i dette aldersspennet. Det er også en viktig bemerkning at ikke alle lærerne

har norsk som hovedfag. For min studie ser jeg derimot dette som uproblematisk, da lesing som grunnleggende ferdighet spiller en viktig rolle i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lesesituasjoner kan dermed oppstå i samfunnsfag så vel som norsk. Dessuten kan forskjellen på å lese fagtekster i for eksempel samfunnsfag eller naturfag og å lese for eksempel skjønnlitteratur i norsk være utgjøre interessante poenger i forhold til min studie.

Videre utgjør utvalgsstørrelsen et viktig poeng, og igjen har jeg tatt problemstillingen i betraktning. En tommelfingerregel innenfor kvalitativ forskning er nettopp å innhente nok informanter til å samle nok data for å besvare spørsmålene du forsker på (Johannessen et al, 2016, s. 114). For min forskning har jeg vurdert at fire informanter, som gjennom en relativt dyp og detaljert besvarelse vil være nok for å samle inn dataen jeg trenger.

### ***3.3.2 Utforming av intervjuguide***

Intervjuguiden ble utformet med den hensikt at informantene skal forklare hva de gjør for å ivareta guttene i leseundervisningen (Vedlegg 3). Tatt mine forskningsspørsmål i betraktning fant jeg en todeling av intervjuguiden som det mest naturlige. Den første delen tar for seg sentrale spørsmål knyttet til leseferdigheter, hvilket retter seg mot forskningsspørsmålet «hvordan legger lærer til rette for utvikling av leseferdigheter hos gutter?». Denne delen av intervjuguiden har jeg bygd opp med spørsmål som kan hjelpe med å belyse forhold av betydning for nettopp leseferdigheter. Leseforståelse blir her et viktig begrep, som jeg ytterligere har valgt å belyse ved å utforme spørsmål om temaer av betydning for leseforståelse. Palincsar og Brown trekker blant annet her frem bakgrunnskunnskaper, formål med lesing, metakognisjon og lesestrategier som essensielt (Palincsar & Brown, 1984). Andre forhold som blir gjeldende er for eksempel selve arenaen ferdighetene kan utvikles i, hvorav Kulbrandstad trekker frem struktur og alle lesingens faser som viktig (Kulbrandstad, 2018). Tainio og Slotte trekker dessuten frem betydningen måten det leses på gjennom en studie av høytlesing (Tainio & Slotte, 2017).

Den andre delen tar for seg sentrale spørsmål knyttet til lesemotivasjon, hvilket retter seg mot forskningsspørsmålet «hvordan legger lærer til rette for utvikling av lesemotivasjon hos gutter?». Denne delen er til gjengjeld bygd opp av spørsmål som kan hjelpe med å belyse forhold av betydning for motivasjon for lesing. Her har jeg blant annet brukt John Guthries fem hovedkategorier det må jobbes med for å skape motivasjon for lesing hos eleven, hvilket

er mestring, mestringsforventning, kontroll og valg, sosial interaksjon og interesse (Guthrie, 2007, s. 134).

## **3.4 Gjennomføring**

### ***3.4.1 Gjennomføring av intervju***

Intervjuene ble gjennomført på en skole jeg besøkte i forbindelse med praksis. Denne skolen er også arbeidsplassen til alle involverte. Intervjuene hadde en varighet på mellom 25 og 45 minutter, hvilket naturligvis varierte i forhold til hvor utfyllende informantene svarte. Siden intervjuet var av typen semi-strukturert møtte jeg hver informant med de samme spørsmålene, men var underveis åpen for alle forhold som eventuelt kunne bevege seg bort fra spørsmålene. Dette var også med på å variere på intervjulengden.

### ***3.4.2 Transkribering og analyse***

Siden jeg benyttet lydopptak var jeg nødt til å foreta en transkribering av materialet, hvilket i mitt tilfelle vil si å gjøre lyd om til tekst (Nilssen, 2012, s. 46). Måten jeg gjorde dette på var å selv fysisk skriver ned intervjuet, hvor jeg utelukkende fokuserte på en så riktig gjenfortelling som mulig.

Lydopptakene var gode nok til at jeg fikk med meg alt som ble sagt. Siden intervjuguiden ikke ble fulgt 100% slavisk la jeg raskt merke at informanten kunne svare på senere spørsmål tidligere i intervjuet. Dette gjorde derimot ikke noe da analyseprosessen tar høyde for dette.

I analysens første fase ser jeg på helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, hvilket går ut på å lese igjennom og lete etter sentrale temaer (Johannessen et al, 2016, s. 173). I forhold til min forskning kan det ses på som en svakhet at jeg kun opererer med fire informanter. Dette gjør det definitivt vanskeligere å finne sentrale temaer som går igjen flere ganger. Samtidig er dette noe som kjennetegner kvalitativ metode gjennom dens evne til å gå i dybden og fremskaffe mye data snarere enn å fremskaffe entydige konklusjoner (Nyeng, 2012, s. 73).

I andre fase skal dataen kodes og kategoriseres ut fra begreper/kodeord som er sentral i forhold til problemstillingen for å kunne organisere meningsfulle utsnitt (Johannessen et al,

2016, s. 174). For meg blir det mest oversiktlig å bruke spørsmålene i intervjuguiden som utgangspunkt. Deretter vil jeg fokusere på koder/begreper som står sentralt til dette spørsmålet. Koder kan også lages på grunnlag av hyppigheten begrepet blir nevnt av de forskjellige informantene. På spørsmålet om hva guttene er opptatt av når de leser vil for eksempel interesse bli en naturlig kode, da dette også blir nevnt hyppig.

I tredje fase blir den kodede dataen kondensert, hvilket vil si at dataen trekkes ut av resten av materialet, før det i fjerde fase følger en sammenfatning hvor forskeren må vurdere om inntrykket i det komprimerte materialet står i stil med det som kommer frem av materialet før kodingen fant sted (Johannessen et al, 2016, s. 176). Måten den kodede dataen vil bli lagt frem i resultatdelen vil både bestå av koder i form av utsagn som ofte blir nevnt og som informantene i større grad derfor enes om, så vel som koder eller utsagn som informantene er uenig i, eller som ikke blir nevnt så hyppig men fortsatt er av interesse.

### ***3.4.3 Skriftlig samtykke***

Skolen ble informert om mitt forskningsprosjekt noen uker i forveien. På denne måten kunne lærere som ønsket å delta i forskningsarbeidet selv ta kontakt med meg. I den anledning ble det fra min side søkt og innvilget godkjenning fra NSD om å samle inn data (Vedlegg 1), samt utviklet et skriftlig samtykkeskjema med informasjon om forskningen, i tillegg til deres rettigheter (Vedlegg 2). Dette skjemaet ble signert før intervjuet fant sted.

Søknad til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) ble gjort fordi jeg står ansvarlig for å ta hensyn til personvern og garantere anonymitet (Everett & Furseth, 2012, s. 27).

Spesielt siden jeg benytter lydopptak er dette viktig. I forbindelse med lagring av personopplysninger vil jeg dessuten benytte tjenester fra nettskjema.no for å hindre lekkasje fra private enheter.

### ***3.4.4 Validitet***

Med begrepet validitet reiser en spørsmålet om forskningen faktisk har tatt for seg det den er ment å ta for seg (Nyeng, 2012, s. 109). Dette virker kanskje åpenbart, men er et mer komplekst problem når en tenker over det. Er forskningen utelukkende rettet mot å belyse hvordan leseundervisningen ivaretar gutter? Eller kan den tippe over til å gi beslektede temaer for mye oppmerksomhet.

Det finnes grep for å øke validiteten til forskningen. Metodetriangulering er et av disse, og går ut på å bruke ulike metoder som intervju og observasjon (Johannessen et al, 2016, s. 232). Her kan min forsknings validitet kritiseres for å kun bruke intervju som metode, da det kan tenkes at jeg ville oppnådd mer kjennskap til fenomenet jeg studerte dersom jeg investerte mer i ulike metoder som observasjon eller spørreskjema i tillegg. I en prosess hvor fortolkning er viktig kunne en slik tilnærming bidratt til å gi meg bedre forutsetninger for en korrekt fortolkning. Et annet grep er vedvarende observasjon, som går ut på å investere nok tid til å bli kjent med forskningsobjektet (Johannessen et al, 2016, s. 232). For min del kan dette oversettes med å investere tid til å bli kjent med personene jeg skal intervjuer, og på den måten skaffe meg bedre forutsetninger for å forstå deres tolkninger.

#### **3.4.5 Reliabilitet**

Reliabilitet/pålitelighet (Johannessen et al, 2016, s. 231) knytter seg til selve dataen for undersøkelsen. Det vil si hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og bearbeides. I en kvalitativ studie bruker forskeren gjerne seg selv som instrument (Johannessen et al, 2016, s. 232). Ingen andre har derfor samme erfaringsbakgrunn, og forskningen blir mer kontekstavhengig. Dette kan helt klart ses på som en svakhet i forhold til mitt studie da det kan føre til et mer subjektivt preg siden ingen andre kan tolke det jeg ser og hører på samme måte som meg selv. Selv om en kan ta konteksten i betraktning og tilpasse seg situasjonen for å samle inn meningsfull informasjon, står en samtidig i større fare for å gjøre menneskelige feil (Nilssen, 2012, s. 29). Reliabiliteten kan derimot styrkes ved å opplyse leseren om denne konteksten ved en åpen framstilling av hele forskningens fremgangsmåte (Johannessen, et al, 2016, s. 232). I presentasjonen av forskningsresultatene blir det derfor essensielt å også legge frem hvordan de har blitt fremstilt og hva jeg har gjort i forskerprosessen.

#### **3.4.6 Overførbarhet**

Overførbarhet dreier seg om resultatene fra dette prosjektet kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al, 2016, s. 233). Med andre ord, kan resultatet gjelde for en liknende klasse i for eksempel Oslo?

For kvalitative studier betyr overførbarhet evnen til å etablere beskrivelser, begreper, forklaringer og fortolkninger som kan nyttiggjøre seg på andre områder og arenaer enn det resultatet er hentet inn fra (Johannessen et al, 2016, s. 233). Uansett resultat vil en derimot ikke kunne se på dette som absolutt kunnskap sett med hermeneutiske og fenomenologiske

briller, men at de fortolkninger som blir gjort og de forklaringer som legges frem kan danne grunnlag for videre testing også på andre fagfelt vil være et av studiens mål (Johannessen et al, 2016, s. 233).

### **3.4.7 Etiske betraktninger**

Som forsker følger det med et etisk ansvar, hvilket er forankret og lovfestet i forskningsetikkloven, hvorav formålet er å «bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017, §1). Her vil jeg trekke frem NESH – et rådgivende og uavhengig organ med ansvar for å utarbeide forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Av deres hovedpunkter med betydning for mitt forskerprosjekt er blant annet *Forskerfelleskapet*, som for min forskning betyr at jeg må behandle andre forskeres bidrag jeg refererer til med respekt, slik at forskningens verdier fremmes på en akseptabel måte. Neste punkt er hensyn til personer, som for meg innebærer å respektere deltakernes menneskeverd, frihet og selvbestemmelse, samt la være å foreta meg noe uten samtykke. I tillegg til Forskningsformidling, som betyr at jeg som forsker har jeg et ansvar overfor samfunnet i form av å formidle og tilgjengeliggjøre mine og andres resultater.

## **4 Resultat fra intervju**

Jeg vil ikke gjengi intervjuene ordrett, men heller trekke ut den informasjonen jeg ser som viktigst. Siden informantene vil fremstå som anonyme vil de bli navngitt informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4.

### **4.1 Bakgrunn og introduksjon**

For å gjøre informantene vant til intervjusettingen startet alle intervjuene med spørsmål om deres bakgrunn og hvilket trinn de jobber på. Denne informasjonen er dessuten vesentlig for forskningsprosjektet da bakgrunn kan ha mye og si for informantens kunnskap og erfaring med fenomenet som forskes på. Da informantene uttaler seg på vegne av erfaringer og observasjoner av elever er det vesentlig at det fremkommer hvilke trinn lærerne jobber på. Informantenes uttalelser kan dermed rettes mot elever innenfor aldersgruppen tilknyttet trinnene lærerne oppgir å jobbe på. Av denne informasjonen kan det meddeles at Informant 1 er lærer med praktisk pedagogisk utdanning med spesialpedagogikk, matte og engelsk og

jobber på fjerde og sjette trinn. Informant 2 har utdanning som grunnskolelærer 5-10, og jobber på fjerde trinn. Informant 3 er lærer og jobber på syvende trinn, mens informant 4 er lærer med bachelor i idrett og kroppsøving med samfunnsfag som tilleggsfag og jobber på sjette trinn.

Videre stilte jeg noen introduksjonsspørsmål, hvilket i tillegg til å gjøre informantene vant med intervjusettingen også er en god arena hvor informantene kan uttale seg fritt under mer åpne spørsmål. Introduksjonen informantene ble gitt rettet seg kort og godt mot aktuelle PISA-resultater hvor forskning viser at det er store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon. Informantene ble oppfordret til å dele sine tanker. I utgangspunktet forventet jeg stor spredning i hva informantene valgte å legge vekt på da spørsmålet er veldig åpent. Likevel virker flere å legge vekt på at dette kan være veldig individuelt, men at guttene kan være mer urolige og uinteresserte.

Informant 2: Det er veldig stort sprik i elevgruppene jeg har hatt. Jentene er mer motivert, de har mer ro i seg. Guttene har mer fart i seg og vil gjøre andre ting. Jentene har mer motivasjon. Det er viktig å finne det de liker. Guttene liker biler eller fotball og det som fenger de.

Vi ser at det til tross for store individuelle forskjeller og forskjeller på elevgrupper likevel er trekk som går igjen i en mer generalisert fremstilling av gutter som lesere. Informant 4 trekker her frem at «det kan være lettere for jentene og lese generelt, fordi de har mer egen motivasjon». I denne fremstillingen ser vi at guttene fremstilles som svakere lesere fordi de mangler motivasjon. Informant 1 trekker samtidig frem at guttene også kan være svakere lesere fordi de kommer i gang med leseferdighetene senere:

Guttene har kanskje kommet litt senere i gang, og utvikler leseferdighetene for å knekke lesekoden senere ... Det er lettere å tilpasse ting i små grupper og i lekser, kontra hel klasse. Heller individuelle lesestykker i timen ettersom hva nivået er, umotiverende å lese saktere enn andre, også umotiverende å vente på andre.

Her ser vi dessuten at informanten beskriver det som vanskelig å tilrettelegge for hele klassen samtidig på grunn av at nivået varierer stort.

## 4.2 Lesing og leseforståelse

### 4.2.1 Interesse

Jeg så for meg relativt ulike svar når jeg fokuserer på guttenes interesser i forhold til lesing. Dette kan for eksempel være alt fra sjanger til de mer konkrete deler av tekster. Informantene ble derfor spurt om hva de erfarer guttene er mest opptatt av når de leser. Tross det åpne spørsmålet er informantene samstemte om at det guttene er mest opptatt av når de leser er noe som vekker interesse på generelt grunnlag:

Informant 4: Må være noe som liker de på sjette, de gir ikke en dårlig bok en sjanse. Kommer an på personen og egne preferanser, men det må skje noe i boka. Historien må begynne fort, eller de må vite at historien kommer (som å ha sett film). Gutter velger ofte kortere bøker. Jentene er oftere mer interessert i innholdet.

Vi ser også at selve tekstlengden kan være en motivasjonsfaktor ved at guttene ofte velger kortere bøker. Av konkrete eksempler på hvilke sjangre og temaer guttene liker å lese trekker informant frem «fantasy, fakta, spenningsbøker, donaldpockete, fotballbøker og dyrebøker» som gjengangere.

Som en oppfølger til hva informantene trekker frem som interessant for guttene er jeg også interessert i hva informantene gjør for å møte dette i undervisningen. Alle informantene la vekt på at elevene selv ofte får plukke bøker selv under frilesing. Videre nevner også alle informantene at de prøver å spille på elevenes interesser. Informant 2 møter dette behovet gjennom at «de får plukke bøker selv». I denne sammenheng trekker informant 3 dessuten frem viktigheten av egen skolebibliotekar på skolen:

Prøver å hjelpe de å finne bøker de liker når de ikke vet hva de vil lese. Ville hatt tilbake en skolebibliotekar ... hun gjorde en kjempe jobb og vi hadde et stort rom. Satte frem anbefalte bøker i egen hylle. Og det er klart at det blir lettere for oss også når vi har hun som setter ut bøker i ulike kategorier, lettere for ungene og velge også.



#### **4.2.2 Bakgrunnskunnskap og før, under og etter-lesing**

Jeg er ute etter å vite hvordan informantene tar hensyn til guttene i alle lesingens faser, både før, under og etter. Først ble derfor informantene spurt om hvordan de møter leseøktene med tanke på å aktivisere elevenes bakgrunnskunnskaper.

