



UNIVERSITETET I AGDER

«DET ER BARE EN BOK MED MASSE BOKSTAVER»

En kvalitativ undersøkelse om gutters forhold til lesing

KATARINA LUNDE

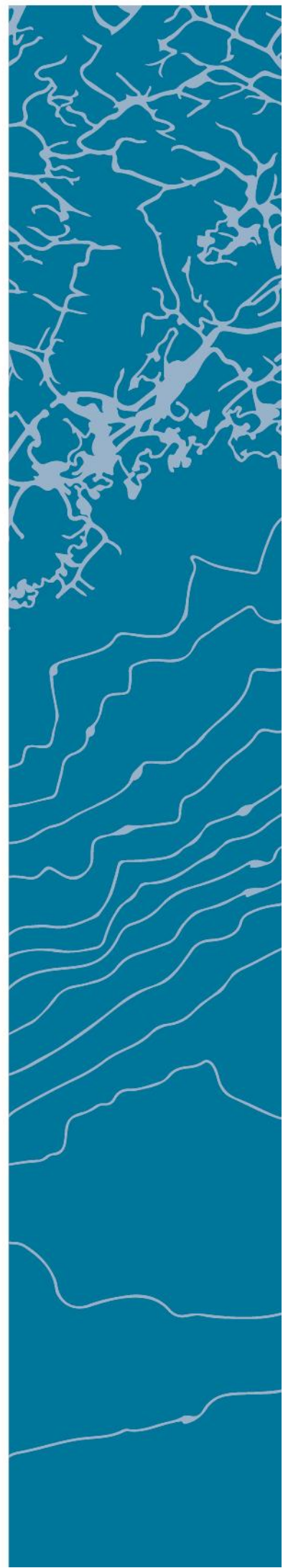
VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



«DET ER BARE EN BOK MED MASSE BOKSTAVER»

En kvalitativ undersøkelse om gutters forhold til lesing

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning trinn 1-7: nordisk språk og litteratur

KATARINA LUNDE

VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

«Jeg oppfatter at guttene
blir fanget i et kjønnsrollemønster
der det å lese ikke blir oppfattet som spesielt maskulint»

Jørn Lier Horst, forfatter

I Kåre Kverndokken (red.) *Gutter og lesing* (2013)

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært en langvarig og givende prosess, og markerer slutten på et integrert femårig masterprogram på grunnskolelærerutdanningen 1-7 ved Universitetet i Agder. Oppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et selvvalgt tema, og jeg kunne ikke vært mer fornøyd med valget. Jeg ønsker å rette en stor takk til veileder Svein Slettan for nyttige råd, gode faglige diskusjoner og tilbakemeldinger i prosessen. Kun én student på dette studiet valgte å skrive og levere en masteroppgave samtidig som meg. Jeg vil derfor takke medstudent og venninne Åsne Fosslø Loddengaard for samhold, støtte og samtaler der vi har delt faglige frustrasjoner og gløder med hverandre. Øvrige venner, familie og andre som har vist tålmodighet og engasjement underveis i prosessen har vært til god hjelp og støtte. Takk.

Kristiansand, mai 2017.

Katarina Lunde.

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt tre gutter med et godt forhold til lesing og tre gutter med et dårlig forhold til lesing, og studert faktorer som kan medvirke til at guttene får et godt eller dårlig forhold til lesing. Undersøkelsen baserer seg på kvalitative intervjuer med informantene, og supplerer med opplysninger fra Carlsten lesetest og guttenes kontaktlærere. De overordnede temaene som ble studert var lesing i hjemmet, lesing på skolen, guttenes egne tanker om lesing, kommunikasjon med andre om lesing og deres utviklingstrekk som lesere.

Problemstillingen var: *Hvilke faktorer skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing på mellomtrinnet i den norske grunnskolen?* En av de mest fremtredende resultatene i studien, er at guttene sosialiseres inn i ulike maskulinitetskulturer. Hvilken maskulinitetskultur en gutt inngår i, avhenger av hvilke erfaringer gutten har med lesing og hvilken kultur for lesing som finnes i hjemmet, på skolen og i omgangskretsen hans. Guttene med et godt forhold til lesing sosialiseres inn i en maskulinitetskultur der lesing er en normalisert og godtatt aktivitet. Guttene med et dårlig forhold til lesing sosialiseres inn i en maskulinitetskultur der lesing har en mindre verdifull posisjon. Dette er en av hovedårsakene til at guttene får forskjellige forhold til lesing.

ABSTRACT IN ENGLISH

In this master thesis I have examined three boys with a good relationship with reading and three boys with a bad relationship with reading, and studied factors that can contribute to either a good or a bad relationship with reading. The survey is based on qualitative interviews with the six informants, complementing with information from a reading test named Carlsten and information from the boys' teachers. The main topics studied were reading at home, reading at school, the boys' own thoughts about reading, communicating with others about reading and how the boys develop as readers.

I focused on factors distinguishing boys with a good relationship with reading and boys with a bad relationship with reading – primarily among fifth to seventhgrade pupils in primary school. One of the most prominent results in the study is that boys are being socialized into different cultures of masculinity. Which culture of masculinity a boy is socialized in to, depends on his previous experiences with reading and the reading culture that he has at home, in school and in his social environment. The boys with a good relationship with reading are socialized into a culture where reading is normalized and accepted as an activity. The boys with a bad relationship with reading are socialized into a culture where reading is valued inferior to other activities. This is one of the main reasons why boys in primary school have different relationships with reading.

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	2
1.3 AVGRENSING.....	2
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	3
2. TEORI	6
2.1 LESING.....	6
2.1.1 Lesingens rolle.....	6
2.1.2 Leseprøver.....	7
2.1.3 PISA.....	7
2.1.4 PIRLS.....	10
2.1.5 Nasjonale prøver i lesing.....	13
2.1.6 Oppsummerende vurdering	14
2.2 LESEREN	14
2.2.1 Allmenne oppfatninger om gutter som lesere	15
2.2.2 Leserhistorier.....	15
2.2.3 Er kjønn den viktigste faktoren?.....	16
2.2.4 Åtte typiske elevstiler	18
2.3 GUTTER OG KJØNN	20
2.3.1 Biologisk kjønn.....	20
2.3.2 Konstruksjoner av kjønn	21
2.3.3 Gutter og kjønnsroller.....	23
2.4 SKOLEN SOM PÅVIRKNINGSKILDE	25
2.4.1 Feminisering av skolen.....	25
2.4.2 Kultur for lesing	27
2.4.3 Skolebibliotek	29
2.5 HJEM OG FRITID SOM PÅVIRKNINGSKILDE	30
2.5.1 Rollemodeller.....	31
2.5.1.1 Mannlige rollemodeller.....	32
2.5.2 Antall bøker i hjemmet.....	34

2.5.3 Høytlesning	35
2.5.4 Bibliotek og bokhandel	36
2.5.5 Å kommunisere med andre om litteratur og lesing.....	37
2.6 IDENTIFIKASJON	38
2.6.1 Identitet	38
2.6.2 Leseridentitet.....	39
2.7 GUTTERS LESEVANER	40
2.7.1 Et kort historisk riss.....	40
2.7.2 Bibliotekenes utlånsstatistikk – hva låner gutter?	41
2.8 OPPSUMMERING.....	42
3. METODE	45
3.1 VALG AV METODE	45
3.1.1 Intervju	45
3.1.2 Carlsten lesetest	46
3.2 FORBEREDELSE FØR UNDERSØKELSEN	47
3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter	47
3.2.2 Utforming av intervjuguide.....	48
3.2.3 Pilotintervju	49
3.2.3.1 Gjennomføring av pilotintervju.....	50
3.2.3.2 Vurderinger og endringer basert på pilotintervjuene.....	50
3.3 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	51
3.3.1 Forskningsintervjuene	51
3.3.2 Transkribering.....	52
3.3.3 Carlsten lesetest og kommentarer fra lærerne	53
3.3.4 Arbeidet med analysen.....	54
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET.....	55
3.4.1 Bruk av ledende spørsmål.....	55
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER.....	56
3.5.1 Barn og informert samtykke	56
4. RESULTATER	58
4.1 PRESENTASJON AV RESPONDENTENE.....	58
4.2 GAUTE	58
4.3 GUSTAV	60