I denne prosessen er informantene ganske spredd i sine svar med tanke på hva de vektlegger. Informant 3 mener det er viktig å høre hva de kan fra før om temaet, ha en klasesamtale og lage et tankekart på tavla eller liknende slik at alle kan få samme innfallsvinkler. Informant 4 trekker frem at elevene kan få lese igjennom teksten flere ganger, for eksempel gjennom at de leser gjennom en gang i lekse først. Først da snakker de om teksten og retter fokus mot vanskelige ord i plenum, før elevene leser gjennom igjen med en annen forståelse. Denne informanten tar utgangspunkt i lesing av fagtekster, hvor det derfor blir nødvendig å lære seg fagbegreper og liknende for å forstå hva teksten handler om. Videre får vi også høre av informant 1 og 2 at det kan være vesentlig å spille på interesser og gjøre individuelle opplegg deretter, samt konkrete strategier for lesingen i seg selv som å huske å bruke lesefinger.

Informantene ble videre bedt om å skildre den perfekte leseøkta for guttene i klassen, der forhold både før, under og etter lesing blir vektlagt. Den perfekte leseøkta kan derimot selvfølgelig variere stort fra gang til gang, og kan dessuten finne sted på flere arenaer, hvilket har betydning for informantenes svar. Informant 1, 2 og 3 retter seg i større grad mot norskfaget, mens informant 4 igjen i større grad retter seg mot lesing av fagtekster i fag som naturfag og samfunnsfag.

I førlesingsfasen varierer informantene stort i forhold til hva aktiviteten skal være. Foran lesekvart startes det som regel rett på, mens de som trekker frem aktiviteter hvor alle leser samme tekst trekkes det frem at det gjelder å bruke tid på å prate om teksten for å gjøre elevene kjent med historien. Skal vi tro informant 1 gjelder det å «skape nysgjerrighet for teksten, se på overskrifter, bilder, stille spørsmål».

Under lesingen er det litt varierte svar om hva lærerne velger å gjøre. Informant 2 trekker frem at en må bli kjent med klassen for å finne ut hva som fungerer, og at informanten ofte legger opp til kombinert lesing og skriving om det de har lest, for eksempel i form av hentediktat. Her er det tydelig at lærer lytter til klassen og vet hva de har behov for, før læringsaktiviteter iverksettes deretter. Informant 3 trekker frem sosiale rammer ved lesingen ved at teksten leses sammen enten i plenum eller med læringspartner. Her understrekes også

viktigheten av å stoppe opp og sørge for at alle er med: «Om vi ikke stopper og snakker så ender guttene opp med å leselete for å finne svar på oppgavene til slutt. Eller at de får sitte på iPad hvis vi blir fort ferdig.»

Hos informant 4 prater de om teksten først for å sikre at alle har en grunnforståelse. Deretter leser de igjennom alene før de i etterlesingsfasen bruker tid på en muntlig gjennomgang. Dette for «at det kan være stille og de får fred og ro til å lese nøye. Når de er ferdige går vi gjennom teksten setning for setning slik at de får gått igjennom en ekstra gang og er sikker på hva som står der». Viktigheten av å forstå alle detaljer og vanskelige ord blir dermed på nytt understreket når det gjelder arbeid med fagtekster.

I tillegg til muntlig deling er dessuten det å «svare på spørsmål om teksten» sentrale trekk i etterlesingsfasen hos de andre informantene.

#### ***4.2.3 Spesielle hensyn***

Informantene ble spurt om de ofte erfarer å måtte ta spesielle hensyn til guttene når de legger opp til lesing i klassen. Som intervjuer opplevde jeg at informantene møtte dette spørsmålet med tvil i form av at de ikke helt visste. Etter grundig tenkning kommer det likevel frem at flere noen ganger må ta hensyn, men at dette også kan gjelde begge kjønn. Det viste seg også at svarene var ganske ulike, hvilket gjorde det vanskelig å fremheve momenter som ofte blir nevnt. Jeg vil likevel fremheve informant 1 sine tanker hva gjelder miljøet det jobbes i, og måten det jobbes på: «Vi kan kjøre parlesing, gutta henger mer med da. Må settes sammen bra par, og de kan sitte hvor de vil hvis det hjelper de. Gutta trenger ro til lesing noen ganger.»

Her fremstår det at guttene lettere kan la seg distrahere, og at behovet for arbeidsro og godt samarbeid derfor må ivaretas. Informant 4 trekker dessuten tidsperspektivet gjennom å «Passe på at de får nok tid, for de kan fort dette ut, og da trenger de tid for å gjøre seg ferdige».

#### ***4.2.4 Formål***

En hører ofte at elever spør hvorfor en skal lese når en allerede kan det. I den anledning er jeg interessert i hvordan en legger til rette for at elevene skal forstå formålet med lesingen i skolen. blir det naturlig å rette fokus mot selve formålet med lesingen. Informantene blir derfor spurt om hva de gjør for at guttene i deres klasser skal forstå formålet med lesing.

Her nevner nesten alle at de prøver å synliggjøre at lesing er viktig langt utover skolen, og at hobbyer, interesser og ting som kommer senere i livet avhenger av gode leseferdigheter:

Informant 1: Prøver å vise dem hva som kommer senere i livet. Samtidig vise de situasjoner her og nå som kino, buss osv. Hvor de trenger å lese. Det er ikke alltid man har med seg noen til hjelp. Du kan også lære gjennom å lese om f. Eks interesser.

Samtidig mener to av informantene at det kan være vanskelig for elevene å se sammenhengene mellom det å bli gode til å lese nå og det som kommer senere i livet, nettopp fordi det er så lenge til. Informant 4 trekker derfor frem at det gir mest mening å lære seg å lese for å gjøre det bra i læringsaktiviteter der og da:

de at vi leser for en grunn, for at du skal kunne gjøre det du har lyst til senere. Samtidig er de langt unna dette i sjette, så vi har fokus på å lære de at de kan lære gjennom å lese.

#### **4.2.5 Lesestrategier**

Som forsker er jeg interessert i hvordan informantene jobber med lesestrategier i sin klasse, samt hvilke erfaringer de gjør seg rundt seg med tanke på guttenes utbytte. Informantene ble derfor spurt om hvordan de jobber med lesestrategier med tanke på gutter. Flere trekker frem at de stort sett jobber med lesestrategier på samme måte for begge kjønn, og at det heller er individuelle variasjoner for hva som fungerer for hver enkelt som er avgjørende. En variasjon blir naturligvis nærliggende, men i dette arbeidet trekker flere informanter frem erfaringer rundt hvilke strategier guttene finner mest appellerende:

Informant 4: Varierer stort fra elev til elev hva som funker best, så derfor varierer vi. Guttene vil ofte ha det letteste som bare er å lese rett frem. Men vi kan kjøre at de streker under, lager stikkord.

Utover dette trekker informantene frem strategier som skumlesing, repetisjon og bison-overblikk. Sistnevnte er en forkortelse for fokus rettet mot bilder, innledning, siste avsnitt, overskrifter og «nb»-ord, og beskrives av informant 3 som «bra for de som ikke liker å lese generelt». Vi ser at dette er strategier som på forskjellige måter retter seg mot mer tradisjonell

lesing hvor en sitter stille. Interessant er det derfor hvordan informant 2 trekker frem fysiske aktiviteter som kanskje ikke forbindes med lesing: «Guttene er veldig urolig, da kan det hende vi rører på oss. Ute i skolegården f. Eks. Stafetter, orientering».

#### **4.2.6 Metakognisjon**

Overfor informantene stilte jeg de spørsmålet om hva de gjør for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing. Her trakk flere av informantene frem bruk av tester som et verktøy for å vise de fremgang, eller bare for å vise de et konkret bilde av deres egne resultater. Informant 1 trekker frem en type Karlsten-test som fungerer på følgende måte:

Jeg har kjørt en tekst de skal lese i 1 minutt som vi gjør en gang hver uke. Hver gang ser de at de blir bedre. Kan gjøre det med andre tekster og ta tida på de og. Pass opp for slurv.

Her ser vi at lærer gjennomfører en konkurranse-liknende aktivitet opp til flere ganger hvor formålet er å bli bedre enn seg selv på forrige forsøk. Videre bruker lærer denne anledningen til å samtale om egne prestasjoner og egen læring, hvor en tydelig kan se at en blir bedre til å lese av å lese. Informant 3 trekker frem kartleggeren som utgangspunkt:

Her viser søylediagram hvordan du scorer, og da kan man prate med elevene på utviklingssamtaler hva man synes om dette ... Det blir veldig billedlig og konkret. Det blir sånn, du ser den her er veldig lav, hva du tenker at vi skal gjøre med det? Hva skal du gjør for at den lesinga di skal være høyere opp neste gang? Så kan vi sette oss noen mål på det.

#### **4.2.7 Struktur**

Med struktur mener jeg først og fremst hvordan informantene erfarer at leseøktene bør se ut med tanke på å ivareta guttene. Dette kan for eksempel organisering, lengde, type aktiviteter og liknende. Her er informantene noe delt i sine besvarelser. Informant 1 trekker frem viktigheten av variasjon og at de ikke bare blir sittende stille for å lese hele tiden:

«Variasjon, at de ikke bare sitter å leser. Gi de spørsmål, avkryssing eller noe skriving.

Trenger ikke være lange økter». Informant 2 trekker frem at hun praktiserer litt fastere rammer slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Her nevnes derimot relativt mange aktiviteter som praktiseres i uka:

Lesekvart hver dag, leseforståelsesoppgaver fast i uka, ukas ord en gang i uka. Faste oppgaver man gjennomfører. Lese tekst, svare på spørsmål. Repetert lesing. Jobbe med det vi har lest gjennom å lage jeg vet-setninger. Skrive både spørsmål og svar, så kan de si svare og klassen gjetter spørsmål.

Videre nevnes det hvor mye guttene liker høytlesing og at lærer ofte benytter dette hvis tempoet blant elevene blir for ulikt. Her nevner dessuten informant 4 viktigheten av å gi de nok tid:

De stresser ofte, så da gir vi de tid slik at de skjønner at det ikke bare er om å bli ferdig. Om de føler de leser sakte kan de dessuten stresse og skumlese av den grunn hvis de ikke har nok tid.

#### **4.2.8 Leselekse**

Det finnes mange meninger om lekser, hvilket i seg selv utgjør grunnlag for interesse hos meg som forsker. Her er jeg i hovedsak ute etter hvordan informantene tilrettelegger og utformer en leselekse med tanke på guttene. Av svarene som ble gitt kommer det frem at alle informantene i større eller mindre grad opererer med lekser hvor lesing er sentralt. Det råder derimot større spredning rundt hvorvidt informantene tilrettelegger annerledes med tanke på kjønn:

Informant 2: Samme lekse for gutter og jenter, kopierer ofte fra bok hvor det er spørsmål og oppgaver til hver side. Noen har tilpassa lekse, men det er begge kjønn. Om vi kan tilpasse i forhold til temaer vi jobber med så gjør vi det.

Her ser vi at elevene i utgangspunktet får samme lekse, og at eventuelle tilrettelegginger heller retter seg mot den enkelte elev og dens behov. Selv om elevene får samme lekse betyr derimot ikke det at det ikke er rom for tilrettelegging. Informant 3 gir også ut samme lekse til alle i form av en «valgfri bok som de skal lese hjemme et kvarter». Selv om de alle

gjennomfører samme aktivitet ligger derimot forskjellen i hvilken bok de leser, som under rette omstendigheter kan utgjøre en stor forskjell.

#### ***4.2.9 Høytlesing og stillelesing***

Leseundervisningen kan organiseres og varieres på mange måter, ikke minst hva gjelder leseaktivitet. Som forsker er jeg interessert i informantenes syn på høytlesing kontra stillelesing med tanke på hva guttene foretrekker. Alle informantene ser ut til å være samstemte om at guttene både liker og har godt utbytte av å bli lest for:

Informant 1: Kjempagodt utbytte av begge deler. Ved høytlesing kan de fatte interesse for ting de aldri hadde valgt selv. Men det må alltid være noe som fenger. Lydbøker er også bra, start tidlig med gutta.

Her ser vi at høytlesing dessuten kan brukes som et verktøy for å skape engasjement blant tekster de aldri selv hadde valgt, og at lærer ved å lese for de kan bidra til å gi guttene nye valg og muligheter. Det blir også nevnt at høytlesing kan brukes som et verktøy for å samkjøre alle, slik at tempoet ikke blir for ulikt og alle får bedre forutsetninger til å få med seg hva som blir nevnt. Hva angår stillelesing kontra høytlesing er det enighet om at begge deler er viktig, men hva som praktiseres oftest er vanskelig å si noe om. Informant 3 forteller derimot at «jeg har alltid tenkt at den naturlige progresjonen er at i starten leser jeg mye for de, mens etter hvert leser de mer og mer selv».

Jeg vil også trekke frem forhold hva gjelder å lese høyt selv, hvilket det ser ut som guttene ikke er så glad i. Her forklarer informant 4 hvordan han vet «hvor ille det er mange synes det er å lese høyt. Men gjør vi det er det mindre grupper med slangelesing».

## **4.3 Motivasjon**

### ***4.3.1 Mestring***

For min forskning er jeg interessert i hvordan informantene legger til rette for hvordan guttene skal få kjenne på mestring i forbindelse med lesing. På spørsmål om hvordan informantene tilrettelegger for mestring trekkes det frem at tekstene det jobbes med må møte eleven på

elevens premisser. Informant 1 trekker her frem at det må være «korte nok tekster, rett skriftstørrelse med både bilder og tekst, samt måter å gjøre det på med tanke på interesse». Både lengde, skriftstørrelse, forhold mellom tekst og bilde blir nevnt som viktig.

Informant 4: Finne en bok som ikke er for vanskelig, der de klarer å komme igjennom uten å sitte fast. Viktig å anerkjenne de og si at de har forstått det. La de diskutere etterpå kan være fint slik at de får vist frem at de kan det.

Her ser vi også at informantene trekker frem elevens behov for å vise frem hva han kan etter han har mestret oppgaven. For å mestre legges det av informant 2 stor vekt på å «rose de og gi de gode tilbakemeldinger». Lærerens rolle og adferd beskrives dermed som en viktig faktor for elevenes mestring.

#### ***4.3.2 Bokpresentasjon***

Selv om informantene tidligere forteller at de ofte lar guttene få velge bøker selv i frilesingen, vil det naturlig oppstå mange situasjoner i skolen hvor elevene ikke kan velge fritt hva de vil lese. Jeg spør derfor informantene om hvordan de presenterer litteratur for å skape interesse hos gutter. Her trekker informant 1 frem at det handler å vise hva boka handler om ved å vise frem dens komponenter: «vise hva boka handler om, cover, bakside, bla i boka og de de inntrykk av hva den handler om. Du burde vite hva som fenger de da».

Igjen understrekes viktigheter av å kjenne sine elever og hva som fenger de, slik at du vet hva du må vise frem. Likeså må du som informant 3 understreker «kjenne til boka selv for å kunne gjøre de nysgjerrige på hva den handler om». Videre nevnes evnen til å skape mystikk, undring og spenning som spesielt interessant for guttenes del.

#### ***4.3.3 Velge selv eller velge for dem?***

Jeg er interessert i hvordan valgmuligheter guttene gis i forbindelse med hva de vil lese. Får de velge selv eller blir det i større grad bestemt hva som skal leses? Dette spørsmålet er rettet mot frilesing som for eksempel lesekvart.

Alle informantene er svært samstemte om at guttene som regel må få lov til å velge hvilken bok de selv vil lese i disse timene. Unntakene gjelder når det er en bok som ikke passer for vedkommende, enten fordi den er for vanskelig eller de er for lett. Som informant 4 beskriver gripes det her inn for å justere til en mer tilpasset bok: «lesebok får de ofte velge selv, med mindre det er en upassende bok».

I den anledning stilte jeg informantene et oppfølgingsspørsmål om de ofte opplever at guttene ikke klarer å finne seg en bok når de først har valget. I motsetning til forrige spørsmål er informantene her mer delte. Informant 1 trekker frem at dette ofte oppleves, og at det her gjelder å kjenne sine elever i form av å vite hva som interesserer de og så spille på dette for å hjelpe de med å finne en rett bok: «ja. Gjelder å finne ut hva han har lyst til å lese».

Informant 2 har derimot helt andre erfaringer på dette området: «Opplever oftere at jentene finner en bok som ikke passer enn at gutta gjør det, men dette har vi øvd mye på». Vi ser at det kan være store forskjeller på klasser og elever om hvem som lettest finner seg en bok og ikke.

Ellers får vi høre av informant 1 at serier kan være en god ting hvis guttene ofte ikke vet hva de vil lese, for da kan de velge neste bok i serien om de likte denne. Små faktabøker nevnes også som et godt valg for de som står helt fast. Informant 4 nevner dessuten at guttene ofte velger noe som er for lett, og at de da kan bli usikre på hva de vil lese når de må velge noe annet. Herfra kan det være vanskelig å finne noe annet til eleven, men det handler om å «prøve å guide de frem til noe som interesserer de».

En interessant bemerkning er at informant 3 trekker frem at det ofte kan funke å la guttene lese på Ipad, og at de derfor foretrekker et digitalt verktøy foran en fysisk bok.

#### ***4.3.4 Hvordan øke guttenes motivasjon?***

Videre spurte jeg informantene om de hadde noen spesifikke og konkrete triks eller strategier for hvordan de kan øke guttenes motivasjon i forbindelse med lesing. Informant 1 svarer her mye av det samme som på spørsmål om hvordan legge til rette for mestring:

Lengde på tekst, skriftstørrelse, innhold, stille spørsmål, oppgaver om teksten hvor de må tilbake og letelese. Strategi mtp. Nivå bestemmer hvilken strategi, så tar du det og bygger på leseforståelse- og hastighet.



Vi ser at tilrettelagte tekster i form av rett lengde, skriftstørrelse og innhold trekkes frem som viktig. I tillegg nevner informantene spesifikke aktiviteter som å stille spørsmål. Leselesing trekkes dessuten frem som en strategi guttene motiveres av. Informant 3 vektlegger betydningen av å presentere «relevant og interessant litteratur. Hvordan man presenterer en bok for den enkelte har også mye å si». Der det tidligere er blitt lagt mye fokus på at det må være interessant ser vi her betydningen av at lesestoffet også bør være relevant for å appellere til guttenes motivasjon.

#### ***4.3.5 Samtale om tekst***

Det neste spørsmålet jeg stilte informantene dreier seg om sosiale settinger som omhandler lesestoff, og jeg spurte derfor om de opplever at gutter liker å snakke om hva de har lest, og hva informantene gjør for å legge til rette for en slik samtale. På dette spørsmålet kom det veldig varierte svar. Informant 2 trekker frem at nåværende klasse er en veldig «pratsom klasse», hvorav guttene ikke er noe unntak. Informant 3 er derimot helt motsatt i sin oppfattelse av nåværende klasse: «jeg har aldri hørt at noen av gutta i denne klassen har snakket om hva de har lest». Utover dette trekker de andre informantene frem at dette kan være veldig varierende fra elev til elev og fra klasse til klasse. Informant 1 trekker frem at det «kommer litt an på leseforståelse». Informant 4 mener derimot at interessen er den avgjørende faktoren:

Leser de en bok de synes er morsom så kan de det. Leser de fordi de må så er det veldig sjeldent. Jentene er flinkere til å finne ting de synes er artig. Det er gjengangeren. Derfor flere jenter enn gutter som prater om det de har lest. Jentene har en bedre lesekultur og et bredere spekter av ting de synes er morsomt. Større forståelse for ting kanskje.

Her ser vi også at informantene påpeker en sammenheng mellom jentenes bredere interesseomfang og bedre lesekultur som grunn for at de snakker mer om hva de har lest.

På grunnlag av informantenes utsagn stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om hvordan de selv legger til rette for en samtale hvor guttene snakker om hva de har lest. Her nevnes blant annet muntlig gjennomgang både i plenum og i grupper. Det nevnes også at hvis lærer selv viser

interesse for guttens lesestoff så kan han begynne å fortelle. Andre populære metoder gjelder bokanmeldelse eller presentasjon av en bok de har lest, hvorav informant 3 liker å praktisere en «boksirkel med presentasjon av boka for å få de til å snakke om det».

#### ***4.3.6 Lesing på fritiden***

Det siste planlagte spørsmålet jeg stilte informantene retter seg mot lesing på fritiden, og jeg oppfordret de dermed med å dele sine tanker om hvordan de oppfordrer guttene til mer lesing på fritiden. Her er det flere som trekker frem foreldrenes ansvar for å bidra til mer lesing på hjemmefronten:

Informant 1: Jeg oppfordrer familiene til å dra på biblioteket. Oppfordrer foreldre til å bla i bøker for de og lese høyt for de, leselekse også. Om de lurer på noe så kan det være jeg sier at de kan slå det opp på padden og finne ut av det selv. Så spør jeg etterpå for å se om de fant det ut, eller vi kan se på ipad sammen. Vise de at de kan finne ut av ting selv gjennom lesing.

Vi ser at informanten i tillegg prøver å få gutten til å se verdien av lesing på hjemmefronten ved å synliggjøre lesingens læreverdi av ting de lurer på. Ipad og lesing på digitale arenaer trekkes dessuten frem som et virkemiddel for å oppnå dette. Foreldrenes rolle for lesing på hjemmefronten stadfestes også av informant 3, som videre forteller at «som lærer må du fortelle de hvor viktig det er».

Informant 2 deler samtidig sin bekymring for hvor vanskelig det kan være å få guttene til å lese mer på hjemmefronten:

Kunne garantert vært flinkere. Mange synes det er nok med leselekse hver dag, så det er vanskelig. Oppfordrer til å finne en interessant bok de kan lese hjemme og forklarer hvor viktig det er å lese hver dag. En god del gamer, så det blir jo litt lesing der.

Igjen ser vi bruken av digitale arenaer i forbindelse med gutters fritidsinteresser, denne gangen i form av spill hvor lesing kan være fremtredende.

## 4.4 Avrundning

Intervjuet ble avrundet med at informantene fikk muligheten til å omgjøre eller legge til informasjon. Her kan det meddeles at ingen av informantene følte på behovet etter å omgjøre noe. Det var heller ikke mye informantene hadde behov for å legge til. Som intervjuer benyttet jeg derimot sjansen til å belyse temaet mannlige rollemodeller, og spurte i den anledning noen av informantene om deres tanker og erfaringer om kvinnelige rollemodeller er flinkere enn menn til å lese foran barn, og om dette i så fall kan falle i guttenes disfavør. Her trekker informant 4 frem følgende svar:

Det kan jo være sånn, det er jo på skola her dominert av kvinner, så det er jo lite menn. Det kan jo gjøre de mer vant til at kvinner leser. Hjemme også tror jeg de er mer vant til at mamma leser enn pappa leser. Så det kan jo være noe der. Om menn hadde lest mer så kan det hende at de kunne blitt mer motivert av det.

I tillegg til at informanten trekker frem erfaringer rundt en kvinnedominanse av lesing både blant lærere og foreldre, retter informanten blikket også mot andre rollemodeller: «det må være noen de ser opp til, kjendiser for eksempel leste den boka, kanskje jeg også skal det da?»

## 5 Drøfting

Når resultatene av studien nå er lagt frem er det klart for en drøfting av funnene slik de fremkommer av resultatene opp mot teorien jeg presenterte i teoridelen. Her vil jeg vie størst plass til de funnene jeg ser som mest interessante.

### 5.1 Leseferdighet og leseforståelse

I den anledning vil jeg starte med å trekke frem at alle informantene er samstemte i sin praksis om å utvikle gode relasjoner og bli kjent med elevene, slik at de på den måten blir kjent med elevene for å tilrettelegge for deres behov (Universitetet i Stavanger, 2022). For lesesvake gutter på 4-7 trinn innebærer slike tilretteleggelser enkle nok tekster med riktige tilpasninger i forhold til bilder, tekst og liknende.

Guttene beskrives også som vesentlig mer utålmodige og har lett for å miste fokus. Roligere omstendigheter uten forstyrrende elementer er derfor et tiltak som trekkes frem, samt viktigheten av variasjon slik at en ikke bare blir sittende stille å lese.

Lesing blir i hovedsak forbundet som en visuell læringskanal da synet er den viktigste sansen man bruker ved lesing (Dunn & Griggs, 2004). I forhold til studien ser vi derimot at guttene fremstilles som mer avhengig av variasjon, som ofte dreier seg om andre måter å oppnå stimuli på enn kun det visuelle. En informant trekker blant annet frem at guttene elsker hentediktat, hvilket vil være en metode for å bidra til variasjon gjennom mer fysisk aktivitet. Om undervisningens tyngde bygger på stillelesing gjennom visuelle læringskanaler kan det derfor stilles spørsmål om ved dette kan falle i guttenes disfavør. Ser vi lesing som et kognitivt fenomen hvor det trengs trening for å mestre avkoding og forståelse (Hoover & Gough, 1991), kan dårligere leseresultater kanskje forklares gjennom at guttene blir satt til å lese i omgivelser og aktiviteter som ikke er tilrettelagt tilstrekkelig. Slike omstendigheter kan kanskje forklare hvorfor guttene tyr til de enkleste løsningene og bruker de enkleste strategiene for å bli ferdig fortrest mulig.

Studien viser at informantene i førlesingsfasen vektlegger en tilnærming til en tekst som inkluderer en klassesamtale for å finne ut hva boka eller teksten handler om, og hvor en skaper nysgjerrighet ved å stille spørsmål om overskrifter, bilder og liknende. Dette for at alle skal «ha en grunnforståelse». I denne prosessen forholder lærer seg aktiv i arbeidet med å skape leseforståelse hos elevene ved å stille spørsmål, oppklare og forutsi, hvilket er 3 av Palincsar og Browns aktiviteter for hvordan en aktivt kan jobbe med leseforståelse (Palincsar og Brown, 1984). For å finne ut hva boka handler om og hva som skjer må du oppklare på grunnlag av forståelse, før en kan forutsi hva som skjer videre ved å lage en hypotese.

Interessant er det hvordan alle informantene legger opp til former for høytlesing, muntlig gjennomgang eller andre aktiviteter utover stillelesing, foruten lesekvart. Under selve lesefasen nevnes aktiviteter som å bytte på å lese, stoppe underveis for å snakke om og stille spørsmål til teksten, parlesing og fysiske leseaktiviteter som hentediktat. Her er det bare en av informantene som nevner at elevene leser for seg selv på spørsmål om hvordan strukturere en god leseøkt med tanke på før, under og etterlesing. Her vektlegger derimot informanten muntlig gjennomgang både i før- og etterlesingsfasen.

På spørsmål om hvilke spesielle hensyn informanten tar til gutter når det legges opp til lesing i klassen er det dessuten en informant som trekker frem parlesing, og at guttene henger mer

med da. Her er det tydelig at informantene tilrettelegger for guttene gjennom sosiale og muntlige leseaktiviteter, i stedet for kun stillelesing. På spørsmål om hvordan informantene organiserer lesingen med tanke på høytlesing og stillelesing fremheves det dessuten at guttene er veldig glad i at læreren leser for dem. Det beskrives at de kan fatte interesse for ting de aldri hadde valgt å lese om selv, og at de dessuten kan komme etter timen og spørre og snakke om innholdet i boka. En informant forklarer videre hvordan høytlesing tas i bruk for å hindre at elevene skal lese for ujevnt, hvorav en annen beskriver hvordan det er «umotiverende å lese saktere enn andre». Som Tainio og Slotte beskriver er høytlesing derfor en god arena for lærer til å skape et samlet referansepunkt, og sånn sett lettere kunne rette oppmerksomhet mot viktige elementer, stille spørsmål og vekke interesse hos elevene (Tainio & Slotte, 2017). På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmålet om ikke skolen er for fokusert på de tekniske aspektene ved lesing, og glemmer å se lesing som sosiale aktiviteter som for eksempel gjennom høytlesing kan bidra til å skape motivasjon og en positiv atmosfære rundt lesing (Tainio & Slotte, 2017). Er skolen for opphengt i en mer utdatert definisjon av lesing hvor kun avkoding og forståelse står i fokus? Om dette er tilfelle kan det kanskje forklare hvorfor guttene ikke presterer bedre på for eksempel PISA-prøver arrangert av OECD som har en mer oppdatert og videreutviklet definisjon av lesing som å kunne bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å nå bestemte mål for seg selv og for å ta del i et større felleskap (Språkløyper, 2022). Som også Barton og Hamilton legger vekt på må skriftspråket brukes gjennom samtaler og observasjoner, hvor og sosiale og kulturelle vilkår legges til rette for (Barton & Hamilton, 1998, s. 8).

Videre i etterlesningsfasen trekkes det frem at informantene legger opp til oppgaveløsning, skriver om det de har lest, eller snakker om det de har lest. Til tross for varierte aktiviteter inneholder alle en måte å oppsummere på i form av å rette fokus mot hva du har forstått, som igjen vil bidra til økt leseforståelse (Palincsar & Brown, 1984).

Med dette ser vi at det aktivt jobbes med å både forutsi, stille spørsmål, oppklare og oppsummere, hvilket er praksiser som legger til rette for innsikt og utvikling av andre viktige begreper for leseforståelse i form av formål metakognisjon, lesestrategier, og aktivering av bakgrunnskunnskaper (Palincsar og Brown, 1984). Dette er dessuten begreper jeg har bedt lærerne utdype konkret hvordan de jobber med i klassen med tanke på guttene.

For å forstå hvorfor det er viktig å jobbe med tekster legger informantene vekt på å synliggjøre formålet med lesing gjennom å vise at de lærer av å lese, hvilket har betydning for interesser og hobbyer samt karriere videre i livet. Umiddelbart tenker jeg at karriere videre i livet kan by på mange forskjellige retninger som ikke nødvendigvis krever så mye lesing. Her

trekker også en av informantene frem at arbeidsliv ligger så langt frem at i tid at det blir vanskelig å se helheten, og at det heller fokuseres på å lære om for eksempel interesser gjennom å lese. I dette tilfellet står også informanten overfor potensielle utfordringer da elevens interesser kan variere stort. Som det beskrives kan for eksempel gutten interessere seg for fotball, og det kan være vanskelig å overbevise eleven om at han blir god til å spille fotball ved å lese. Derimot kan han lære om kjente fotballspillere eller favorittlaget sitt. Med andre ord står lærer overfor en kompleks oppgave og det gjelder å finne de rette innfallsvinklene.

En informant nevner dessuten at det er viktig i arbeidet med en tekst å avklare formål i form av å finne ut hva vi er ute etter. Dette leder oss over på lesestrategier, hvilket er et verktøy som innebærer strategisk kontroll, målretting og bevissthet (Magnusson & Frønes, 2020). Lesestrategiene tas derfor i bruk for å på best mulig måte nå det som er formålet med teksten (Bråten & Olaussen, 1999, s. 29).

Av informantenes svar fremkommer det igjen at guttene kan fremstå som utålmodige, og prioriterer derfor de enkleste strategiene som bare er å lese rett frem, eller strategier som kun gir et overblikk av teksten som bison-overblikk. Interessant er det også at en informant trekker frem som strategi å inkludere fysisk aktivitet, og heller ta leseundervisningen ute om guttene blir for urolige. Av denne fremstillingen kan det virke som engasjement og motivasjon kan være fraværende. Før jeg retter fokus mot motivasjon vil jeg derimot mot først trekke inn metakognisjon, hvilket kan defineres som bevissthet rundt egne kognitive prosesser og resultater (Gamlem & Rogne, 2019, s. 10). Om eleven behersker denne ferdigheten kan derfor læringen justeres etter egne premisser (NOU, 2014: 7). Kan en adferd som vitner om fravær av interesse og motivasjon gjennom å velge enkleste løsninger derfor forklares gjennom at guttene selv ikke forstår hvordan de lærer best? På spørsmål om gutter liker å snakke om det de har lest eller ikke trekker en informant frem at dette kommer litt an på om eleven har forstått hva han har lest eller ikke. Slik jeg forstår dette velger gutter i denne situasjonen å la være å snakke om han ikke har forstått innholdet, hvilket vitner om fravær av tiltak for å faktisk tilegne seg forståelse. Kanskje er dette på grunn av at eleven selv ikke vet om han forstår innholdet eller ikke, hvilket Baker og Beall trekker frem som et problem hos mange unge og svake lesere (Baker & Beall i Kulbrandstad, 2018, s. 51). Dette illustrerer viktigheten av å jobbe aktivt med å tilegne elever forståelse av hvordan de forstår og lærer best, slik at de kan gjøre strategiske vurderinger og endringer (Kulbrandstad, 2018, s. 51). Jeg spurte derfor informantene hvordan de hjelper guttene å skape innsikt i egen læring rundt lesing.

Her trekkes viktigheten av å legge vekt på å forstå alle orda, som for eksempel fagbegreper i en fagtekst, før hele teksten kan forstås. Ved å rette oppmerksomhet mot vanskelige ord bidrar det dermed til å skape forståelse rundt hva man ikke forstår, hvilket i seg selv er en god strategi for økt bevissthet rundt egen forståelse av hva man forstår å ikke. Neste ledd i en slik prosess vil derfor være å tilegne seg en forståelse av de begrepene man ikke forstår, som igjen bidrar til en større helhetlig forståelse av teksten.