4.4 GEIR.....	63
4.5 DIDRIK.....	66
4.6 DAVID.....	68
4.7 DANIEL.....	70
5. TENDENSER OG PERSPEKTIVER.....	74
5.1 LESING I HJEMMET.....	74
5.1.1 Oppsummering: Lesing i hjemmet.....	81
5.2 LESING PÅ SKOLEN.....	82
5.2.1 Oppsummering: Lesing på skolen.....	87
5.3 EGNE TANKER OM LESING.....	87
5.3.1 Oppsummering: Egne tanker om lesing.....	92
5.4 FORBINDELSE MED ANDRE.....	92
5.4.1 Oppsummering: Forbindelse med andre.....	94
5.5 UTVIKLINGSTREKK.....	94
5.5.1 Oppsummering: Utviklingstrekk.....	96
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	98
6.1 INTERESSANTE OBSERVASJONER.....	98
6.2 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	101
6.3 METODEKRITIKK OG FEILKILDER.....	105
7. LITTERATUR.....	106
VEDLEGG.....	113
VEDLEGG 1: SØKNAD TIL DEN AKTUELLE SKOLEN.....	113
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	114
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA.....	116

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN

Det er tirsdag morgen og en vanlig skoledag i april for elevene i sjette klasse. Guttene og jentene i klassen står utenfor og småprater med hverandre, venter på at det skal ringe inn. Da klokka slår halv ni, er det på tide å gå inn i skolebygningen. Læreren står i døra, håndhilser og ønsker «god morgen» i det elevene entrer klasserommet. De henger fra seg sekkene på stolene sine og setter seg ned. Ved siden av tavla henger som vanlig en oversikt over dagen, time for time. Lesing er et fast innslag på begynnelsen av dagen. Da finner hver elev frem en selvvalgt bok eller et blad, og leser stille i tjue minutter. Læreren vet at mange av elevene setter pris på en slik myk start på dagen, men hun er også klar over at flere av dem helst ville vært foruten. I dag avviker imidlertid planen ved tavla fra det faste mønsteret, og en liten halvtimes lesing er i stedet erstattet med «vårsamling i aulaen». Det forårsaker blandede reaksjoner. En liten gutt med mørkt hår bryter ut: «Yes! Da slipper jeg å lese noe i dag!» til latter fra flere medelever. En annen gutt rekker forsiktig opp hånda og spør læreren: «Kan vi lese litt senere i dag, da?».

Fortellingen beskriver et ekte scenario og en tankevekkende erfaring fra klasserommet én dag som lærer i april måned. I løpet av en kort tidsperiode kommer det frem at de to guttene i fortellingen har betydelig ulike holdninger til lesing som aktivitet. Der den ene gutten ytrer et klart ønske om å lese, viser den andre gutten ingen nevneverdig interesse for lesing. De to guttene har antakeligvis to ulike *forhold til lesing* i utgangspunktet. Hvilke bakenforliggende faktorer bidrar til at guttene får et henholdsvis godt eller dårlig forhold til lesing? Dette er utgangspunktet for denne masteroppgaven.

Gutters lesing har vært på dagsordenen i flere sammenhenger – ofte med overveiende negativ vinkling. Det pekes på at gutter (i flertall) ikke leser, ikke interesserer seg for lesing og ikke leser bøker (Hoel & Helgevold 2005: 5). Det er selvsagt nyanseforskjeller mellom gutter, og det ville være svært stereotypisk å behandle alle gutter som ikke-lesere. Titler på artikler som «Hvor har det blitt av gutta? Gutter og lesing» (Øye 2004) og «Read Wars – the Return of Men» (Solheim & Hoel 2006) viser imidlertid tendenser til at gutter og lesing er et tema som behandles med utgangspunkt i at gutter ikke leser. Men ikke *alle gutter* har et dårlig forhold til lesing. Den foreliggende studien som denne oppgaven omhandler, springer ut av en interesse for å undersøke nettopp dette. Den setter søkelyset på gutter med et godt og et dårlig forhold til lesing, og studerer faktorer som skiller disse grupperingene av gutter.

1.2 PROBLEMSTILLING

Jeg har valgt å undersøke potensielle forskjeller mellom gutter som lesere i barneskolen, og er interessert i å finne ut hva som karakteriserer gutter med henholdsvis godt og dårlig forhold til lesing. Problemstillingen er formulert som et spørsmål og lyder som følger:

Hvilke faktorer skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing på mellomtrinnet i den norske grunnskolen?

For å svare på denne problemstillingen må en undersøke forskjellene mellom de to grupperingene av gutter: de med et godt forhold til lesing og de med et dårlig forhold til lesing. En må ytterligere velge ut faktorer som det er mulig å undersøke, og som potensielt kan vise seg å ha betydning for guttenes forhold til lesing. I denne oppgaven ønsker jeg ikke å finne ut *om* det finnes forskjeller mellom gutter når det kommer til lesing, men *hvilke* forskjeller som finnes og *hvilken betydning* forskjellene har for guttenes forhold til lesing.

1.3 AVGRENSING

I det store landskapet «gutter og lesing» er det nødvendig å foreta noen avgrensinger. For det første velger jeg utelukkende å studere forskjeller mellom gutter og gutter, ikke mellom gutter og jenter. Jeg ser på faktorer som skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing, noe som betyr at faktorer som samsvarer mellom de to gruppene ikke vurderes i like stor grad. Guttenes gode eller dårlige forhold til lesing handler i utgangpunktet om deres holdninger til og perspektiver på lesing, og kan ikke nødvendigvis kobles til deres leseferdigheter- eller forståelse. Jeg har primært valgt å fokusere på guttenes eget perspektiv på lesing, med noen få suppleringer fra læreren. Det betyr at andres perspektiver på guttenes forhold til lesing ikke vurderes i denne oppgaven. Forskningsresultatene gjelder i hovedsak for gutter på mellomtrinnet (5.-7.klasse) i den norske grunnskolen, slik det fremkommer i problemstillingen. Denne begrensningen er avgjørende for ikke å generalisere resultatene.

1.4 OPPGAVENSOPPBYGGING

Denne masteroppgaven består av seks kapitler.

Kapittel 1 Innledning presenterer bakgrunn for valg av tema, problemstilling og oppgavens avgrensing. Den gir også innblikk i tidligere forskning på området.

Kapittel 2 Teori tar for seg ulike teoretiske vinklinger som på hver sin måte er relevant og kan knyttes til oppgavens tema og problemstilling. Teori om lesing og/eller kjønn står sentralt i dette kapittelet.

Kapittel 3 Metode beskriver den metodiske tilnærmingen i oppgaven. En redegjørelse for oppgavens hovedmetode og supplerende metode gjøres innledningsvis, etterfulgt av en presentasjon av forberedelser før undersøkelsen og selve gjennomføringen av undersøkelsen. Avslutningsvis diskuteres etiske overveielser og oppgavens validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 Resultater presenterer de seks respondentene i undersøkelsen med utgangspunkt i resultater og hovedtrekk i det innsamlede datamaterialet. Noen foreløpige og overordnede konklusjoner trekkes med basis i hovedfunnene.

Kapittel 5 Tendenser og perspektiver undersøker tendenser i det innsamlede datamaterialet og presenterer perspektiver, mønstre og mulige tolkninger av funnene. De viktigste funnene organiseres etter guttenes forhold til lesing og etter de overordnede temaene i intervjuguiden. Analysen underbygges med sitater fra respondentene og teoretiske perspektiver.

Kapittel 6 Avsluttende refleksjoner trekker frem de mest interessante observasjonene i masteroppgaven. En ytterligere analyse av disse gjøres med bakgrunn i teori og egne refleksjoner. Deretter formuleres et svar på oppgavens problemstilling, før metodekritikk og feilkilder ved oppgaven belyses.

1.5 TIDLIGERE FORSKNING

I forbindelse med masterprosjektet har jeg foretatt en rekke litteratursøk og forsøkt å få en oversikt over tidligere og relevant forskning på området. Jeg har hovedsakelig valgt å benytte meg av norsk/skandinavisk litteratur på feltet, men jeg supplerer med noen engelskspråklige kilder der det er hensiktsmessig. Jeg vil her gi en nærmere presentasjon av noe skandinavisk og internasjonal forskning på temaet gutter og lesing.