## 5.2 Motivasjon

### 5.2.1 Indre og ytre motivasjon og autonomi

Som OECDs definisjon av lesekompetanse tilsier er det viktig at eleven kan engasjere seg i skrevne tekster (Språkløyper, 2022). Av dette forstår vi at motivasjon også er en vesentlig komponent i det å lese. Av studien kan det for meg virke som at funnene taler for at gutter i større grad drives av ytre motivasjon enn indre motivasjon når det kommer til lesing. Indre motivasjon dreier seg her om indre verdier og utføres ved at aktiviteten virker interessant og arbeidet gir glede og tilfredsstillende, mens ytre motivasjon gjerne tilføres i form av belønning, ros eller straff (Skaalvik, 2015, s. 66). Med andre ord drives guttene i større grad av noe utenforliggende som får de til å lese, i stedet for å oppsøke situasjonen selv. Vi ser også at lærere beskriver at guttene på generelt grunnlag kan oppleves som mindre motiverte, selv om det er mange individuelle forskjeller.

Tendensen for guttenes ytre motivasjon from drivfaktor kan forklares gjennom lærerinformantenes besvarelser i form av at «Gutter velger ofte kortere bøker. Jentene er oftere mer interessert i innholdet», og «Guttene vil ofte ha det letteste som bare er å lese rett frem».

Det kan forstås som at de vil bli fortrest mulig ferdig, og at dette er en belønning for dem. Kanskje venter det også en enda større belønning som at de får bytte læringsaktivitet ved å gå på ipad eller liknende. Problemet med ytre motivasjon med at det stadig må tilføres for å holde på motivasjon (Skaalvik, 2015, s. 68). Problemet blir ikke minst at guttene her ikke dyrker noen glede av det å lese, men heller en glede av det å bli ferdig. Skulle lærer etterpå belønne de med å lese enda en tekst ville vil sannsynligheten være stor for at dette møtes med stadig mindre engasjement. Med dette som grunnlag burde lærers største prioritet bør være å utvikle indre motivasjon, selv om det er usannsynlig at alle vil utvikle denne genuine

interessen for lesing (Skaalvik, 2015, s. 68). Da det virker som flere gutter i større grad drives av ytre motivasjon er det derfor interessant hvordan funnene tilsier at informantene i liten grad vektlegger å dyrke guttenes ytre motivasjon videre med belønninger. På spørsmål om hvordan de skaper motivasjon trekkes heller individuelle tilpasninger, riktige strategier for hvordan en skal jobbe med teksten, relevant litteraturvalg og hvordan denne presenteres frem.

Fokus ligger tydelig på leseaktiviteten i seg selv i form av at eleven skal utvikle interesse og kjenne på mestring. Når guttene likevel ikke utvikler ønsket resultat, trekker informantene frem at de prøver å overbevise de om hvorfor lesing er viktig på spørsmål om hva de gjør for at guttene skal forstå formål med lesing eller hva de gjør når guttene ikke vet hva de vil lese. På den måten synliggjøres det at lesing har en verdi, og det spilles på viktigheten av lesing både i og utenfor skolen. Dette er kjernen i Deci og Ryans teori om forskjellen på ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon, hvorav sistnevnte trekkes frem som en betydelig større drivkraft (Ryan & Deci, 2009).

Ryan og Deci trekker dessuten frem viktigheten av autonomi og selvbestemmelse som avgjørende faktor for utviklingen av den indre og den autonome ytre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Funn i denne studien viser videre at lærerinformantene ofte prioriterer å la elevene selv få velge lesestoff, spesielt i forbindelse med frilesingen. Informantene begrunner dette med at guttene virker å ha større motivasjon for lesing når de får velge bøker selv, hvilket som nevnt støttes av Ryan og Deci.

I tillegg til at eleven selv sitter på de beste svarene om hva han selv liker å lese, ser vi at ved å gi eleven eierskap og muligheten til å bestemme over egne valg kan dette bidra til ytterligere motivasjon.

### ***5.2.2 Interesse***

Videre ser vi at viktigheten av interesse gjør seg gjeldende. Som Ryan og Deci trekker frem har interesse stor betydning for indre motivasjon hos elevene (Ryan & Deci, 2009). Ut fra resultatene av denne studien kan jeg ikke si hvorvidt interesse har større betydning for guttene enn for jentene, men at resultatene indikerer at guttene i større grad er uinteressert eller mister interessen for lesestoff fortene enn jentene. Dette vil gjøre viktigheten av å jobbe med å skape interesse hos guttene desto høyere.

Det krever selvfølgelig profesjonalitet for å mestre denne kunsten. Hennig trekker frem at det er vanskelig å vite hva som interesserer hver enkelt elev, da alle er ulike, vi vet bare at både



tekst og sjanger må fenge (Hennig, 2017, s. 118). Av denne studien ser vi at fantasy, fakta, spenningsbøker, tegneserier og fotball blant annet trekkes frem som gjengangere for guttenes prioriterte lesestoff.

Da alle er ulike forstår vi likevel at det ikke vil være mulig å utarbeide en mal for hva som vil fenge alle gutter. Funnene kan derimot fungere som et utgangspunkt for hva en kan presentere en gutt som ikke klarer å finne noen han vil lese. Om man klarer å finne tekster som eleven liker å lese blir igjen dette utgangspunktet hele tiden forbedret, og man kan bruke disse interessefeltene til å finne annen type litteratur (Hennig, 2017, s. 119).

Vi vet derimot at en ikke alltid kan lese kun det man vil. Lesing er en ferdighet som skal inkluderes i alle fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette inkluderer fag hvor undervisningen kan bestå av fagtekster om bestemte temaer som skal gjennomgås. I norskfaget skal dessuten elevene eksponeres for (noe med sjangerbredde, kilde). I denne sammenhengen vil en møte på gutter som enten virker uinteressert i teksten på forhånd eller gutter som detter ut underveis som følge av manglende interesse. I disse tilfellene handler det for lærere om å likevel kunne skape interesse, for eksempel gjennom måten bøker presenteres på. Informantene trekker her frem at en må kjenne til både tekstene og elevene for å finne de rette innfallsvinklene for å skape mystikk, undring og spenning rundt teksten. Videre beskriver en informant at det handler om å inkludere guttene ved å stille spørsmål, bekrefte eksempler og liknende.

Vi ser at denne praksisen samsvarer med mange av Guthries tiltak om å stille personlige og genuine spørsmål, skape undring, nysgjerrighet og refleksjon, samt bygge på personlige interesser (Guthrie, 2007, s. 134). Ved å ta i betraktning hva informantene tidligere uttalte om hva guttene er interessert i, som fantasy og spenning, indikerer dette dessuten at ved å tillegge tekster et mystisk, underlig og spennende preg vil en ivareta og spille på elementer guttene har sannsynlighet for å finne interessant.

### ***5.2.3 Mestring***

Av resultatene av studien vil jeg også argumentere for at guttenes manglende motivasjon kan forklares gjennom mangel på tillitt til egne ferdigheter (Universitetet i Stavanger, 2022). Flere av funnene som er gjort kan vitne om liten tillitt til egne ferdigheter, som for eksempel beskrivelser av gutter som konstant velger kortere tekster, eller gutter som velger de enkleste veiene til å bli ferdig.

Kompetanse er som kjent en av Ryan og Deci's grunnleggende ingredienser for indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Om dette mangler kan derfor reaksjonen bli at gutten ikke vil være interessert i å gjennomføre oppgaven. Vi ser blant annet et tydelig eksempel på dette gjennom at flere informanter trekker frem hvor lite glad guttene er i å lese høyt selv. Som informant 1 selv beskriver er det umotiverende å lese saktere enn andre. Forklarer vi dette gjennom Albert Banduras mestringsteorier trenger disse elevene å kjenne på mer mestring, slik at de kan skape en forventning om videre mestring som igjen vil styre hvilke læringsaktiviteter de begir seg ut i (Bandura, 1997). I tillegg til mestring blir den sosiale konteksten essensiell i form av tillitt og oppmuntring, samt observasjoner av at andre også kan få det til viktig for å skape egne forventninger til mestring (Bandura, 1997). I denne sammenheng blir lærers rolle som støttende læringsstillas ufravikelig (Bruner, 1985). Som en informant også trekker frem handler det om å rose og gi tilbakemeldinger. Ved å gi tilbakemeldinger, oppmuntre, hjelpe til og støtte eleven kan dette tilføre nok hjelp til å mestre, og sånn sett lære noe nytt utenfor det eleven behersket uten hjelp, og sådan nå sin proksimale utviklingszone (Vygotsky, 2014). Om eleven handler i en slik positiv spiral hvor mestring leder til større tillitt til egne ferdigheter og sådan videre forventning til mestring vil sådan ytelsen og innsatsen bli bedre (Skaalvik, 2015, s. 22). På nåværende tidspunkt ser vi at informantene legger til rette for mestring hos guttene ved å gi de korte nok tekster, rett skriftstørrelse, rett balanse mellom bilder og tekst og liknende. Vi ser at det legges vekt på at det ikke skal være for vanskelig, og sådan tilrettelegge for gutten etter rett nivå. For en lesesvak gutt vil det kanskje virke umotiverende i seg selv å se at arbeidsoppgavene han får er enklere enn andres, som kan tenkes å svekke tillitt til egne ferdigheter. Viktigheten av lærers rolle blir her bare enda større, hvor viktigheten av ros, gode tilbakemeldinger, tillitt og støtte for å gi eleven motivasjonen som trengs for å oppleve tiltrengt mestring kan bringe eleven inn i denne positive spiralen. På den måten kan kanskje korte og enkle tekster byttes ut med mer avanserte tekster når eleven blir klar for det.

#### ***5.2.4 Sosial sammenlikning***

Til slutt er det viktig å ta i betraktning at guttenes manglende motivasjon og interesse kanskje ikke er så fraværende som man skulle tro, men at guttene bevisst velger bort leseaktiviteter av andre årsaker. Gunilla Molloy har blant annet funnet ut fra sine studier at gutter bevisst tar avstand fra å lese bøker for å bevise sin maskulinitet (Molloy, 2012). I en slik sammenheng kan dette forklare hvorfor gutter leser ting som er mer maskulint, som spenning, fantasy,

fotball og liknende, og derfor leser mindre skjønnlitteratur (Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001). I dette perspektiver hjelper det selvfølgelig lite at Kverndokken gjennom sine studier fant ut at forfattere av skjønnlitteratur i stor grad markedsfører litteraturen sin basert på en feminin målgruppe (Kverndokken, 2013). Når informantene i studien derfor oppgir fantasy, fakta, spenningsbøker, tegneserier og fotball som guttenes prioriterte lesestoff, trenger ikke dette nødvendigvis å bety at gutten ikke interesserer seg for skjønnlitteratur, men at denne muligheten ofres i fravær av guttens manglende lesing av skjønnlitteratur (BERJ, 2021). På spørsmål om guttene liker å snakke om hva de har lest er kommer informantene med varierte svar. En informant sier at nåværende klasse er veldig pratsom. En annen sier at det i nåværende klasse aldri prates om lesing blant guttene. Dette viser at det er stor forskjell på klasser, klassemiljø og klassekultur hva gjelder lesing. I en av klassene er det kanskje mer aksept for å snakke om lesing uten at bli dømt som mindre maskulin, mens det i en annen klasse er mindre aksept for å snakke om lesing. Som Axel Honneth (2007) beskriver, utvikles personlig identitet blant annet utvikles gjennom andres reaksjoner på seg selv. Kanskje gutten derfor er redd andres reaksjoner på at en selv engasjerer seg for mye i leseaktiviteter, dersom klassekulturen stempler dette som feminint. Kanskje kan det tilrettelegges for lesing blant gutter i form av lekser, eller andre arenaer hvor en ikke så lett blir forstyrret av andres innflytelse? En informant nevner selv at det er lettere å tilpasse for gutter i små grupper og i lekser kontra full klasse. Kan dette være fordi det er mindre elementer som distraherer de? I lekse trekker flere informanter frem at de ofte får en valgfri bok å lese, kan det derfor her være en mulighet å overtale guttene til å lese for eksempel skjønnlitteratur, siden dette er en arena hvor en sannsynligvis får sitte mer i ro, uten å bli påvirket av klassekamerater.

Uansett understrekes viktigheten av at guttenes mannlige rollemodeller leser bøker, da dette er en mangelvare (National Literacy Trust, 2015). En av informantene uttaler dessuten at elevene fort blir vant til at kvinner leser mer enn menn siden det er fler kvinner enn menn i skolen. Her beskrives også guttene som opptatt av forbilder, og i fravær av lesing blant deres forbilder vil det naturlig bli mindre lesing blant guttene. I Appleyards faser for hvordan leseutvikling foregår ser vi at eleven i denne alderen også i litteraturen er opptatt av å identifisere seg med forbilder i form av en helt (Appleyard, 1994). Kanskje det i undervisningen derfor kan skape mer kultur for lesing ved å trekke frem kjendiser eller andre forbilder guttene måtte ha i en kontekst som involverer lesing. I denne sammenheng er det er det vesentlig å også snakke om hva som skjer på hjemmefronten.

På spørsmål om lesing på fritiden trekker alle informantene frem at viktigheten av å lese også utenfor skolen, og det blir trukket frem hvordan foreldre oppfordres til å lese for de, ta de med på biblioteket for å eksponere de for bøker og liknende. Lesing hjemme og på fritiden har mye å si for hvilke holdninger og erfaringer gutten tar med seg inn i skolen, da lesekompetanse kan ses som et sosialt begrep en naturlig vil danne seg ulike innfallsvinkler, og ståsteder rundt basert på tidligere erfaringer (Barton, 2007). Snakker en ikke om litteratur hjemme eller i guttegjengene vil dette derfor være negativt også for lesing i skolen. Noe forskning viser dessuten at sosial klassebakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn (Norsk institutt for forskning om oppvekst, 2008). Oppsiktsvekkende er det derfor at PISA-resultatene i 2018 indikerer en rekordhøy andel norske gutter som ikke leser hjemme eller på fritiden. Her er det åpenbart at både skole og hjem har en lang vei å gå. Når PISA-resultatene viser at guttene leser så lite hjemme som de gjør, er det klart at både skole og hjem har en lang vei å gå. En av informantene i min studie rette selv fokus mot at det trengs å bli flinkere til å oppfordre elev, og ikke minst foresatte om at eleven trenger å lese på fritiden. Andre informanter understreker derimot at dette er noe de maser på hele tiden. Det får meg til å stille spørsmålet om hvor flink foreldrene på hjemmefronten er til å engasjere barnet sitt til lesing.

## 6 Konklusjon

Som stoltenbergutvalget konkluderer med fremstilles guttene som svake lesere (NOU, 2019, 3), hvilket danner grunnlag for bekymring. Jeg har derfor spurt 4 informanter som jobber i 4-7 klasse ved en spesifikk skole hvordan de ivaretar guttene i lesesituasjoner i skolen. Informantene konkluderer først og fremst med at det er store variasjoner på enkeltelever og klasser, men at guttene oftere har en tendens til å være mer umotiverte, urolige og ufokuserte. Før å møte denne utfordringen vil jeg starte med å trekke frem at alle informantene er samstemte i sin praksis rundt viktigheten av å utvikle gode relasjoner og bli kjent med guttene for å finne ut hvordan de kan tilrettelegge for dem. Denne tilretteleggelsen består ofte av å gi guttene tekster av riktig lengde, samt riktig innhold av bilder og riktig skriftstørrelse. Guttene må likeså få tekster de interesserer seg for, hvis de ikke skal miste fokus. Denne interessen skapes ofte gjennom å la de få velge en bok de selv interesserer seg for, eller ved å presentere tekster på måter som skaper undring, mystikk og spenning. Måten aktivitetene legges opp på

kan dessuten med fordel varieres, og informantene trekker frem at de ofte leser for guttene, hvilket de er glade i, og som bidrar til at alle henger mer med. Videre nevnes også at det kan byttes på å lese, eller inkludere mer fysiske aktiviteter som hentediktat for at guttene ikke skal bli sittende i ro for lenge. Guttene trekkes dessuten frem som glade i å lese i par, og det er tydelig at informantene utenom lesekvart tilrettelegger for guttene gjennom sosiale og muntlige leseaktiviteter, i stedet for kun stillelesing. Her nevnes det også at små grupper, par eller lekser i tillegg kan være en fin måte å tilrettelegge undervisning på, og at de sådan kan få sitte mer i fred hvis det trengs. Videre legges det vekt på å lære eleven at lesing er viktig for karriere, og for å lære om interesser. Hva gjelder lesestrategier forteller informantene at de prøver å variere, men at bison-overblikk, letelesing og lesing rett frem er guttenes prioriterte lesestrategier. Herfra forsøkes det blant annet å oppnå metakognisjon gjennom å vise at du må forstå alle orda i teksten for å forstå hele teksten.

Hva gjelder typer motivasjon prøver informantene å legge til rette for en indre og autonom ytre motivasjon gjennom individuelle tilpasninger, riktige strategier, relevant litteraturvalg og hvordan denne presenteres.

## 7 Litteratur

- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader – the experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge university press.
- Baker, Linda & Lisa Carter Beall (2009). Metacognitive processes and readingcomprehension. S. 373–288 i Israel & Duffy (red.) (2009).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge
- Barton, D. (2007). *Literacy An introduction to the ecology of written language*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- BERJ. (2021). *Disrupting the “boys don’t read” discourse: Primary school boys who love reading fiction*. Vol. 47. Hentet fra <https://berj-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3685>
- Boys' Reading Commission Report. (2015) Hentet fra [http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys\\_reading\\_commission](http://www.literacytrust.org.uk/policy/boys_reading_commission)
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky, a historical and conceptual perspective. I J. Wertsch (red.), *Culture, communication and cognition, Vygotskian perspectives*. London: Cambridge university press.
- Bråten, I. Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo:

Crystal, David (1988). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dunn, Rita og Griggs, Shirley A. *Læringsstiler*. Oslo: Universitetsforlaget.

E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget

Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. [LOV-2017-04-28-23]. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>

Frost, J. (2017). *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk

Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2019). *Dybdelæring i skolen*. Oslo: Pedlex

Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget

Grennes, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget

Guthrie, J.T. (red.) (2007). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- IEA. (2016). *What makes a good reader: International findings from PIRLS 2016*. Hentet fra <http://pirls2016.org/wp-content/uploads/structure/PIRLS/P16-International-Findings-from-PIRLS-2016.pdf>
- IEA. (2021). *PIRLS 2021 – Progress in international literacy study 2021*. Hentet fra <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021#section-114>
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). *Reading and writing: an interdisciplinary journal* 2. Hentet fra: [https://www.academia.edu/22075542/The\\_simple\\_view\\_of\\_reading?pop\\_sutd=true](https://www.academia.edu/22075542/The_simple_view_of_reading?pop_sutd=true)
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus,
- Johannessen, A. Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Lie, S, Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Acta Didactica 4/2001
- Magnusson, C. G. & Frønes, T, S. (2020). Norske elevers kunnskap om strategier for leseforståelse. I Frønes, S. T. & Jensen, F. *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 79–106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molloy, G. (2012). "Jag ryser när jag ser en bok". I K. Kverndokken, Gutter og lesing (ss. 33- 45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet



fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Norsk Institutt for forskning om oppvekst, v. o. (2008). *Er det skolens skyld?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget

Kleppan, S. F. (2019). *Norsklæreres erfaringer med gutter og lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet* [Masteroppgave, Norsk universitet]. Hentet fra:

<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2616490/KleppanSyn%C3%B8ve.pdf?sequence=1>

Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling – teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

Kverndokken, K. (2013). Bokas gripefaktor. I K. Kverndokken, *Gutter og lesing* (ss. 47-67).

Kvale, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk  
Bergen: Fagbokforlaget.

Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension – Fostering and comprehension-monitoring activities*. Hentet fra:

<https://www.jstor.org/stable/3233567>

Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I Frønes, S. T. & Jensen, F. *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 107–134). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, i K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). New York: Routledge.
- Santa, C. M. & Engen, L. (1996). *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for Læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for Læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. N. (2016). *Gutter og lesemotivasjon: En kvalitativ studie av hvorfor gutter skårer dårligere på lesetester enn jenter, og et tiltak som virker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54005/Masteroppgave-Gutter-og-lesemotivasjon-h-st-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Språkløyper. (2022). Fagtekst: å lese er meir enn å avkode og forstå. Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/fagovergripende-lesing-og-skriving/kva-er-lesing/god-leseopplaering/fagtekst-lese-er-meir-enn-avkode-og-forsta>
- Tainio, L. & Slotte, A. (2017). *Internactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education*. Hentet fra: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/469/1555>
- Universitetet i Stavanger. (2022, 11. jan). *Sammenhenger mellom motiverende leseopplæring og elevers leseferdigheter og leselyst*. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/sammenhenger-mellom-motiverende-leseopplaering-og-elevers>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Undervisning og tilpasset opplæring. (overordnet del?)*.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende ferdigheter* (overordnet del?). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Nasjonale prøver 5. trinn – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-5.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Nasjonale prøver 8. og 9. trinn – resultater*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/nasjonale-prover-8.-og-9.-trinn/>

Vygotsky, L. (2014). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

White, B (2007) *Are Girls Better Readers than Boys? Which Boys? Which Girls?* Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/20466650?seq=1>

# 8 Vedlegg

## 8.1 Vedlegg 1 - NSD

[Meldeskjema](#) / [Gutters holdninger til lesing](#) / Vurdering

### Vurdering

**Referansenummer**

522089

**Prosjekttittel**

Gutters holdninger til lesing

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

**Prosjektperiode**

07.03.2022 - 18.05.2022

[Meldeskjema](#)

**Dato**

08.02.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**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**

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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**

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler. if. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

1/2

## 8.2 Vedlegg 2 - Informasjonsskriv/samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Gutters holdninger til lesing”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse forhold hva gjelder gutters holdninger til lesing og hvordan de kan bedres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er et forskningsprosjekt i forbindelse med min mastergrad. Omfanget av oppgaven vil være på ca. 20.000 ord. Formålet med prosjektet er å kartlegge og skape innsikt i hva lærere fra enkelte skole(r) opplever og ikke minst ser forbedringspotensial i angående forhold hva gjelder lesing og kjønnsforskjeller.

Problemstilling for forskningen: Hvordan kan leseundervisningen bidra til mer positive holdninger til lesing blant gutter?

Forskningsspørsmål av ytterligere interesse vil være:

- Hva tenker lærere om kjønnsforskjeller i lesing?
- Hvilke tiltak anbefaler lærere for å løfte svakere lesere?

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

Nord Universitet, fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag er ansvarlig for prosjektet.

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

Du for spørsmål om å delta på bakgrunn av ditt yrke som lærer, og du vil bli en av totalt fem informanter som deltar i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta innebærer dette et intervju på ca. 15 minutter. Dette intervjuet inneholder spørsmål om resultater av den seneste PISA-undersøkelsen, skolens organisering med tanke på kjønn, stereotyper rundt mansrollen og leseundervisning. Det vil bli tatt opptak av dine svar, og disse vil lagres elektronisk på en OneDrive konto.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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**

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil veileder, samt meg selv ha tilgang til dataene
- Tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger innebærer å erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en innelåst OneDrive-server.

Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2022. Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli destruert.

## **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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord Universitet ved prosjektansvarlig May Line Rotvik Tverrbakk (mail: [may.l.tverbakk@nord.no](mailto:may.l.tverbakk@nord.no), tlf: 75517738). Eller student Gunnar Svingen (ail: [gunnarsvingen@gmail.com](mailto:gunnarsvingen@gmail.com), tlf: 93287199).
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (mail: [toril.i.kringen@nord.no](mailto:toril.i.kringen@nord.no), tlf: 74022750)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

May Line Rotvik Tverrbakk  
(Forsker/veileder)

Gunnar Svingen

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *gutters holdninger til lesing*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Gunnar Svingen kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.3 Vedlegg 3 - intervjuguide

Fakta/åpningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn har du?
2. Hvilket trinn jobber du på?

Introduksjonsspørsmål:

1. Forskning (PISA) viser at det er ganske store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon.



2. Har du noen tanker?

3. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesing?

4. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesemotivasjon?

Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvilke hensyn tar lærere til gutter i leseundervisninga?**":

1. Hva er guttene opptatt av når de leser?

2. Hva gjør du for å møte dette?

3. Fortell om hvordan du legger opp en leseøkt, før, under og etter lesing.

4. Hvilke spesielle hensyn tar du til guttene når du legger opp til lesing i klassen? Og, hvis læreren ikke kommer inn på det selv:

5. Hva gjør du for at guttene skal forstå formålet med lesing?

6. Hvordan aktiverer du relevant bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing?

7. Hvordan jobber du med lesestrategier med tanke på gutter?

8. Hva gjør du for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing?

9. Hvordan strukturerer du leseøktene med tanke på gutter?

10. Har du noen eksempler på hvordan du utformer en leselekse tilrettelagt for gutter?

11. Hvordan organiserer du høytlesing og stillelesing med tanke på gutter?

Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvordan legger lærer opp leseundervisninga for å motivere gutter?**":

1. Hva gjør du for å få guttene til å kjenne på mestring i forbindelse med lesing?

2. Hvordan presenterer du bøker med tanke på å skape interesse hos gutter?

3. Hvor ofte opplever du at gutter ikke vet hva de vil lese? Hva gjør du når gutter ikke vet hva de vil lese

4. Får guttene velge bøker selv eller finner du frem til tekster som du mener passer best?

5. Hvilke strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon? Møter du her noen utfordringer?

6. Opplever du at gutter liker å snakke om hva de har lest? Hva gjør du (eventuelt) for å legge til rette for en slik samtale?

7. Hvordan oppfordrer du gutter til å lese mer på fritiden?

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller forandre før vi avslutter?

## 8.4 Vedlegg 4 – Intervju informant 1

Fakta/åpningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn har du?

Jeg har gått litt feilveien jeg har ikke lærerutdanning. Har litt annet utdanning, og så har jeg tatt, praktisk pedagogisk utdanning. Har også tatt spesialpedagog, matte og engelsk. Er lærer

2. Hvilket trinn jobber du på?

Jeg har jobba på alt fra andre til syvende, åttende og niende. Jobber veldig mye innenfor spessped. Har hatt hele klassa i andre fag enn engelsk og mat og helse. Jobber med masse smågrupper i norsk og matte osv. Akkurat nå jobber jeg på fjerdetrinn og sjettetrinn. Men har ikke norsk.

Introduksjonsspørsmål:

1. Forskning (PISA) viser at det er ganske store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon.

2. Har du noen tanker?

Ja, det er veldig individuelt, det kan være både gutter og jenter som ikke har lesemotivasjon eller leseferdigheter. Guttene har kanskje kommet litt senere i gang, og utvikler leseferdighetene for å knekke lesekode senere. Ofte skjer dette de første årene på barneskolen. Faktorene som kan spille inn kan være lese- og skrivevansker, briller, syn, men spesielt lese og skrivevansker. Når guttene først tilegner seg leseforståelsen, begynner ofte gutta fra tegneserier og mindre lesestykker, mens jentene ofte leser mer bøker. Ser vi på de som har lesesvakhet ser vi stor forskjell på andre. Men dette kan være både jenter og gutter og kan være veldig individuelt. Hva dem velger og lese er veldig forskjellig. Jeg ser at mange gutter velger enkle tekster innenfor områder som interesserer dem. Faktatekster eller fotball om ronaldo og sånn. Leseløver og sånn går også på ting som interesserer

dem. Tegneserier, pocketbøket og det som man ser – lesesvake gutter velger ofte bøker med veldig lite tekst og mye bilder, som hvor er Willy og sånt hvor du bare skal lete på bilder.

3. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesing?

4. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesemotivasjon?

Dette er også individuelt. Men det er mange som, noen jenter har stor motivasjon i det de leser og vil lese alle mulige slags dagbøker og hestebøker, bøker for jenter, også faktabøker osv. Ehm, sånne dere jenter som ikke ønsker å lese så mye, det kan jo også ha med en lesevskahet og gjøre. Men for gutta så merker du at om det er ting som ikke interesserer dem så mye, det må være ting som interesserer dem, og t dem får lov til å være med å velge hva de skal lese. Får de ikke lese boka selv så er ikke det noen motivasjon for dem. De må finne motivasjonen som at denne boka så morsom ut, kanskje noen andre har lest den, den så spennede ut, flere i dette segmentet, så finner de sånn ut at dette gir dem motivasjonen. Finne ting de interesserer seg for. Du er nødt til å finne ut hva de interesserer seg for, hva slags fritidsinteresser har de, er de interessert i fly, scootere, fly, fiske? Så kan du finne noe som er en motivasjon for dem. Både til å lære og lese og til å fortsette og lese. Vi lager jo leselekse, og da kan man jo tilpasse leseleksa til å handle om noe som handler om det de liker. Pokemonfigurer blant annet. En annen elev var glad i fiske og da fikk han lese om fiske som lekse. Da blir det mer motuvasjon til å lese hjemme og til å lese på skolen. Da knekte vi også koden med at de leser samma greia flere ganger, da blir det gjenkjenbart og da kan de knekke lesekoden lettere. Samtidig så i timen kan det være vanskelig å tilpasse til akkurat det de interesserer seg for fordi du har kanskje 22 stykker. Derfor er det lettere å gjøre dette i små grupper og i lekser. Da har de heller individuelle lesestykker i timen, alt ettersom hvilket nivå de er på. Skal en se direkte på den motivasjonen. Hvis dem leser samme lesestykke i klasserommet, om det er leseforståelse og de skal lese et stykke og svare på spørsmål, at jeg gir samme til alle i klassen, de som er gode og lese vil jo synes det er kjempekjedelig hvis de får et kort enkelt stykke, men hvis de som har problemer med å lese for et tettpakka med liten skrift, de skal lese masse i stede for å få litt større skrift med bare to avsnitt, men det kan hende de bruker like lang tid på det som de som leser en hel side, så sånn vil jo tilpasningen være hvis det skal være motivasjon. Altså motivasjonen fjernes jo hvis det blir for mye. Så der har du jo egentlig sånn, finne hva som interesserer dem, ikke gi de for mye slik at det blir for overveldende.

## Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "Hvilke hensyn tar lærere til gutter i leseundervisninga?":

1. Hva er guttene opptatt av når de leser?

Det er mye det som interesserer dem. I timen er det noe morsomt eller noe spennende, men gutta er jo veldig sånn. Har en humor som, ikke spesiell, men de synes en ting er morsom, mens jentene synes en annen ting er morsom, og dette kan være i samme teksten, at gutta kan sitte og le og se på det her, så det kan jo skape en interesse hos de andre som ikke har kommet så langt, men det er mye som kan relateres til noe som skal bli en leseglede. Det kan også være det å bli lest for, at du har høytlesing i klassen hvor de slipper og lese selv, hvor de kan være med på å skape en nysgjerrighet for noe jeg har lyst til å finne ut av og som kanskje de har lyst til å finne ut av, ok men da må du lese det stykke her da. Det å skape en leseglede trenger ikke nødvendigvis at det er de som skal lese hele tiden på alt, men at man kan lese litt for de også. Så når de er i begynnelsen på denne lesekoden og jeg vet at de ikke er så glad i å lese, så leser jeg litt og så leser de litt, vi tar veksellesing slik at de slipper å lese alt. Og så er det også dette med å sjekke ut at de forstår hva de har lest. Så da stiller jeg spørsmål, hva mente vi her, hva skjedde nå? At vi ikke bare leser og så får de ikke med seg noen ting.

2. Hva gjør du for å møte dette?

3. Fortell om hvordan du legger opp en leseøkt, før, under og etter lesing.

Jeg tenker at lesekvart som vi ofte begynner med er fin for å lese om noe du selv interesserer deg for. Og den kan jo vare i tju minutter hvis du ser at de er veldig inne og konsentrert om hva de. Det er på morgenen, alle for sette seg ned og alle får roen, så da setter de seg ned og leser i hvert sitt, og hvis du da har norsk etterpå og det skal være, hvis du skal ha noen tekst, så handler det om å skape en nysgjerrighet hva teksten handler om, det er å se på overskrift, eventuelle bilder, hva tror vi det her handler om? også leser de en tekst, så snakker vi om teksten etterpå, svarer på eventuelle spørsmål og sånn. Det er jo det som er det som kanskje kan være med å skape den nysgjerrigheta for hva det inneholder. Samtidig så er det sånn, hvis de ikke interesserer seg for dette i det hele tatt så detter de jo litt ut, men da må man jo være dere å prøve og hente de inn igjen og så få, men der igjen kommer jo det at vi kan forenkle teksten. Er det en tekst på 4 sider kan man få hjelp til å lese 3 av de, at man kanskje har lest til sammen 4 sider, men de har lest kun 1 side selv (Bytte på å lese).

4. Hvilke spesielle hensyn tar du til guttene når du legger opp til lesing i klassen? Og, hvis læreren ikke kommer inn på det selv:

Ikke, selvfølgelig noen ganger kan det være, det kan være hvis du har parlesing, at du har to og to som leser i lag. Det vil også føre til at gutta ikke mister hvor dem er, men at dem må følge med. Det skal

være to gutter, eller det kan være en jente og en gutt. Det kan være en tilpasning man gjør, at de kan ha parlesning, samarbeider om teksten. Det er jo litt sånn der, man må jo se hvor klassen er. Noen av elevene liker også å sette seg inn på et grupperom, at de spør sånn kan jeg og han gå inn på det grupperommet, og da er det sånn, ja hvis dere klarer å sitte der og lese, og jobbe med det. At de da får en mer ro til å jobbe. For det kan jo være sånn med gutta, at de trenger mer ro, og at de lett blir ufokuserte når det skjer ting rundt dem, at de mister konsentrasjonen sin. At de har godt av å sette seg på et rolig sted.