I boken *Gutter og lesing* (2013) presenterer Kåre Kverndokken og en rekke skandinaviske forskere teori om gutter som lesere sett fra mange ulike synsvinkler. Det dreier seg om hva gutter leser, hvordan gutter leser, hva som motiverer dem til å lese og hvordan lærere og formidlere kan veilede og motivere gutter til å lese. Kverndokken har i en årrekke vært med på å prege norskfaget i skolen, og kan regnes som en av de norske teoretikerne med mest kunnskap om gutter og lesing. Han evner blant annet å vise at det finnes enkeltindivider bak tall og statistiske undersøkelser som PISA og Nasjonale prøver. I et eget kapittel presenterer

han for eksempel tre gutter og deres leserhistorier – et begrep som omfatter mer enn målbare prestasjoner. Enkelte innvendinger til *Gutter og lesing* (2013) er det likevel mulig å finne. Et ankepunkt er at artikkelsamlingen i de aller fleste tilfeller knytter gutters lesing til lesing av bøker. Ett kapittel dreier seg riktignok om det digitale tekstfeltet, men foruten om dette, er bøker bokas fremste anliggende. Med tanke på den økende og varierte tekstmengden som finnes i samfunnet i dag, er dette momentet en diskusjon verdig.

Den svenske læreren og forskeren Gunilla Molloy tar opp problemstillinger knyttet til gutter og lesing i boken *När pojkar läser och skriver* (2007). Hennes hovedanliggende er gutter som øver motstand mot det å lese skjønnlitteratur i skolen. Molloy stiller seg kritisk til påstanden «pojkar läser inte», men opplever likevel en viss sannferdighet ved utsagnet når det gjelder lesing i skolen. Få gutter viser interesse for å lese, skrive og samtale om bøker i skolen, og de evner i liten grad å se hvordan deres tanker kan få en betydning i en slik sammenheng. Hun forsøker å få frem at i møtet mellom en tekst og en leser, er begge parter like viktige. I denne boken følger en det didaktiske resonnementet til Molloy gjennom tre år når hun underviser en klasse der guttene fra begynnelsen av er svært kritiske til å lese skjønnlitteratur.

Når det gjelder gutter og kjønn, er den australske forfatteren og professoren R.W. Connells *Masculinites* (2005) et viktig bidrag. Han argumenterer for at det ikke finnes én maskulinitet, men mange forskjellige maskuliniteter som hver og én assosieres med ulike maktposisjoner. Én av disse maskulinitetsformene kaller han for hegemonisk maskulinitet, et begrep som jeg benytter meg av flere ganger i denne oppgaven. De norske forfatterne Jørgen Lorentzen og Wencke Mühleisens *Kjønnsforskning: en grunnbok* (2006) og Jørgen Lorentzens eget verk *Maskulinitet: blikk på mannen gjennom litteratur og film* (2004) refererer mye til Connell og hans forskning når de tar for seg kjønnsforskning og mannsroller på ulike måter. Den franske sosiologen Pierre Bourdieu er en annen sentral forsker på feltet. Han har blant annet skrevet «The Logic of Practice» (1990) hvor han tar opp begrepet habitus – et begrep som ofte brukes i denne oppgaven. En siste artikkel det kan være verdt å nevne, er artikkelen «Doing gender» (1987) av Candace West og Don Zimmerman. Et sentralt moment i denne artikkelen er selve kjønnsrollebegrepet og hvordan kjønnete uttrykk langt på vei er valgfrie forestillinger.

I tillegg til bøkene og artiklene om gutter og lesing som ble nevnt ovenfor, finnes det en rekke andre artikler og undersøkelser som i større eller mindre grad tematiserer emnet, og som jeg refererer til i denne oppgaven. Trude Hoel og Lise Helgevolds undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (2005) bidrar blant annet med mange interessante observasjoner om hvordan gutter oppfatter seg selv som lesere og

hvordan gutter bruker biblioteket. Vera Grønberg Aubert har skrevet flere bidrag til feltet, blant annet artikkelen «Ungdomslitteratur – en jentesak?» (1996) og «Litteratur og leselest» (2017.). Selma Therese Lyngs artikkel «Is There More to «Antischoolishness» than Masculinity?» (2009) og Morten Haugens artikkel «Gutteromsgutten, Villkatten og Gulljenta: et nytt blikk på ungdoms (kjønns)roller» (2008), er interessante bidrag og medvirker til å bryte opp en ensidig kjønnsrolleinndeling. Ragnar G. Solheim og Finn Egil Tønnessens PIRLS-rapport «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (2003) er også aktuell. Den sammenligner de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste resultatene i PIRLS 2001 og finner gjennomgående tendenser i hver klasse. Også gutters identitet er et tema i denne oppgaven. Her er Gunn Imsen og hennes bok *Elevens verden* (2014) sentral.

Avslutningsvis vil jeg nevne noen tidligere masteroppgaver som har lignende forskning som sitt hovedanliggende. Masteroppgavene «Ungdomsperspektiver på lesing - en kasusstudie om ungdoms forhold til lesing på tiende trinn» (Nordby 2014) og «Gutteproblemet» (Kristiansen 2009) er begge oppgaver med lignende tematikk og metode som i denne oppgaven. Den første oppgaven undersøker gutter og jenter på tiende trinn, og den andre oppgaven studerer gutter på sjette trinn. Begge forskerne er opptatt av å sammenligne gutter og jenter når det kommer til lesing. Studier som undersøker forskjeller mellom gutter og gutter synes å være mindre utbredt. Denne undersøkelsen kan derfor bidra med ny og interessant forskning til feltet.

2. TEORI

2.1 LESING

I dette avsnittet presenteres teori om lesingens betydning for samfunnet og for den enkelte. Det pekes på samfunnsendringer som de siste årene har endret tekstmengden i samfunnet, og ført til større krav om lesekompetanse. I kjølvannet av dette, får nasjonale og internasjonale leseundersøkelser i skolen stor oppmerksomhet: PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing.

2.1.1 Lesingens rolle

Kravene til god lesekompetanse blir stadig høyere og mer mangfoldig. Roe (2011: 11) skriver at lesingens betydning for den enkelte endrer seg i takt med at samfunnet utvikler seg både kulturelt, sosialt og økonomisk. Tekstmengden i samfunnet er generelt økende, ikke minst på grunn av den endeløse mengden tekster som Internett bidrar med. Teknologiske utviklinger endrer samfunnets kommunikasjonsformer, og åpner for nye medier som chatting, SMS og Facebook. Slike samfunnsendringer er en stor utfordring for leseopplæringen (Håland, Helgevoll & Hoel 2008: 8). Det blir stadig tydeligere at lesing er noe mer enn en teknisk ferdighet som er ferdig utviklet etter de første skoleårene, men noe som krever kontinuerlig utvikling i møte med stadig mer varierte teksttyper – både i skole, arbeidsliv og samfunn.

Kåre Kverndokken (2013: 13) skriver om den påvirkningskraften gode leseferdigheter har for den enkelte til å lykkes i utdanning, i arbeidsliv og i samfunn. Tidligere var gode leseferdigheter viktigere for elever som planla en akademisk karriere enn for elever som ønsket å arbeide i mer praktiske yrker. I dag er situasjonen annerledes. De tradisjonelle praktiske yrkene blir stadig mer teoretiske og stiller krav til arbeidstakere som kan lese komplekse tekster, gjerne med avansert fagterminologi. I tillegg til utdanning og arbeidsliv, krever flere og flere hverdagssituasjoner lesing. Uansett hvor vi beveger oss, møter vi skrift. Å orientere seg på butikken eller på flyplassen innebærer å kunne lese skrift, på samme måte som det å lese bruksanvisninger, busstabeller eller reklameannonser krever lesekompetanse.

Leseopplæringen foregår hovedsakelig i skolen, og tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet som gjeldende læreplan. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» ble på mange måter en igangsetter for arbeidet med den nye læreplanen i 2006. Stortingsmeldingen slår fast at elever i den norske skolen har for svake basisferdigheter i lesing, skriving og regning. «Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter» (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 7).