#### 5. Hva gjør du for at guttene skal forstå formålet med lesing?

Det er vel, tenker du da hvis det er noen som ikke ønsker å lese, ikke har knekt lesekode eller? Kan være begge deler, slite med motivasjon også. Vi prøver å vise dem hva som kommer senere i livet. Dem lever jo akkurat for det som er her nå, men det kan være hvis at dem skal på kino, eller ta buss, eller ta noe hvis de skal dra og handle, ting hvor de trenger å lese. Du kan bruke det for de, hvorfor er det viktig å lese? Du trenger det for å gjøre forskjellige ting, det er ikke alltid man har med mamma og pappa eller hjelp på tlf. Det er jo å prøve å få de til å se nytteverdien i alt som er rundt oss. Og hvis de har noen interesser for, hvis de kan lære mer om motorsykler eller fly eller så, fotball eller håndball. Hvis du klarer å få de til se nytteverdien i det selv, og ikke bare nødvendigvis si at du skal lese i zeppelin lesebok fordi jeg ønsker det. For det gir ikke de noen motivasjon. Du må få dem til å se litt hva som har betydning for dem.

#### 6. Hvordan aktiverer du relevant bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing?

Det er jo å finne interessepunktet deres, prøve å lage lesing i forhold til det. Og også det med å kan ta med mindre lengde på lesestykkene til de, gi de litt mer rom for å ha individuelt opplegg på det i forhold til det. Det er jo det som er selve bakgrunnsmotivasjonen. Du må gå på det de har interesse for.

#### 7. Hvordan jobber du med lesestrategier med tanke på gutter?

Det bli jo på, det blir likt med begge kjønn. Hva tror vi det handler om? hva forteller bildene, hva forteller overskrift, hvordan kan vi se, også har du jo på det her lesestrategier, hva er vi ute etter? Er vi ute etter å finne noen ord, skal vi finne ut hva betyr dette? Da har vi jo den her letelesinga, er det mer sånn stille og svare på spørsmål så kan du kanskje skumlese over det, eller skal du lese nøye for å kunne det godt? Når vi er akkurat i knekking av lesekode så er det mer strategi å lese flere ganger. Og lese kanskje fem ganger, heller liten tekst og lese flere ganger, også kan vi ha som strategi å streke under vokaler, skrive ord som er utheva, for samtidig som de har lest en tekst flere ganger så må de på nytt igjen lese for å hente ut igjen de ordene de trenger for eksempel de ordene som er utheva og skal skrives. Det er jo sånn strategien er. Har sikkert flere som jeg ikke kommer på nå også.

#### 8. Hva gjør du for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing?

Nå har jeg jobba med en sånn tekst de har lest. Det kan være vanskelig å holde konsentrasjonen, på noen sånne karlstein lesetester så skal de jo lese i 10 minutter. Men jeg har noen ganger kjørt en kortere tekst, da skal de lese i 1 minutt, så har vi gjort det samme neste uke, og de setter en strek hvor langt de kommer hver gang, og så går det en uke igjen, og da ser de hele tiden på progresjonen, hvor streken var forrige gang og hvor den er nå. At dem, okey forrige gang kom jeg bare dit, nå har jeg kommet 10-20 ord lenger. Det har vi også gjort med andre tekster, lest de flere ganger på samme måte. Har også tatt tida på de, og det skal man jo være litt forsiktig med at de ikke slurveleser, men første gang har de brukt to minutter, men samme dag har de lest samme dag på nytt igjen, og da ser de for hver gang de leser så leser de raskere og raskere. Det har vært en god strategi som vi har brukt i tillegg til karlstein lesetester. Da har vi brukt den første testen på et minutt og så har jo brukt de andre testene i mellom og da ser de at de har en progresjon på det.

### 9. Hvordan strukturerer du leseøktene med tanke på gutter?

Ja at du ikke har, se litt hva det inneholder. Men også at de ikke bare blir sittende å lese. At det må skje litt, heller at det er litt kortere spørsmål og noen spørsmål de må svare på eller noe avkryssing eller noe skrivning, litt mer fullstendige setninger og sånn der. Man trenger ikke ha så lange økter, men heller ha forskjellige ting med. Det kan være hentedikta, de må lese og demå skrive. Mye henting av lapper, gjerne med litt springing, gjerne ha det ute så de får rørt på seg. Løpt og henta bokstaver, lage et ord med dette etc. Så det går jo egentlig også på strategier, om så å lage ord eller setninger som blir klept opp i en setning og da må de også lese. Men da kan det ikke bli så enormt mye. Altså lengde. Sånn at der kan være mange korte setninger som både kan pusles eller hentes eller skrives, for da får du den her husken med hentedikta og, da må de huske ord og sånn.

### 10. Har du noen eksempler på hvordan du utformer en leselekse tilrettelagt for gutter?

Dette har vi noe om

### 11. Hvordan organisering du høytlesing og stillelesing med tanke på gutter?

Jeg tenker at du har kjempegod utbytte av begge deler. Alle unger, det er veldig sjeldent at unger ikke liker å bli lest for. Inne i klasserommet har vi nettopp lest roald dahl, da ser på på gutta sånn «UHHH» dette er kjedelig, og så kommer du ut u boka og da er de helt med. De er interessert i å høre hvordan dette fortsetter. I begynnelsen kan de gi uttrykk for at det er kjedelig, men etter hvert blir det bedre. Men du må finne bøker som fenger. Det er jo litt med gutter, då må finne bøker som fenger, men jeg tror du har igjen både med å lese selv, tilegne seg kunnskap ved å lese hva de vil, samtidig som de blir lest høyt for at, okey dette var jo faktisk morsomt, det var en spennende bok. Her kan også lydbøker komme inn, starte tidlig med gutta, vende de til og høre på.

## Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvordan legger lærer opp leseundervisninga for å motivere gutter?**":

1. Hva gjør du for å få guttene til å kjenne på mestring i forbindelse med lesing?

Det er jo dette med hvordan strategi man velger, kortere tekster, ikke kjempelange tekster, hvordan skriftstørrelse med både bilder og tekst, at de kan se litt bilde her og der og litt forklaring her og finner den gyldne middelveien på det. Og litt med dette, måter og gjøre det på i forhold til interessen, både med motivasjon, og at du ser at de klarer å lese. Lese et stykke fem ganger, og de ser at hver gang blir de bare bedre og bedre.

2. Hvordan presenterer du bøker med tanke på å skape interesse hos gutter?

Det kan være hva boka handler om, coveret.. les litt på baksida, hva handler det om. Bla litt i boka og gi de inntrykk i hvordan boka er. Også vite da at dette er noe som kan interessere dem, ikke bare leite frem en hel masse bøker som en ikke har peiling på kan være noe for dem. De er ikke tilmodig til å lese så mange bøker før de skal velge seg ei. Ta tar jeg bare den.

3. Hvor ofte opplever du at gutter ikke vet hva de vil lese? Spesielt hvis de har lest noen bøker i detektivbyrå 2 eller noe monster med noe serie, da er de veldig bevisst på hva de henter.

Hva gjør du når gutter ikke vet hva de vil lese?

Igen, det er nå for å høre, om det er noe de kunne tenke seg til å lese, skal det være spennende, skal det være morsomt, skal det være... også finne noen bøker som er litt forskjellig i det de sier de kunne tenke seg å lese, og hvis de ikke har noe de kunne tenke seg å lese, så er det greit å kunne starte med sånne små faktabøker. Man må først og fremst finne ut hva som kan fenge dem.

4. Får guttene velge bøker selv eller finner du frem til tekster som du mener passer best?

Når de skal hente bøker til lesekvart så skal de få finne en bok selv. Så lenge de leser. Lesing er god lesing. Så lenge de kan lese, så lenge de kan knekke den lesinga som er i den boka, at det ikke blir for vanskelig for dem. Er det en som jeg vet ikke er så god på å lese kommer med en bok som er mye tekst og lite skrift og tett mellom linjer, som jeg vet at dette er en bok jeg vet at eleven ikke kommer til å kunne lese, så vet jeg at dette følger til demotivering. Da går jeg inn og forslår bøker, kanskje denne handler om det, se her på den, vis de i den boka at den boka du har valgt er vanskelig å lese, men når du har øva deg mer kan denne boka være super for deg. Men når de kommer med en bok som passer for dem så er ingenting bedre enn at de finner en bok som interesserer dem

5. Hvilke strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon? Møter du her noen utfordringer?

Du vil alltid møte på utfordringer, men strategiene må gien være lengde på tekst, skriftstørrelse, hva teksten handler om, stille litt spørsmål, få litt oppgaver om teksten der de må gå tilbake å letelese eller skumme litt for å finne svaret selv om teksten ikke er så lang. Ting går igjen. Valget av strategi og hvilket nivå dem er på er viktig. Valg en for valg av strategi er hvordan nivå dem ligger på. Så tar du ut i fra det og bygger på leseforståelse og lesehastghet.

6. Opplever du at gutter liker å snakke om hva de har lest? Hva gjør du (eventuelt) for å legge til rette for en slik samtale?

Gutter generelt hvis du skal spørre de, noen kan jo fortelle alt, mens noen er mindre interessert i det. Men det går igjen litt på leseforståelsen. Hvis de husker hva de har lest og har en forståelse av hva de har lest så hvis jeg spør hva er det egentlig som skjedde, og hva handla boka om? så kan de fortelle. Og på et litt høyere nivå så skriver de jo bokanmeldelse. Men da er det jo sånn, hvordan var boka god, hva handler boka om? Også får du tre setninger, så det er lettere å ta det muntlig. Men det går mye på leseforståelse og hvordan de kan. De kan godt fortelle og jeg kan godt spørre de, men det er ikke sikkert de er sånn, tunga til blåhvalen veier 3000kg, så er det ikke sikkert de har en forståelse av det, så hvis du begynner å snakke med de om det så kan de fort bli sånn OJ, og få en aha opplevelse, så du må liksom ha, prøve å dra ut litt av det de har lest. Men noen forteller mer enn andre.

7. Hvordan oppfordrer du gutter til å lese mer på fritiden?

Det er jo, altså, i forhold til hvis dem har bøker dem vil, også da med familie kan de fort dra på biblioteket, hvis det er gutter som begynner å knekke lesekoden så oppfordrer jeg også foreldrene til å dra på biblioteket og drive å bla i bøker og .. det kan være høytlesing at foreldra leser til dem, og at dem leser litt selv, og i forhold til leselekse. Så kan det være sånn at dem kommer meg å spør om noe. Så sier jeg, ja men du kan jo slå opp på ipaden din, så kan du se om du finner noe på det. Også kommer du og forteller meg. For da kan det være at de henter litt fakta om en ting på ipaden, så kan de selv lese om akkurat hva som interesserte dem, og det at dem da forteller meg om dette er for å se om de har funnet ut av noe, eller skal jeg sette meg ned og se med dem på ipaden, og så finner vi ut av ting. Og det er jo også en strategi for å øke demmers, og hvor kan jeg hente, eller jeg i dems perspektiv, hvor kan det hente informasjon og hente ting dem lurer på. Jo dem kan gå på biblioteket, dem kan gå på en pc eller ipad eller telefon også finne ut litt mer ting om akkurat det dem lurte på. Så sånn kan man bruke det hvis at dem kommer å spør meg om en ting så sender jeg ballen litt tilbake og utfordrer dem litt om det.

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller forandre før vi avslutter?

nei



## 8.5 – Vedlegg 5 – intervju informant 2

Fakta/åpningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn har du?

Jeg er utdanna grunnskoelærer 5-10. Har jobba siden 2016

2. Hvilket trinn jobber du på?

Nå er jeg på 4. trinn. Tidligere mellomtrinn.

Introduksjonsspørsmål:

1. Forskning (PISA) viser at det er ganske store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon.

2. Har du noen tanker?

3. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesing?

Det er veldig stort skrik i elevgruppene jeg har hatt. Jentene er mer motivert, de har mer ro i seg.

Guttene har mer fart i seg og vil gjøre andre ting. Jentene har mer motivasjon. Det er viktig å finne det de liker. Guttene liker biler eller fotball og det som fanger de. Da vil du få bedre motivasjon. Men det er vanskelig å nå inn til alle og finne det som passer.

Det gjelder jo ikke bare lesing, det gjelder jo alt. Bygge på interesser er det vi prøver på, men det er vanskelig å gjøre det hele til.

4. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesemotivasjon?

Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvilke hensyn tar lærere til gutter i leseundervisninga?**":

1. Hva er guttene opptatt av når de leser?

Godt spørsmål. Jeg tror kanskje guttene i større grad ser på bilder. Vi har sån aftenposten jr. i klassen.

Guttene er veldig opptatt av å bla igjennom og finne de små tekstene de synes er interessante, og så sier de at de har lest hele.

De finner de artige ting, mens jentene de kan finne seg en bok, så leser de den boka. Gutta leter etter ting de plutselig kan ramle over som kan være interessant.

## 2. Hva gjør du for å møte dette?

Jeg prøver å finne bøker so jeg vet spiller på dem interesser. Nå nylig har de fått være med på biblioteket og få plukke ut bøker som de synes er interessant. Vi har lesekvart, og da har de fått velge bøker dit selv. Sånn at de finner noe som interesserer dem.

## 3. Fortell om hvordan du legger opp en leseøkt, før, under og etter lesing.

Masse som er viktig. Hva jeg ville gjort er å bli kjent med klassen, da finner du ut hva som funke r og hva de liker. Vktig at elevene selv få være med å bestemme. Jeg vet hva som funker i min klasse som funker for guttene, og det er kombinert lesing og skriving. Hentediktat, de leser og så skal de skrive det samme som de har lest. Det elsker de, og da får de lese og skrive-trening samtidig. Hentediktat, da skriver vi ut et lite avsnitt som vi legger ut på forskjellige steder i klasserommet, hvor den og den skal gå til den lappen, lese av den og skrive den i boka. Se etter at alt er skrevet rett.

## 4. Hvilke spesielle hensyn tar du til guttene når du legger opp til lesing i klassen? Og, hvis læreren ikke kommer inn på det selv:

Nei ikke sånn generelt, men du har enkeltelever hvor du tilpasser. Det er både jenter og gutter. Føler ikke at guttegruppa får tilpassa utover det klassen for.

## 5. Hva gjør du for at guttene skal forstå formålet med lesing?

Man må forklare de det. De er veldig sånn – jeg kan jo lese, jeg kan skrive, hvorfor kskal vi lære dette da? Da trekker jeg inn interesse og hobby. Skal du bli bilmekaniker må du kunne lese instruksjonsboka osv. Rørlegger må du kunne lese manualen osv. Jeg bygger på det jeg vet interesserer de.

## 6. Hvordan aktiverer du relevant bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing?

Man kommer med tips til at du kan bruke fingeren for eksempel når de leser hvis det blir bedre.

## 7. Hvordan jobber du med lesestrategier med tanke på gutter?

Jeg tenker ikke noe over det, det jeg ser er at guttene er generelt mer urolig. Da kan det hende vi rører litt på oss. Vi kan være ute i skolegården for eksempel. Vi kan ha stafetter og orientering osv. Sånn at de kan røre på seg. Det er for guttene som er mer urolige i timene.

## 8. Hva gjør du for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing?

Vet ikke, .....

## 9. Hvordan strukturerer du leseøktene med tanke på gutter?

Nei, jeg haar ikke lagt merke til noe som passer bedre for guttene enn for jentene, men vi har funnet ut hva som passer best for klassen. Vi har lesekvart hver dag, leseforståelsesoppgaver fast i uka, ukas ord en gang i uka – det går litt mer på skriving da. Faste oppgaver som man gjennomfører. Eksempler er å lese tekst, svare på spørsmål. Repetert lesing. Vi har jobba med at vi har lest, så skal de lage jeg

vet setninger. Så skriver de både spørsmål og svar, så skal de si svare så skal klassen gjette spørsmål osv. Her øver man både på lesing og leseforståelse samtidig som man får lesing og skriving i lag.

10. Har du noen eksempler på hvordan du utformer en leselekse tilrettelagt for gutter?

Vi har jo en bok som vi bruker her, huba luba som vi kopierer fra så er det spørsmål og oppgaver til hver side, så, men det er jo samme lekse for gutter og jenter. Det er jo noen som har tilpassa leselekse men det er jo både jenter og gutter. Også prøver vi også med leseleksa at vi tilpasser de temaene vi jobber med på skola, men det er ikke bestandig vi får det til.

Blir de mer engasjert da? Ja hvis det er et tema som engasjerer de, vi hadde jo om verdensrommet for litt siden og da ble de veldig engasjert, da jobba vi med både det på skola og i leselekse.