Bakgrunnen for resultatene er omfattende nasjonale og internasjonale undersøkelser om grunnskolen – blant annet PISA, PIRLS og Nasjonale prøver. Formålet med prøvene er å gi skolene informasjon om elevers kompetanse i en eller flere ferdigheter, og se hvordan denne kompetansen endrer seg over tid. Prøvene danner samtidig grunnlag for kvalitetsutvikling og forbedring på alle nivå i skolesystemet. PISA, PIRLS og Nasjonale prøver har forskjellige målgrupper, gjennomføres med ulik hyppighet, og måler ulike ferdigheter. Der PIRLS utelukkende tester elever i lesing, tester PISA og Nasjonale prøver elevene i ulike fag og i ulike ferdigheter, deriblant lesing. Ettersom hovedfokuset i denne oppgaven er knyttet til lesing, fokuserer jeg naturlig nok mest på lesedelen av undersøkelsene.

2.1.2 Leseprøver

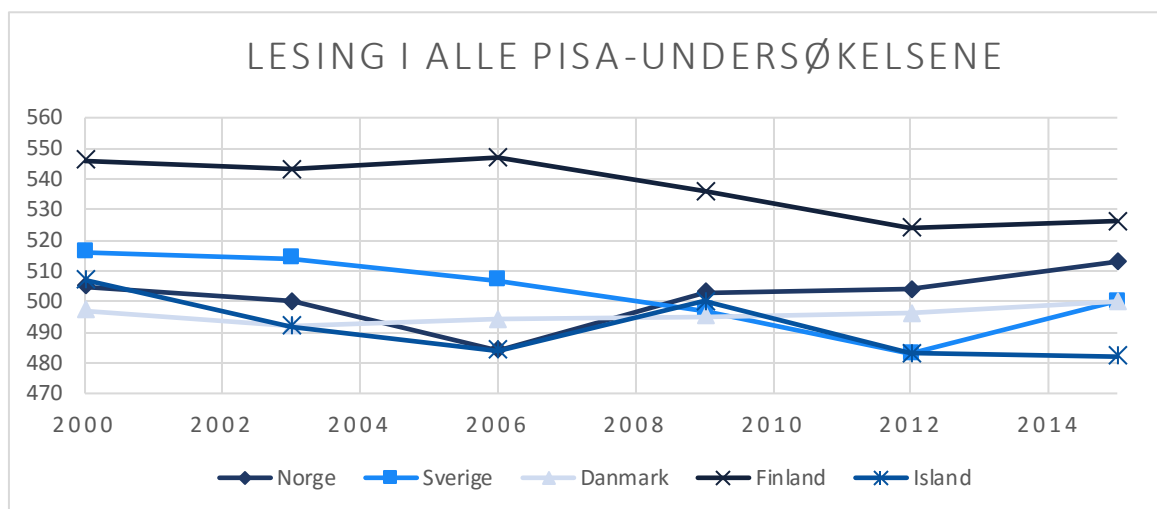
Undersøkelser som vurderer elevers lesekompetanse finnes både nasjonalt og internasjonalt. Leseundersøkelsene medfører en del interessante funn som det vil være naturlig å bruke som sammenligningsgrunnlag mellom land og internt i landene. Testene kan på den måten være med på å måle fremgang eller tilbakegang når det gjelder elevers leseprestasjoner, lesevaner og lesestrategier. Lesing kan ikke måles fullstendig ved hjelp av én enkelt prøve, men prøvene kan være et supplement til den samlede vurderingen av én elevs lesekompetanse eller er gi et bilde av lesekompetansen til en utvalgt gruppe elever. I denne omgangen har jeg valgt å konsentrere meg om å sammenligne gutters og jenters leseresultater på nasjonalt nivå og mellom de nordiske landene.

2.1.3 PISA

Programme for International Student Assessment, PISA, er en internasjonal undersøkelse som studerer en utvalgt gruppe 15-åringers kompetanse på et tidspunkt som i de fleste land markerer avslutningen på den obligatoriske grunnskolen. Målet med undersøkelsen er å finne ut hvor godt skolesystemene i de enkelte landene forbereder elevene sine til videre studier, arbeidsliv og deltakelse i samfunnet for øvrig. PISA gjennomføres hvert tredje år, og omfatter de tre fagområdene lesing, matematikk og naturfag (Kjærnsli & Olsen 2013: 13). Alle fagområdene representeres hver gang, men i hver undersøkelse blir ett fag mer vektlagt enn de andre. Siden oppstarten i 2000 har lesing vært hovedområde i 2000 og 2009, matematikk i 2003 og 2012 og naturfag i 2006 og 2015 (Sjøberg 2017). I denne omgangen undersøkes utelukkende funn om lesing. Av naturlige årsaker er det færre oppgaver knyttet til lesing i årene med matematikk og naturfag som fokusområde, men det er likevel mulig å måle en utvikling i lesing over tid også i disse periodene.

Fra 2000 til 2012 har elever i de nordiske landene hatt varierende utvikling i lesing. Et fellestrekk for landene i denne perioden var at ingen viste noen fremgang i lesing. Figur 1 viser at nordiske elevers resultater i lesing i perioden 2000 til 2012 enten er lavere eller tilsvarende landets første PISA-resultater. Fra 2012 til 2015 skjer det en endring. I PISA 2015 opplever nesten alle de nordiske landene en fremgang i lesing. Norske elevers prestasjoner i lesing er høyere enn noen gang, og langt høyere enn OECD-gjennomsnittet. Island er det eneste nordiske landet som presterer under OECD-gjennomsnittet.

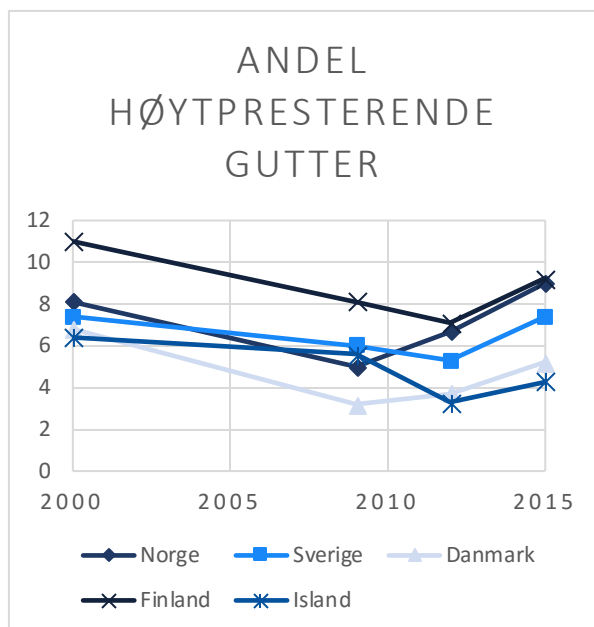
Figur 1. Alle PISA-undersøkelsene 2000-2015: Gjennomsnittlig resultat i lesing i alle nordiske land.



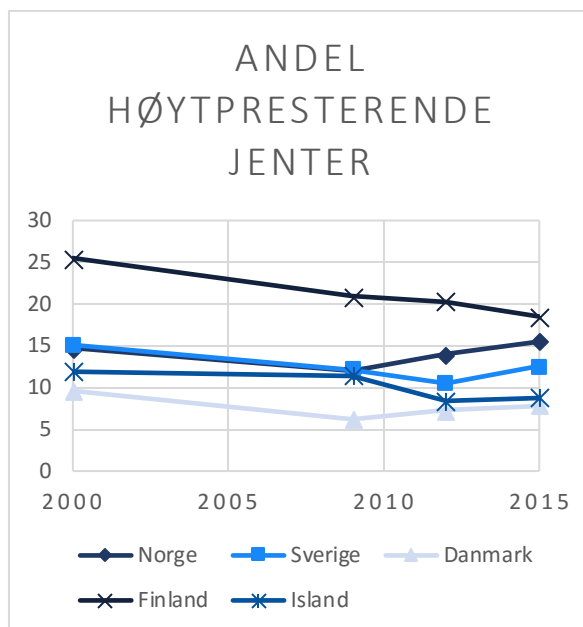
Figur laget for denne oppgaven.

Alle PISA-undersøkelsene viser store kjønnsforskjeller i lesing. Jentene presterer signifikant høyere enn guttene i alle de nordiske landene. Forskjellene mellom kjønnene er også høyere enn OECD-gjennomsnittet i alle landene med unntak av Danmark. Finland har de sterkeste kjønnsforskjellene (Utdanningsdirektoratet 2016a: 8). Basert på poengsummer elever oppnår i PISA-undersøkelsene kan en skille mellom elever som presterer på de høyeste og de laveste nivåene i lesing. Her kan en også skille mellom kjønn. Høytpresterende lesere er elever som presterer enten på nivå 5 eller nivå 6 og høyere, og har en minimumpoengsum på 626 poeng. Elever på disse nivåene mestrer avanserte leseoppgaver knyttet til det å finne og å hente ut informasjon, å tolke og å sammenholde informasjon og å reflektere over og vurdere informasjon. Lavt presterende lesere er elever som presterer under poenggrensen for nivå 2. Den nedre grensen for nivå 2 er 407 poeng, og er omtalt som et kritisk grenseområde for lesekompetanse. Elever på dette nivået antas å ha problemer med å lese selv enkle tekster.

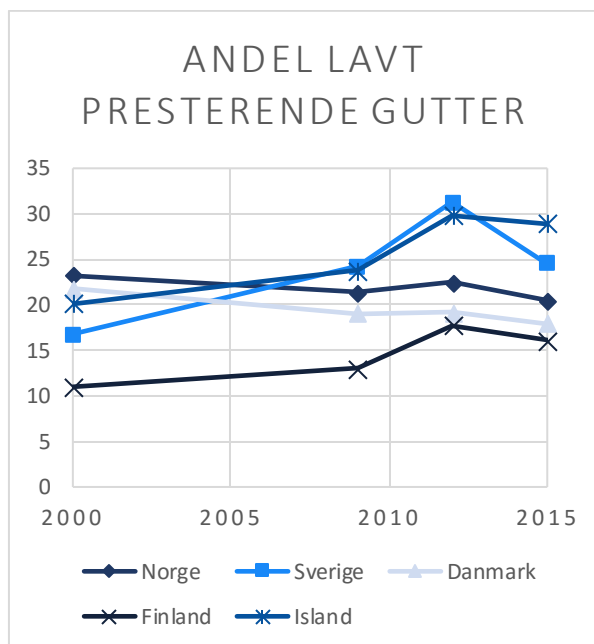
Figur 2. Utvikling i andel høytpresterende gutter.



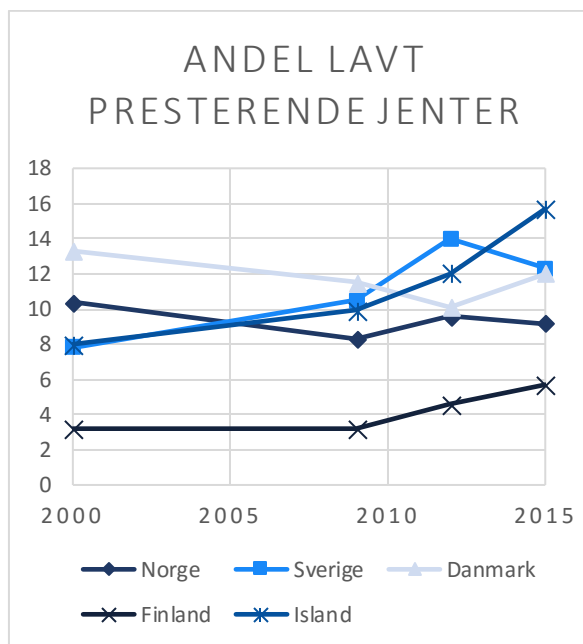
Figur 3. Utvikling i andel høytpresterende jenter.



Figur 4. Utvikling i andel lavt presterende gutter.



Figur 5. Utvikling i andel lavt presterende jenter.



Figurer laget for denne oppgaven.

PISA 2015-resultatene viser at andelen høytpresterende gutter i lesing er omtrent det samme i Norge og i Finland. Disse guttene presterer gjennomsnittlig høyere enn gutter i de andre nordiske landene. De høytpresterende guttene og jentene i Norge har hatt en stabil økning siden 2009. Ikke overraskende er andelen høytpresterende norske jenter høyere enn andelen høytpresterende norske gutter. Dette er gjennomgående i alle de nordiske landene. Fra 2012 til 2015 har imidlertid forskjellen mellom guttenes og jentenes leseprestasjoner blitt mindre i alle

de nordiske landene. I Norge har andelen høytpresterende norske gutter økt mer enn andelen høytpresterende norske jenter. Samtidig har andelen lavt presterende jenter nærmet seg andelen lavt presterende gutter. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a: 8) har forskjellene mellom kjønnenes leseprestasjoner i Norge aldri vært mindre enn i 2015.

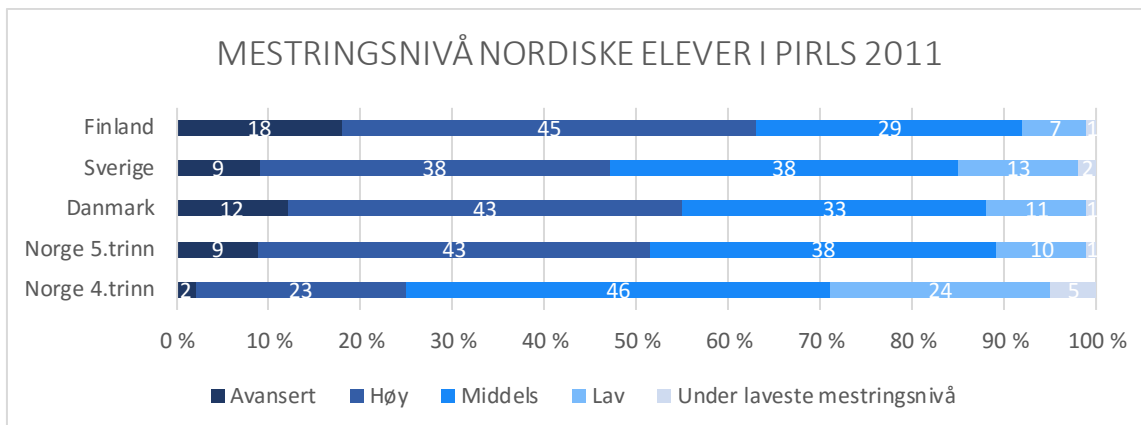
2.1.4 PIRLS

En annen internasjonal undersøkelse er leseundersøkelsen PIRLS, Progress In Reading Literacy Study. Undersøkelsen skal først og fremst teste deltakernes leseforståelse, men den samler også inn opplysninger om deres lesevaner og holdninger til lesing. Undersøkelsen gjennomføres hver femte år med elever på 4. trinn. Resultatene fra PIRLS 2016 publiseres sent i 2017, og er derfor ikke tilgjengelige på nåværende tidspunkt. De sist publiserte resultatene er fra 2011. I denne undersøkelsen deltok Sverige og Norge for tredje gang, Danmark for andre gang og Finland for første gang. Island deltok ikke i 2011.

I Norge ble det trukket et vanlig utvalg elever på 4.trinn og et halvt utvalg elever på 5.trinn. Årsaken er at norske elever starter på skolen det året de fyller 6 år, mens elever i de andre nordiske landene formelt sett begynner på skolen det året de fyller 7 år. I PIRLS 2011 er derfor norske elever i gjennomsnitt 9,7 år, danske elever 10,9 år, finske elever 10,8 år og svenske elever 10,7 år (Gabrielsen & Solheim 2013: 28). Elever i de andre nordiske landene får i tillegg tilbud om et førskoleår det året de fyller 6 år. Dette året tilsvarer det norske opplegget på 1.trinn. Norske elever på 4.trinn har derfor ett års mindre formell leseopplæring enn de andre nordiske landene, og er samtidig ett år yngre enn elever på samme trinn i andre nordiske land. Norge valgte derfor å komplettere utvalget med elever på 5.trinn.