11. Hvordan organiserer du høytlesing og stillelesing med tanke på gutter?

I lesekvarten går jeg en runde og hører de i høytlesing. Rekker ikke ta alle hver dag, men jeg går så jeg får hørt alle i løpet av en uke i hvert fall. At jeg hører de leser høyt, for jeg tenker at det er kjempeviktig at de kan både lese høyt og lese inni seg. Så er det veldig mange som sier at de leser fortere inni seg, så tenker jeg at da er det viktig å øve på høytlesing også, og da er det mange som oppfordres høyt til å lese hjemmeleksa, de har hjemmelekse hver dag. Den skal de lese flere ganger, så da kan de lese høyt en gang og inni seg to ganger.

Leser du noen gang høyt for de? Ja, bruker å lese høyt i frukt tia, eller så hører vi på lydbok. Også bruke jeg også å lese høyt hvis det er avsnitt i de muntlige faga så kan jeg lese høyt, eller at de som ønsker å lese høyt får lese høyt. Så har vi slangelesing da og litt forskjellig.

Føler du at gutta er med deg da? Ja jeg merker ikke noe forskjell på gutta og jentene da, det gjør jeg ikke. Men igjen så er det jo enkeltelever som skiller seg litt ut innimellom, men det gjelder jo begge kjønn

Hva med kontra stillelesing, er det flere urolige elever der? Nei jeg tror ikke det, kanskje litt. Hvis de har det som interesserer dem under stillelesinga da klarer de å sitte i ro og lese, men det er kanskje lettere å dette ut når de har en faktatekst når alle skal igjennom.

Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvordan legger lærer opp leseundervisninga for å motivere gutter?**":

1. Hva gjør du for å få guttene til å kjenne på mestring i forbindelse med lesing?

Det er jo å rose de, hvertfall hvis de leser høyt for klassen, gi de tilbakemeldinger, rose de hvis de vil.

Hvordan kjenner man på mestring når man leser liksom?

2. Hvordan presenterer du bøker med tanke på å skape interesse hos gutter?

Gjøre den litt mystisk, finne noen gode, ikke tankevekkere men å gjøre det spennende rett og slett, finne de rette innfallsvinklende for å finne noe undring og spenning.

3. Hvor ofte opplever du at gutter ikke vet hva de vil lese? Hva gjør du når gutter ikke vet hva de vil lese.

Nei ikke noe mer enn jentene. Må prate med de, finne ut av hvorfor de ikke vil lese, kanskje de kan lese bare til meg eller lese i en liten gruppe hvis det er det at de ikke vil lese høyt iaf. Hvis de ikke vil lese i lesekvarten så må man prøve å finne noe som kan interessere de, og forklare de hvor viktig det er å kunne lese.

4. Får guttene velge bøker selv eller finner du frem til tekster som du mener passer best?

De bruker å velge selv, i lesekvarten får de lese det de ønsker. Her har de muligheten til å finne det de liker og lese det som er interessant. Vi leser jo ellers en god del faktatekster i andre fag der de ikke får velge. Og så er det for å skape en motivasjon og lysten til å lese.

Ved å ta mer eierskap til det? Ja.

Hvis de finner en bok som ikke passer for de da?

Jeg opplever nesten oftere at jeg må tilpasse for jentene der, at de velger for vanskelige bøker. Gutta synes jeg egentlig har vært ganske flinke til det å finne, de finner bøker som er godt tilpassa dem. Vi har ikke jobba så mye det, men er oftere at jeg må bytte bøker til jentene for å hjelpe dem å finne rette bøker.

5. Hvilke strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon? Møter du her noen utfordringer?

Kommer ikke på noe umiddelbart

Synes ikke det virker som om gutta trenger noen grep for å motiveres noe mer enn jentene.

De er jo fortsatt veldig små, de er jo 9 og 10 år de her, jeg ser for meg at når de blir litt eldre blir forskjellene større, at de er litt små til å vise det nå.

De leser oftest det de får utdelt?

Ja.

6. Opplever du at gutter liker å snakke om hva de har lest? Hva gjør du (eventuelt) for å legge til rette for en slik samtale?

Ja, jeg har en veldig pratsom klasse, de er veldig reflektert og kommer med mye bra refleksjoner, flinke til å stille spørsmål osv. Jeg synes de er veldig flink muntlig, sånn at de prater gjerne og forteller om hva de har lest

Legger du opp til det? Eller tar de initiativ selv?

Det er både og, noen ganger tar de initiativ selv og noen ganger, veldig ofte legger vi det opp sånn at de skal lese og jobbe med en tekst også skal vi prate om det etterpå, så det blir jo velig sånn, les – jobb – prat.

Er det noen spørsmål da som de svarer på?

Ja det kan det være, eller de skal skrive noen setninger eller vi jobber jo med tekster på ulike måter.

7. Hvordan oppfordrer du gutter til å lese mer på fritiden?

Det kunne jeg garantert ha vært flinkere til, men vi oppfordrer de jo til å finne en intereseant bok som de kan lese hjemme, også sier vi det er viktig å lese hver dag. De har jo leselekse hver dag og mange synes at det er nok. Men vi ser jo hvor viktig det er å lese, og vi ser veldig stor forskjell når vi har det her jevnlig hele tia, kontra vi ikke har det. Men det å klare å motivere de for å lese mer hjemme det er kjempevanskelige. Det er jo veldig mange som gamer da, det er jo litt lesing der, jeg vet ikke hvor mye.

Tenker du det er fruktbart i forhold til å bli bedre å lese, gaming og sånn?

Jeg tror det er veldig mye å lære av spill, med engelsk og, jeg er jo ikke i den her spillverdenen selv i det hele tatt så jeg vet ikke hvor mye lesing det er, men det er jo kjempebra om de klarer å finne et spill med lesing som de kan, ja, tror det kan motivere de hvis de finner et spill de liker.

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller forandre før vi avslutter?

Nei

## **8.6 – Vedlegg 6 – Intervju informant 3**

Fakta/åpningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn har du?
2. Hvilket trinn jobber du på?

Introduksjonsspørsmål:

1. Forskning (PISA) viser at det er ganske store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon.

2. Har du noen tanker?

3. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesing?

Det er jo, jeg vet ikke om jeg noen gang har opplevd noe veldig kjønnsdeling, for det er ogs jenter som er umotiverte lesere, det er like mange jenter som synes det er vanskelig å finne bøker. Men jeg var bort i en undersøkelse som jeg synes var interessant, hvor vi som foreldre ofte prakker på guttene de samme bøkene som vi synes var interessante da vi var små, som for eksempel astrid lindgren og anne cath vestly som vi leste når min generasjon var unge. Og som absolutt ikke fenger dagens barn, mens vi synes det var spennende å lese om gamle dager. Det er noe jeg har tenkt på både som lærer og som mor for to gutter, at vi må finne litteratur som fenger guttene, spesielt, for det er noen jenter som kan lese for eksempel astrid lindgren og litt anne cath vestly og synes det er koselig og lese om aurora og ronja osv. Mens blant mine egne gutter hjemme ogs så hade jeg aldri klart å få de til å synes det er artig. Så det handler jo om å finne frem den spennendes og den rette litteraturen, og ofte er jo det spenningsbøker, litt mer fantasy, faktabker, litt mindre rigid i forhold til hva de skal lese når de skal kose seg. For det er forskjell på å lese i lesekvart hvor de skal lese for å kose seg og et å lese i fag hvor de skal lære noe om noe. Så når vi har lesekvart, som vi har hver dag på morran tenker jeg at jeg er veldig lite streng på hva de leser, om de velger donaldpocket eller fotballbok eller bok om dyr så er det helt innafor. Det ser jeg at gutta generelt velger oftere. Det er kanskje det som fenger de mest.

Føler du at bokvalget i seg selv kan ha noe med leseresultatene å gjøre? Det vet jeg ikke, men det kan jo hende, men kanskje ikke bare på selve lesinga, men overføringa til å skrive bedre ogs blir fattigere når du velger samme type litteratur hele tida.

4. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesemotivasjon?

Føler at det er ganske jevnt fordelt her på det trinner jeg har nå.

Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvilke hensyn tar lærere til gutter i leseundervisninga?**":

1. Hva er guttene opptatt av når de leser?

2. Hva gjør du for å møte dette?

Litt variert, når vi snakker om den lesekvart boka så er det mer åpent for å plukke det de har lyst til. Av og til legger jeg opp til at de skal lese en viss type sjanger, og også faktabøker som vi skal lage en presentasjon eller bokanmeldelse av eller noe sånn, og det gjør vi jo både med fakta og skjønnlitteratur. Da har vi et bibliotek nede. Når jeg begynte å jobbe her så hadde vi skolebibliotekar, hun gjorde en kjempe jobb og vi hadde et stort rom. Satte frem anbefalte bøker i egen hylle osv. Og det er klart at det blir lettere for oss også når vi har hun som setter ut bøker i ulike kategorier, lettere for ungene og velge også. Men den stillinga er det kutta ned på. Så nå har vi skolebiblioteket i kjellern med to separate rom som ungen har kontroll over, som alle bare leverer inn i en haug. Så det er lite attraktivt for ungene og komme ned dit. For meg også, jeg må jo stå å grave i en haug med bøker, mens litt står i hyllene osv for å se om jeg kan hjelpe dem å finne noe, så jeg prøver jo det men det er lett for ungene å gi opp når det er så lite tilgjengelige for dem.

### 3. Fortell om hvordan du legger opp en leseøkt, før, under og etter lesing.

Når det ikke gjelder lesekvart, for eksempel i norsken med skjønnlitterære tekster, mens i andre fag blir det mye faktatekster... men det handler om å skape en førinterese, vi kan ta skjønnlitterær tekst som eksempel, vi jobber med en tekst fra ei bok. Da er det om å få til en klassesamtale med en gang som at, hva tror vi den handler om? vi kan se litt på forsida, kokcoveret, du kan få i gang noen tankeprosesser får vi starte, og det er fint for å få med alle og få dem engasjert inn i lesestoffet. Så kan vi lese utdraget og stoppe litt underveis, tenke og stoppe litt, for ofte ser jeg jo, og det er kanskje spesielt for guttene, for de er veldig opptatt av de oppgavene som kommer på slutten, så hvis vi ikke leser og stopper og tenker litt så ender de opp med at de ikke leser stykket, de bare leteleser etter det order som var i spørsmålet, så det har jeg opplevd mange ganger at guttene kaster seg igjennom for å bli først mulig ferdig i håp om at de kanskje får sitte litt på ipaden i slutten av timen. Sånn bruker jeg å gjøre det for å holde en litt strengere ramme rundt det for å jobbe ordentlig med tekstene. Så jobber vi kanskje litt med læringspartner, vi kaller det for tenk – par – del. Du tenker først selv, så snakker du med læringspartner, så kan jeg gå rundt og høre på hva de har å prate om, så kan vi ha en pratesamtale på slutten hvor jeg kan peke ut noen til å dele, for eksempel dere prata jo om noe spennende.

### 4. Hvilke spesielle hensyn tar du til guttene når du legger opp til lesing i klassen? Og, hvis læreren ikke kommer inn på det selv:

Ja, det er jo i forhold til at jeg ikke er streng på hva de får lese i frilesinga, men at de får lov til å velge selv. Eierskap. At selv om du har lest den messi-boka i fjor så kan du få lese den i år og om du synes den var veldig spennende. Dert å få valget selv

### 5. Hva gjør du for at guttene skal forstå formålet med lesing?

De jeg har nå er syvendeklassinger, så de begynner å forstå at det er et poeng at de blir gode lesere. At du fort kan henge litt etter hvis du ikke var det. Men det å motivere sge for å lese en valgfri bok, jeg tror at, jeg har 26 elever i klassen min. Det er en håndfull som leser på eget initiativ hjemme, det er ikke så mange dessverre. Og det er noe jeg messer om på alle utviklingssamtaler osv. I stedet for at de ligger der med mobilen på senga så kan de godt ta seg en bok. Jeg har to trettenpringer selv, så jeg er kjempehappy med at de leser bok på senga. Starter du fra tidlig av så gjør de det ennu, kose seg med en bok.

Føler du at du når igjennom til de du oppmuntrer om å lese hjemme? Nei. Det er er synd, fordi de er blitt så stor også, jeg vet at de som leser hjemme blir bedre lesere.

#### 6. Hvordan aktiverer du relevant bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing?

Hvis vi skal lese en faktateskt for eksempel så er det fint å høre hva folk kan om det temaet fra før, vi har hatt en periodeplan np hvor vi leser mye om programmering og tekster om roboter, fremtidsjobber osv. Da er det veldig okay og komme med, hva kan vi om dette temaet fra før, lage tankekart på tavla om det.

#### 7. Hvordan jobber du med lesestrategier med tanke på gutter?

Ja, vi har jobba med, er du kjent med bison? Ja. Det jobber jo litt med, når vi husker på det, det var en del som det vi jobba med i femte jobba vi med bisonoverblikket. Da blir det veldig konkret oppgave du skal se på bildene, du skal lese overskriftene osv. Men igjen så vet jeg ikke om det er fordeler for guttene, men det er fordeler for de som ikke er så veldig glad i å lese generelt, men det kan gjelde jenter også, ikke bare gutter. Der det blir litt mer skjematisk oppstilt så du kan følge med på hva du gjør

#### 8. Hva gjør du for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing?

Vi har jo to ganger i året kjører vi kartlegging i leseing, da bruker vi noe som heter kartleggeren, da kartlegger vi i norsk da, lesing og ordforråd og rettsrkviing, ganske stor digital prøve, der får vi ut et søylediagram, du skal ligge sånn rundt 100. Den er jo veldig fin for når du ser den kan vi begynne å snakke litt om nivået rundt lesinga. Det blir veldig billedlig og konkret. Det blir sånn, du ser den her er veldig lav, hva du tenker at vi skal gjøre med det? Hva skal du gjør for at den lesinga di skal være høyrere opp neste gang? Så kan vi sette oss noen mål på det. Så da får vi en god samtale rundt det. De har prestert noe og da får de et resultat, og da kan de se at dette ikke var godt nok for eksempel. Det er da vi får de samtale på metanivået. Ellers så er det mer konkret på hva de har lest. Det er kanskje de to gangene i året hvor vi ser på de testene at vi kan se på metanivået om hvordan du skal bli en bedre leser.

#### 9. Hvordan strukturerer du leseøktene med tanke på gutter?



Nei det er litt sånn som jeg i sa i sta med den før lesinga, underveislesinga og etter, med, hvis de leser selv er det liksom sånn ganske konkret med at nå stopper vi, også der igjen blir det ofte sånn at jeg leser for de i steden for fordi det blir veldig ulikt tempo, eller de kan lese høyt, men det er de ikke så veldig glad i. Så det er sjeldent at de leser høyt fordi det er få som har lyst til det, det er sikkert ulike grunner til det men. Jeg har alltid tenkt at den naturlige progresjonen er at i starten leser jeg mye for de, mens etter hvert leser de mer og mer selv, enn at vi leser det høyt.

10. Har du noen eksempler på hvordan du utformer en leselekse tilrettelagt for gutter?

Det blir det samme som med leekvarten, valgfri bok so de skal lese hjemme. Valgri litteratur, men de skal lese et kvarter

11. Hvordan organiserer du høytlesing og stillelesing med tanke på gutter?

### Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvordan legger lærer opp leseundervisninga for å motivere gutter?**":

1. Hva gjør du for å få guttene til å kjenne på mestring i forbindelse med lesing?

Jeg tenker at det som er viktig er at de har valgt seg en bok, eller får tildelt en bok som de evner og forstå, som de synes er interessant, og som er på det lesenivået som de er på. At du ikke har slengt på en dårlig leser ringenes herre. Men det er et veldig sprang for jeg har jo lesere i klassen som ikke er flinke lesere i det hele tatt, også har jeg de som kan ligge på fritida og lese ringenes herre.

Griper du ofte inn hvis de har valgt en bok som de ikke kan lese? Ja, jeg har noen gutter som har veldig lyst til å låne finn willy og bildebøker når vi er på biblioteket, og da må jeg si til de at det er et visst krav til en tekst, men ikke noe mer enn det. Når de har de frilesebøkene så er det motivasjonen som har mest å si. Så hadde vi en oppgave hvor vi var på biblioteket i byen og da skulle de velge seg en kjent person som de skulle lese en biografi av, og den oppgaven gjorde jeg litt med tanke på guttene, fordi jeg vet at det er veldig mange som er interessert i for eksempel han hitler og krigen ov. Så da kunne de finne seg en historisk person å først lese om og så skrive en biografi om. Den passa veldig godt for mange av gutta.

2. Hvordan presenterer du bøker med tanke på å skape interesse hos gutter?

Det er jo at jeg gjerne kan fortelle noe om den. For å presentere den beste boka må jeg kjenne til bkoa selv slik at jeg kan gjøre de nysgjerrige på hva den handler om og få dem til å få lyst til å lese den. For det er jo det som meninga, at de skal få motivasjon til å lese den. Og så er det noe som er fint på syvendeklasse at vi har en aksjon som heter tid for 10, det er en aksjon fra nynorsksenteret. Da er

det, vi får en bok hver med 10 utdrag fra ti forskjellige nye nynorske bøker, og her ligger det en fin lærerressurs på nettet også med både at det blir lest opp, utdraget i boka, men masse oppgaver som er til, og der får vi inn masse litteratur, og det har de likt veldig godt. Da er det noen som sier at denne boka fikk jeg lyst til å lese, enda den er på nynorsk. Det er gull.