PIRLS opererer med fire mestringsnivåer som beskriver elevenes leseforståelse. Nivåene defineres som en skala med avansert, høyt, middels og lavt mestringsnivå. På grunn av en poengskala på hvert nivå, faller noen elever under det laveste mestringsnivået. Dette nivået finnes det ingen beskrivelse for enda. PIRLS 2011 ga følgende resultater i de nordiske landene fordelt på mestringsnivå:

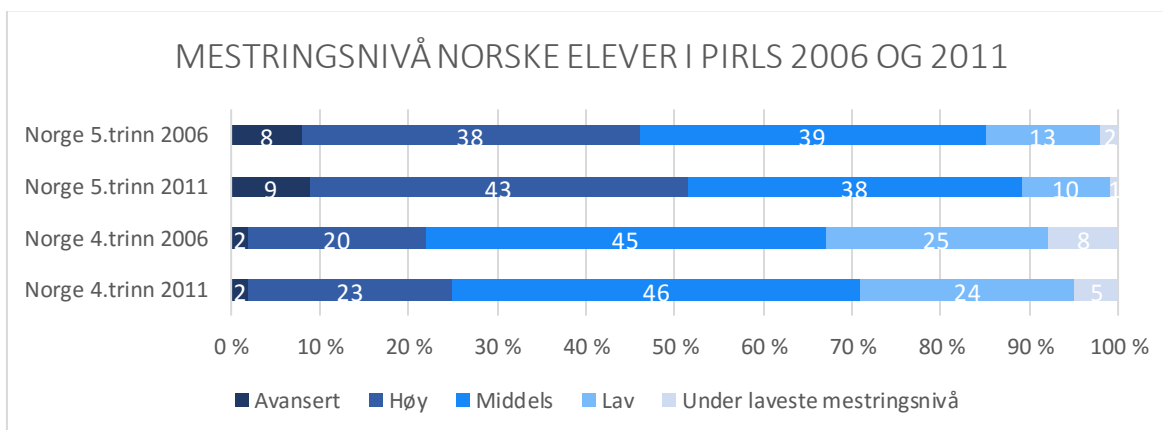
Figur 6. Leseferdighet i nordiske land, PIRLS 2011. Prosent elever på ulike mestringsnivå.



Figur laget for denne oppgaven.

I Norge er det store forskjeller mellom fordelingen på mestringsnivåene på 4. og 5.trinn. Andelen elever på de høyeste mestringsnivåene øker betydelig fra 4.trinn til 5.trinn, samtidig som andelen elever på de laveste nivåene minker. På 4.trinn er 2% og 23% av elevene på henholdsvis avansert og høyt mestringsnivå. På 5.trinn øker andelen elever på disse nivåene til 9% og 43%. De laveste nivåene på 4.trinn består av 5% og 24% av elevmassen. På 5.trinn har tallene minket til 1% og 10% av gruppen. Tallene på 5.trinn i Norge er tilsvarende like i Danmark og Sverige. Finland har betydelig bedre resultater. På de to øverste nivåene befinner 63% av Finlands elever seg, sammenlignet med 52% av norske elever på 5.trinn og 24% av norske elever på 4.trinn. De norske elevene har likevel foretatt en positiv utvikling dersom en sammenligner resultatene fra PIRLS 2011 med PIRLS 2006:

Figur 7. Leseferdighet i Norge, PIRLS 2006 og 2011. Prosent elever på ulike mestringsnivå.



Figur laget for denne oppgaven.

På 4.trinn ligger elever på det høyeste nivået på 2% i 2006, altså likt som i 2011. På det nest høyeste nivået har antall elever økt fra 20% til 23% fra 2006 til 2011. Økningen på middels mestringsnivå er på 1%, og det samme gjelder for lavt mestringsnivå. Det betyr samtidig at

antall elever som ligger under det laveste mestringsnivået har minket fra 8% til 5% på 5 år. En liknende utvikling finner vi på 5.trinn. Antall elever på det høyeste nivået har økt med 1% fra 2006 til 2011. I tillegg har antall elever på høyt og middels mestringsnivå hatt en positiv fremgang fra samlete 77% til 81%. Antall elever under det laveste mestringsnivået har sunket fra 2% til 1%. Selv om utviklingen er knapp, er viser den likevel en positiv utvikling av norske elevers leseferdigheter på 4. og 5.trinn.

For å finne ut hvordan utviklingen i leseferdigheter fordeler seg mellom kjønnene, kan en sammenligne jenters og gutters leseresultater i PIRLS 2011. Forskjellen mellom kjønnene er store i alle de nordiske landene.

Tabell 1. Forskjeller i gjennomsnittlig leseferdighet fordelt på kjønn i de nordiske landene

	GJENNOMSNI TTJENTER	GJENNOMSNI TTGUTTER	FORSKJELL
DANMARK	560	548	12
SVERIGE	549	535	14
NORGE 5.TRINN	556	542	14
NORGE 4.TRINN	514	500	14
FINLAND	578	558	20
INTERNASJONALT	520	504	16

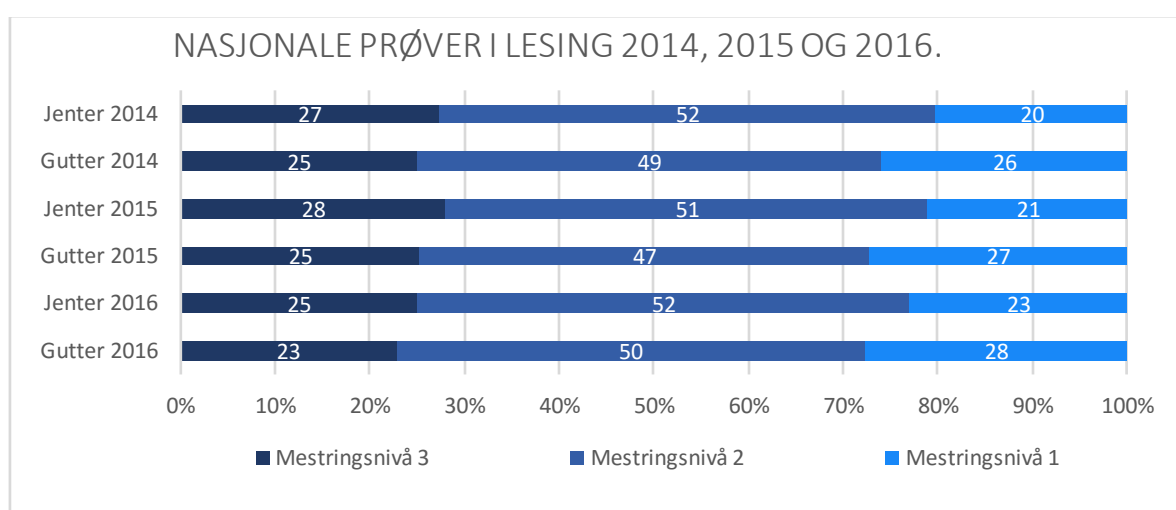
Tabell laget for denne oppgaven.

Resultatene viser at jentene gjennomsnittlig leser bedre enn guttene i alle de nordiske landene. Både på 4. trinn og 5. trinn i Norge ligger jentene foran guttene med 14 poeng. Videre er det verdt å merke seg at de norske guttene på 4.trinn har den laveste skåren av alle de nordiske landene i PIRLS. Guttene på 5.trinn gjør det bedre enn svenske gutter, men dårligere enn danske og finske gutter. Både guttene og jentene i de nordiske landene ligger godt over det internasjonale gjennomsnittet i leseferdighet. I tillegg har samtlige nordiske land, med unntak av Finland, mindre kjønnsforskjeller i lesing enn det internasjonale gjennomsnittet. En sammenligning av PIRLS-resultatene fra tidligere år viser, i likhet med PISA-resultatene, at norske gutter har forbedret sine leseferdigheter mer enn norske jenter. I 2001 lå jentene 21 poeng foran guttene, i 2006 minket forspranget til 19 poeng og i 2011 utgjorde forskjellen mellom kjønnene 14 poeng. Mindre avstander mellom gutter og jenter i lesing, kan sies å være en svært positiv utvikling.

2.1.5 Nasjonale prøver i lesing

I 2004 ble det for første gang innført nasjonale prøver i lesing, engelsk og regning i Norge. Prøvene tas på høsten i 5., 8. og 9. trinn og tar utgangspunkt i kompetansemålene slik de er formulert i læreplanen. Nasjonale prøver i lesing måler i hvilken grad elevenes leseferdigheter samsvarer med kompetansemålene i læreplanen – som grunnleggende ferdighet i alle fag (Utdanningsdirektoratet 2015). I likhet med PIRLS, måles prøveresultatene i ulike mestringsnivåer tilknyttet kriterier som er forskjellige på 5., 8. og 9.trinn. Resultatene på 5.trinn deles inn i tre mestringsnivåer der nivå 1 er det laveste, og nivå 3 er det høyeste.

Figur 8. Leseferdighet på 5.trinn, Nasjonale prøver i lesing 2014-2016. Prosent elever på ulike mestringsnivå.



Figur laget for denne oppgaven.

Resultater fra Nasjonale prøver i lesing i perioden 2014-2016 viser en negativ utvikling i leseferdigheter over tid for begge kjønnene. I 2014 var 20% av jentene i undersøkelsen på det laveste mestringsnivået – mestringsnivå 1. I 2015 økte dette tallet til 21%, før det igjen økte til 23% i 2016. Økningen er ikke dramatisk, men viser en liten nedgang i leseferdigheter for jentene. På nivå 3, som er det høyeste mestringsnivået, befant 27% av jentene seg i 2014. I 2015 økte dette tallet til 28%, før det sank til 25% i 2016. Antallet jenter på mestringsnivå 2 har holdt seg forholdsvis stabilt på 51-52%. Tilsvarende resultater gjelder for guttene i undersøkelsen. I 2014 var 26% av guttene på det laveste mestringsnivået. I 2015 økte antallet gutter på dette nivået til 27%. 2016-målingene viser at 28% av guttene befinner seg på dette nivået. Også for guttenes del er det en nedgang på mestringsnivå 3. I 2014 og 2015 var 25% av guttene på dette nivået. I 2016 sank tallet til 23%.

Jentene gjør det gjennomgående bedre enn guttene i alle PIRLS-undersøkelsene. Det befinner seg flere jenter enn gutter på det høyeste mestringsnivået, og færre jenter enn gutter på det

laveste mestringsnivået. Forskjellene mellom kjønnene har likevel blitt noe mindre. I 2014 og 2015 var det 6% flere gutter enn jenter på det laveste mestringsnivået. I 2016 er det bare 5% forskjell mellom kjønnene på dette nivået. Det er derfor 2% forskjell mellom kjønnene på mestringsnivå 2 i 2016, mot 3% i 2014. På det høyeste mestringsnivået er det stadig 2% forskjell mellom kjønnene – både i 2014 og i 2016.

2.1.6 Oppsummerende vurdering

En oppsummerende vurdering av leseprøvene i PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing viser at det er gjennomgående mindre kjønnsforskjeller mellom gutter og jenter i samtlige nyere undersøkelser. Der PISA-undersøkelsene i perioden 2000-2012 viste varierende utvikling i lesing i alle de nordiske landene, avdekket 2015-resultatene et oppsving i lesing. De norske resultatene viser at Norge aldri har vært bedre i lesing enn i 2015, og at kjønnsforskjellene aldri har vært mindre. PIRLS-resultatene viser en positiv fremgang i lesing for begge kjønn i perioden 2006-2011, samt at gutter og jenter i Norden ligger over det internasjonale gjennomsnittet i leseferdighet. Når det gjelder kjønnsforskjeller viser PIRLS at avstanden mellom norske gutter og jenter i perioden 2001-2011 stadig blir mindre. Der de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS avdekker positiv fremgang i lesing, viser resultater fra Nasjonale prøver i lesing en negativ utvikling i norske elevers leseferdigheter i perioden 2014-2016. Norske jenter gjør det gjennomgående bedre enn norske gutter. Det positive er at forskjellene mellom kjønnene har minket noe. Dermed viser både nasjonale og internasjonale undersøkelser at forskjeller i lesing mellom gutter og jenter stadig blir mindre.

Tester som på ulike måter undersøker leseferdigheter gir ikke et fullstendig bilde av gutters lesekompetanse. De viser i liten grad hvilke opplevelser og erfaringer gutter har tilknyttet lesing, og hvilke oppfatninger de har av hva lesing kan brukes til. For å komplettere testene og skape et nyansert bilde av den samlede lesekompetansen kan det være nyttig å kjenne til guttenes *leserhistorier*. I neste kapittel beskrives dette ytterligere.

2.2 LESEREN

Dette kapitlet presenterer teori knyttet til selve leseren. Første del omhandler samfunnets syn på gutter som lesere. For å finne ut hvorvidt samfunnets oppfatninger av gutter som lesere stemmer eller ikke stemmer, presenterer Kverndokken (2013) begrepet *leserhistorie*. Gjennom å samtale med gutter om lesing ønsker han å finne deres syn på, erfaringer med og holdninger til lesing. Videre i kapitlet diskuteres det i hvor stor grad kjønnsfaktoren gjør seg gjeldene i samfunnet i dag. Ulike områder som tematiserer gutt-jente-inndelingen kommenteres. I en

forlengelse av dette viser Selma Therese Lyng (2009) og Morten Haugen (2008) hvordan ulike elevtyper kan være en annen, og i mange tilfeller bedre, innfallsvinkel enn kjønn.

2.2.1 Allmenne oppfatninger om gutter som lesere

Gutters lesing og leseferdigheter har over lengre tid vært gjenstand for mye oppmerksomhet og omtale politisk, i skolen og i nyhetsbildet. Oppmerksomheten baserer seg på en samling allmenne oppfatninger om gutter og lesing – fortrinnsvis med negativt fortegn. I sin kvalitative undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere viser Hoel og Helgevold (2005: 5) til en rekke slike oppfatninger:

- Gutter leser ikke.
- Gutter er ikke interesserte i lesing.
- Gutter leser ikke i fritiden.
- Gutter liker fantasy.
- Gutter leser ikke bøker.
- Gutter leser mer fakta enn skjønnlitteratur.

Det kan virke som en slik forståelse av gutten som leser er ganske utbredt både i skolen og i samfunnet for øvrig. Ifølge Hoel og Helgevold (2005: 2) kan det virke som om guttene selv er klar over mytene om gutters lesevaner, og at dette kan virke negativt inn på deres lesing som selvoppfyllende profetier. Selvoppfyllende profetier begynner gjerne med en falsk definisjon av situasjonen og skaper bestemte forventninger. Forventningene utløser så atferd som gjør at den falske oppfatningen blir sann (Imsen 2014: 371). Det betyr at guttene kan definere lesing ut fra allmenne oppfatninger om gutter og lesing, og deretter la seg påvirke av disse mytene. Mytene gjør det allment akseptert for gutter å unngå lesing som aktivitet, og kan resultere i at gutter ikke forventer mer av seg selv i lesersammenheng. For å finne ut om allmenne oppfatninger om gutter og lesing er forankret i virkeligheten, må en snakke med guttene for å danne seg et bilde av hvordan de oppfatter seg selv som lesere.

2.2.2 Leserhistorier

Begrepet leserhistorie er flittig brukt av Kverndokken i hans feltarbeid «Tre gutter – tre leserhistorier» (Kverndokken 2013). Ifølge Kverndokken er en leserhistorie mer enn en karakteristikk av en lezers kodekompetanse, leseflyt, leseforståelse og forståelsesevne. En leserhistorie inkorporerer også leserens gode og dårlige leseerfaringer og leserens metaperspektiv på egen lesing og leseutvikling. Slik kartlegges for eksempel holdninger til

lesing, lesemodeller leseren har i nære relasjoner samt mulige temaer og sjangrer som leseren kan motiveres av. I en leserhistorie inngår også leserens medievaner og forhold til digitale tekster og sosiale medier, i tillegg til leserens bruk av skolebibliotek og folkebibliotek (Kverndokken 2013: 156). Det handler om leserens deltakelse i skolens tekstkultur og egen språkbruk om lesing og lesestoff.