3. Hvor ofte opplever du at gutter ikke vet hva de vil lese? Hva gjør du når gutter ikke vet hva de vil lese

Ja. Da er det det her med, hva er du interessert i? Hva har du lyst til, hva tror du at du har lyst til å lese om? også må jeg hjelpe den. Så har vi også en app som heter skolen min, der ligger det også et bibliotek, og det er noen som synes det er bedre å lese på pad enn i boka.

4. Får guttene velge bøker selv eller finner du frem til tekster som du mener passer best?

De får oftest velge selv. Jeg praktiserer som oftest at de får lov til å velge bok selv..

5. Hvilke strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon? Møter du her noen utfordringer?

Det er litt det som jeg snakka om helt til å bynne med, det å ikke presentere dem utdatert litteratur, i stedet for å pakke på de noe gammelt så finner du noe som er interessant for dem. Gutta hjemme har jo vært med i en sånn kickers klubb fordi jeg vet at det er mange som er interessert i fotball, så det er jo liksom å ta med de (kickers?) hit, og deler ut til dem så kan de lese de. Så det handler jo om å bli så godt kjent med elevene dine at du vet hva de er interessert i. sånn at du slipper å spørre de om det hver gang. Sp jeg kjenner de såppas godt at jeg sier sånn du synes sikkert den boka her høres spennedes ut. Nå har jeg lest bakpå den, den høres veldig bra ut, nå synes jeg du skal ta den og lese den og se om den er spennende. Så jeg tenker at det, de vet at jeg synes det er viktig at de leser.

6. Opplever du at gutter liker å snakke om hva de har lest? Hva gjør du (eventuelt) for å legge til rette for en slik samtale?

Jeg har aldri hørt noen av gutta i denne klassen so har snakka om hva de har lest.

Gjør du noe for å prøve å få de til å snakke om hva de har lest? Nei. Det har jeg ikke gjort.

Tror du det har noe med lesekulturen, eller kjønnet å gjøre, at jenter er mer glad i å snakke om hva de leser? Og at det kanskje gjør de til mer motiverte lesere. - Det kan godt hende. Vi har jo hatt en sånn boksirkel, hvor de skal presentere boka, men det er jo fordi jeg har sagt de skal gjøre det.

Fortelle om det til andre liksom, men jeg har ikke hørt at noen har prata om bøker de har lest på eget initiativ. Men det er klart at vi gjør det jo fordi at de skal gjøre det, men har ikke hørt at de har gjort dette i ettertid.

## 7. Hvordan oppfordrer du gutter til å lese mer på fritiden?

Det er jo, jeg har sagt at det er masse spennende som skjer på biblioteket i byen, og at det er fint å dra dit, og kanskje nappe med seg en bok samtidig, så ja. Det er jo litt kanskje mer det vi snakka om i sta, få dem til å forstå hvor viktig det er å lese, og hvis du lærer å lese bra så faller andre ting for deg lettere også. Skriftlig også. Jeg har jo en gutt i klassen som er sykt glad i å lese bøker, men jeg har flrere, men han ene spesielt og skriver så godt også. Og det gjør jeg de kjent med at du skriver så godt fordi du leser masse. Skriver veldig morsomme tekster også. Så det har mye å si. Det er klart at de som ikke liker å lese, de bryr seg ikke om denne informasjonen. Dette tenker jeg er noe som de blir nødt til å jobbe med de voksne med. Det er jo ikke bare unga, det er foreldra også som må jobbe med dette, det er der man må begynne med å jobbe med å skape en forståelse av hvor viktig det er å lese. Og det å lese for ungene når de er små, det å lese høyt til de først, da tror jeg det er mye gjort i forhold til overgangen når de skal begynne å lese selv.

Tror du kjønn blant rollemodeller har noe å si? For gutta din del.. at det er få menn som leser i utgangspunktet. Det kan hende.

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller forandre før vi avslutter?

## 8.7 – Vedlegg 7 – intervju informant 4

Fakta/åpningsspørsmål:

1. Hvilken bakgrunn har du?

Bachelor i idrett og kroppsløving med sfag som tilleggsfag

2. Hvilket trinn jobber du på?

Sjette trinn. Trives, men ungdomsskola er mer hjemme for meg

Introduksjonsspørsmål:

1. Forskning (PISA) viser at det er ganske store forskjeller på gutter og jenter når det gjelder lesing, både når det gjelder leseferdigheter og lesemotivasjon.

2. Har du noen tanker?

3. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesing?

Jeg føler at det kan være, det kan være lettere for jenter og lese generelt, fordi de har mer egen motivasjon. Guttene må mer finne noe de må like. Det er både og da, for innimellom leser guttene på lik linje med jentene. Det gjør seg mer gjeldene jo eldre de blir, mindre gira i 10ende enn i sjette. I sjette leser de fleste bortsett fra en eller to som vil lese donald ellerno. Spriket blir bare større og større da. Jeg har jo ikke norsk som fag, mer krle og sfag. Så når det blir mer fagstoff så blir det mer skumming til slutt. Mindre nøye lest, mens de stort sett får med seg det de leser da.

4. Hvilke forskjeller erfarer du at det kan være mellom gutter og jenter når det gjelder lesemotivasjon?

**Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "Hvilke hensyn tar lærere til gutter i leseundervisninga?":**

1. Hva er guttene opptatt av når de leser?

De på sjette nå må være noe som fenger de, noe de liker. De må være sånn: den her ser bra ut og den skal jeg lese. De gir ikke en dårlig bok en sjanse. Det skal ikke være noe spørsmål. Det kommer an på personen hva de liker å lese, noen er glad i å lese lengre bøker også, men det må skje noe. Historien my begynne fort, hvis ikke må de ha sett en film om det eller noe, slik at de vet historien kommer. Ofte velger gutter korte bøker da, hvor lengden blir en motivasjon i seg selv fordi den er lettlest. Noen av jentene er også sånn, men jentene velger ofte større bok fordi de er mer interessert i innholdet ofte.

2. Hva gjør du for å møte dette?

Vi har et bibliotek, så de låner jo hver gang i måneden ca. Da veileder vi jo dit hen at de skal finne bøker som de blir å synes er interessante, de trenger og lese fordi leseferdigheten hjelper de i alle fag uansett. Vi prøver å hjelpe de å finne en bok som er interessert, men ikke for kort heller. Vi prøver å gire de opp, motiverer de på forkant at denne boken er bra.

3. Fortell om hvordan du legger opp en leseøkt, før, under og etter lesing.

Har naturfag, sfag og sånn, her leser vi jo litt i boka og sånt. Varierer litt, men det er greit å prate igjennom det vi leser før vi leser slik at de har grunnforståelse. Så leser de på egenhånd slik at det kan være stille og de får fred og ro til å lese nøye. Når de er ferdige går vi gjennom teksten setning for setning slik at de får gått igjennom en ekstra gang og er sikker på hva som står der.

4. Hvilke spesielle hensyn tar du til guttene når du legger opp til lesing i klassen? Og, hvis læreren ikke kommer inn på det selv:

Føler ikke jeg må ta noe spesielle hensyn i forhold til om de gidder eller ikke vil, men jeg prøver å gjøre de interessert. Passe på at de får nok tid også, for de kan fort dette ut, og da trenger de tid for å gjøre seg ferdige.

#### 5. Hva gjør du for at guttene skal forstå formålet med lesing?

Har inntrykket av at de skjønner fagstoffet i hvertfall, de må lese det for å lære noe. Det kan variere litt med lesebok da, når de bare skal lese for å lese tror jeg det er vanskelig å forstå hele tiden hvorfor de skal lese. Selv om vi forklarer, at de skal få bedre ordforråd osv. Vi har også forbudt Donald fordi det ikke er optimalt med tanke på ordforråd... Lest ordentlige setninger. Prøve å forklare de hvorfor vi velger andre bøker foran tegneserier. Noen skjønner det, mens andre blir mer oppgitt.

Hva sier du? Nei men det er en del av, vi gjør dette for en grunn. Det er for at du kan gjøre det du har lyst til senere. Samtidig er det ganske langt unna når de fortsatt går i sjette. Det er kanskje mer slik – lurer du på noen ord? Da kan du spørre, og så får du mer informasjon. Lære deg flere ord og se mer sammenhengen neste gang du skal lese osv.

#### 6. Hvordan aktiverer du relevant bakgrunnskunnskap i forbindelse med lesing?

Det kan være alt fra, inniblant, har variert litt, men noen ganger får de lese an gang først også tar vi det mer etterpå, andre ganger får de det i lekse, hva betyr det ordet her og det ordet her? Sik at de vet det når de skal lese. Assosiere ord osv før de begynner å lese.

#### 7. Hvordan jobber du med lesestrategier med tanke på gutter?

Vi øver jo litt på det å, vi har jo forskjellige måter å lese på. Både i norsk og andre fag. Alle vil finne sin egen strategi for hvordan de leser best, men det er ofte opp til eleven selv. Noen ganger har vi mer fokus, f eks nå skal vi skrive stikkord osv. Vi variere litt.

Guttene foretrekker ofte det letteste, som bareer å lese rett frem. Jeg tror de vil få mest ut av det å skrive det ned så de kan huske bedre senere også. Vi kan også kjøre slik at de streker under de vanskelige ord slik at vi kan snakke om de etterpå. Jentene kan jo også være her, men spriket blir større på ungdomsskole føler jeg.

#### 8. Hva gjør du for at gutter i større grad skal få innsikt i egen læring rundt lesing?

Det er jo som jeg nevnte, kanskje prøve å forklare at de må skjønne de vanskelige ord i teksten før de kan forstå hele teksten, Hvis det er ting du synes er vanskelig så gjeder dert å prøve å finne ut av dette ordet. Det er bortkasta om du ikke forstår hovedordene i teksten når du leser. De må forstå den biten.

#### 9. Hvordan strukturerer du leseøktene med tanke på gutter?

Nei, det er vel det å gi de tid til å lese. Ofte stresser de mye fordi de har lyst til å bli ferdig. Vi gir de tid fordi de skal skjønne at det ikke bare er om å bli ferdig. Lesekvart er lurt da siden de får mer ro.

Lesehastigheten kjenner nok mange på, at de føler de leser sakte, og derfor skumleser de for å kompensere.

10. Har du noen eksempler på hvordan du utformer en leselekse tilrettelagt for gutter?

Vi har litt leselekser inniblant, men det er mest i norsk egentlig. Men vi har kjørt sånn at vi har gått igjennom et tema og så skal de lese det ferdig til neste gang. Inniblant har sfag og nfag en del vanskelige ord, og da får de i lekse å finne ut av orda. Vi kan også finne på at du skal ha lest dette og dette til neste økt, men vi vil ofte gå igjennom det på skola uansett. Føler det er like mange gutter som jenter som gjør lekse. På sjette-trinn føler jeg mer det er mer individet i stedet for kjønn som bestemmer. Det er ikke så stor forskjell på hvem som gjør og hvem som ikke gjør.

11. Hvordan organiserer du høytlesing og stillelesing med tanke på gutter?

Jeg tenker at, jeg vet at høytlesing er veldig ekkelt. Deler derfor ofte opp i mindre grupper slik at de får lest for færre. Deler ofte på kjønn så det blir noen gutter og noen jenter, tror gutta har veldig godt av å kunne lese med noen jenter. Kanskje de får et annet synspunkt på det vi har lest. Men det er sjelden av høytlesing i timen, er ikke som fan av det. De trenger å få lese høyt, men da har vi det heller som lekse hvor de leser høyt inn på ipaden som lydfil. Jeg vet hvor ille det er mange synes det er å lese høyt. Men gjør vi det er det mindre grupper med slangelesing osv.

På sjette-trinn er de veldig glad i at jeg leser, og jeg leser ofte for de. Det kan hende det er fordi de synes det er litt lettvindt da.

Får de det med seg? Jeg har inntrykket av at de får ting med seg, og det er veldig ofte de kommer etter timen og spør om ting som skjedde og prater med hverandre også. Føler de får med seg en del, men det må være noe som fenger de. Leser du fra en fagbok kan det hende de detter litt ut, men ofte har vi det på skjermen også slik at de kan følge med underveis. Så de ser hvor vi er osv.

### Nøkkelspørsmål om forskningsspørsmål "**Hvordan legger lærer opp leseundervisninga for å motivere gutter?**":

1. Hva gjør du for å få guttene til å kjenne på mestring i forbindelse med lesing?

Hvis man ser på lesebok, er det å finne en bok som ikke er for vanskeleg. Der de klarer å komme igjennom boka uten å bli sittende fast. Men i fag og sånn er det å anerkjenne at det de har lest er rett og skryte av de. Jeg føler at det motiverer de. Så det er genetlig bare det å anerkjenne og si til de at du har forstått det. Prater litt å diskuterer rundt det etterpå er en fin ting slik at de kan vise at de har noe komme med, vise at de har lest det.

## 2. Hvordan presenterer du bøker med tanke på å skape interesse hos gutter?

Som regel i sfag og sånn hvor du har om et tema starter jeg å presentere overskrifta, presentere temaet. Stille spørsmål, se om de vet noen ting, stille spørsmål er det sånn og sånn? Stille noen spørsmål og bekrefte de eksemplene de kommer med osv.

## 3. Hvor ofte opplever du at gutter ikke vet hva de vil lese? Hva gjør du når gutter ikke vet hva de vil lese

Når vi finner bok på bibloen kan de være usikre. De finner ofte noe som er altfor lett og da blir de usikre når de ikke får lov til å lese den. Prøver å være med de, finne noen bøker som interesserer de, spørre om de har lyst til å lese. Rett og slett finne noe de har lyst til å lese. Finner du en bok som ser kul ut så er mye gjort. De vil velge en lett bok ofte.

## 4. Får guttene velge bøker selv eller finner du frem til tekster som du mener passer best?

Når vi har lesebok velger de ofte bok selv, men mindre de ikke klarer å velge noe som er innafor det de burde lese. Er det noe de velger selv som er passende nok så får de velge den.

## 5. Hvilke strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon? Møter du her noen utfordringer?

Nei.. det eneste trikset er egentlig bare å finne en bok som de synes det er artig å lese. Da vil de lese den. Vi har jo elever som ikke leser noe omtrent, men finner du en bok som de synes det er artig å lese så kan de fort finne på å sitte å lese den i pausa liksom. Det er der nøkkelen ligger. Finner du noe du synes er artig å lese så er mye gjort.

## 6. Opplever du at gutter liker å snakke om hva de har lest? Hva gjør du (eventuelt) for å legge til rette for en slik samtale?

Det kommer veldig an på. Jeg føler at det er... leser de en bok fordi de synes den er morsom så kan de det. Men om de leser en bok bare fordi de må, så er det veldig sjelden at de gjør det. Jentene er inniblant flinkere til å finne det de synes er artig. Det er gjengangeren. Finner en noe en synes er artig så er mye gjort og da prater de ofte om det også. Men på trinnet her så synes jeg det er flere jenter som prater om det de har lest enn gutter.

Har de en bedre lesekultur da? Ja de har litt lettere for å lese og de har et bredere spekter av ting de synes er interessant og morsomt og lese. De har en større forståelse for ting kanskje, og de er opptatt av flere ting enn gutta.

Hva gjør du for å oppmuntre til lesing? Det er egentlig bare å spørre de, hva syntes du om boka? Etc. Prøve å vise litt engasjement. Viser jeg interesse så kanskje de viser interesse.

## 7. Hvordan oppfordrer du gutter til å lese mer på fritiden?

Vi prøver å få de til å forstå at, vi tvinger de ikke til å lese fordi det er en del av skola, men fordi det vil kunne hjelpe dem senere uansett. De vil kunne få et bedre ordforråd, du vil kunne bli bedre til å skrive. Alt vil bli lettere når de lærer seg å lese bedre. Det handler om å forklare de at de får noe ut av det.

Rollemodeller – tror du at kvinnelige rollemodeller, både lærer og foreldre er flinkere til å lese foran unger? Gutter leser mindre fordi menn leser mindre for de?

Det kan jo være sånn, det er jo på skola her dominert av kvinner, så det er jo lite menn. Det kan jo gjøre de mer vant til at kvinner leser. Hjemme også tror jeg de er mer vant til at mamma leser enn pappa leser. Så det kan jo være noe der. Om menn hadde lest mer så kan det hende at de kunne blitt mer motivert av det. Men jeg tro aller helst at det må være noen de ser opp til, kjendiser for eksempel leste den boka, kanskje jeg også skal det da? Det kan hende hjelper.

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller forandre før vi avslutter?

nei

Hilsen Gunnar