Gutters leserhistorier kan komplettere skolens testkultur for å danne et bedre bilde av gutter som lesere. I motsetning til kartleggingsprøver og tester i skolen som måler lesekompetanse og leseferdigheter, bidrar leserhistorier med gutters egne erfaringer og perspektiver på lesing. I den forbindelse knytter Kverndokken begrepet leserhistorie til leserens leseoppdragelse. Han ønsker å undersøke hvorvidt leseren er sosialisert inn i en lese- og skriftkultur. Det handler om mulige leseopplevelser gutten har hatt og hvilke oppfatninger han har av hva lesing kan brukes til (sst.: 172). Innsikt i gutters leseoppdragelse og leserhistorier kan bidra med verdifull kunnskap om gutter som lesere, noe feltstudien hans viser.

Kverndokken gjorde en feltstudie av tre gutter i 6. og 7.klasse, og brukte intervju som metode for å kartlegge deres leserhistorier. Metoden ligner denne oppgavens metode, noe kapittel 3 om metode viser. Han skriver: «Målet med intervjuet var å forsøke å komme så tett som mulig på intervjuobjektene opplevelse av seg selv som leser – dvs. å avlese guttenes leseridentitet og hvilke lesepreferanser de hadde, om noen i det hele tatt» (sst.: 156-157). Gjennom kvalitative én-til-én-intervjuer gjør Kverndokken noen interessante funn. Han erfarer at tilnærmingen gir ham et annet bilde av gutters forhold til lesing enn kartleggingsprøver og tester i skolen gir. Han får innsikt i gode leseopplevelser gutten eventuelt har hatt, hvilke bøker han har hatet som pesten, hva han leser utenom bøker, hvilke tema han interesserer seg for og hvordan han vurderer seg selv som leser. Han opplever også at mulighetene for å skape motivasjon og kunne gi relevant veiledning blir bedre (sst.: 172). På den måten kan leserhistorier si noe om gutters leselyst, leseinteresse, lesebehov og leseridentitet - i motsetning til tester i skolen som hovedsakelig måler lesekompetanse- og ferdigheter.

2.2.3 Er kjønn den viktigste faktoren?

Forskjellene mellom gutter og jenter blir ofte fremhevet som grunnleggende og viktig i en rekke sammenhenger knyttet til lesing. Flere barnelitterære boktitler legger vekt på kjønn: *100 kule aktiviteter for jenter* (2012) og *100 kule aktiviteter for gutter* (2012), *Sangbok for jenter* (2013) og *Sangbok for gutter* (2013), *Hvordan tegne 404 ting for jenter* (2012) og *Hvordan tegne 404 ting for gutter* (2012). Disse bøkene, som er stereotypiske i utseende og innhold,

har mottatt mye kritikk for at de sender signaler til barn om hvordan de skal opptre passende med tanke på sitt kjønn. Forlagsredaktør i Res Publica, Helle Cecilie Palmer, reagerer på at sangbøker deles opp i gutte- og jentebøker, og sier følgende til adressa.no: «Skal noen lage en sangbok, så kan de lage sangbok for barn. Det er ingenting i biologien som sier hvilke sanger som er fine, eller hvilke sanger som er upassende for det ene kjønn» (Leth-Olsen 2014). At guttene skal synge «Nisser og dverger», og jentene skal synge «Dukkelise» er merkelig. På denne måten oppleves kjønn som en dikotomi der delene står i sterk kontrast til hverandre.

Det finnes eksempler på litteratur som ikke er kjønnsdelt, men som inkluderer begge kjønn i tittelen. Det gjør for eksempel *Tøff mat for gutter og jenter* (2011). Det kan virke som boka ønsker å inkludere *begge* kjønn, i motsetning til overnevnte bøker som sikter seg inn mot *enten* gutter eller jenter. Problemet er at kjønn nevnes *i det hele tatt*. Ved å bruke kjønn i tittelen gjør boka oppmerksom på forskjeller mellom gutter og jenter. Det kan virke som om forlaget har tilrettelagt oppskrifter slik at de passer for *begge kjønn*. Sannsynligvis ønsker de heller å vise at innholdet er tilpasset *barn* som målgruppe, dvs. gutter og jenter. Det finnes bedre måter å tydeliggjøre budskapet på. For å unngå å gjøre kjønn til den viktigste faktoren: Hva med å kalle boka «Tøff mat» eller «Tøff mat for barn»?

Kjønn er et viktig innslag på flere områder som omhandler lesing. Tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemets tiltaksplan «Gi rom for lesing!» (2003-2007) vektlegger kjønnsfaktoren. For å stimulere til leseglede blant gutter står det blant annet at mange gutter stiller krav til bøker med spenning og action, gjerne helt i begynnelsen av en bok. Enkelte bøker og sjangrer oppfyller disse kravene bedre enn andre. Ifølge tiltaksplanen vil både fantasy-bøker som *Ringenes Herre*, ulike typer faglitteratur, tegneserier og bøker som inneholder spenning og action appellere til gutter og stimulere til leselyst (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003: 7-8). I «Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet» (Hoel, Håland & Begnum 2009) gjennomfører forfatterne en undersøkelse om gutter og lesing. Basert på denne undersøkelsen lager de en litteraturliste som de håper vil appellere til flest mulig gutter på ungdomstrinnet. Konklusjonen er at bøker som inneholder sex, humor, action og spenning når ut til flest gutter – også de som leser minst. Ved å kombinere flere av disse elementene i én tekst er sjansen større for at boka vekker leselyst blant gutter (sst.: 85). Vera Grønberg Aubert tar også for seg kjønnsfaktoren i artikkelen «Ungdomslitteratur – en jentesak?» (1996). Hun skriver: «Jeg har gjort meg tanker om at jentene lettere finner lesestoff i denne alderen enn gutter. Jentene diskuterer ivrig bøkene de leser med læreren, noe guttene sjelden gjør. – Og de elevene som aldri har lest ei bok, og som

er hjelpeløst fortvilet når de må, de finnes helst blant guttene» (Aubert 1996: 34). En kan si at forskjellene mellom kjønnene når det kommer til lesing, har vist seg å inneha en sentral plass i samfunnet på flere områder. Det største problemet ved en slik gutt-jente-inndeling, er at alle guttene plasseres i én bås, og alle jentene plasseres i én annen bås. Nyansesforskjeller innad i kjønnsgruppen forsvinner til fordel for stereotypiske oppfatninger av hvert av kjønn. En kan derfor spørre seg om en slik inndeling er den beste innfallsvinkelen? I neste kapittel foreslås en alternativ inndeling som baserer seg på elevstiler, heller enn kjønn.

2.2.4 Åtte typiske elevstiler

Skoleforsker Selma Therese Lyng og biblioteksjef Morten Haugen skriver om kjønnsfaktoren på hver sin kant. Lyng har selv foretatt feltarbeid på to skoler og mener det er grunn til å problematisere koblingen mellom antiskoleholdninger og maskulinitet. Ifølge henne handler antiskoleholdninger mer om selvverd enn om maskulinitet og femininitet, og hun advarer mot tiltak rettet spesielt mot gutter. Et hovedmoment ved Lyngs forskning er at forskjeller mellom gutter og gutter oppleves som større enn forskjeller mellom gutter og jenter. I artikkelen «Is There More to «Antischoolishness» than Masculinity?» (Lyng 2009) presenterer hun åtte gjennomgående elevstiler som skolesamfunnet er preget av: Machogutten, Gutteromsgutten, Gromgutten, Villkatten, Gulljenta, Jålejenta, Spurvejenta og Nerden. De tre første rollene retter seg mot gutter, og de fire neste mot jenter. Den siste rollen kan både gutter og jenter ha. I denne sammenhengen er det relevant å presentere alle roller gutter kan ha.

Machogutten presenterer en tradisjonell, maskulin tøffhet. Han er gjerne fysisk velutviklet og beskriver seg selv som kul, tøff og annerledes. Machogutten oppfatter at sosial intelligens og livserfaring er viktigere enn bøker og skolefag, og avviser skolen for å beskytte sin egen maskulinitet. Gutteromsgutten er «ikke blant de kule». Han gjør lite av seg, og oppfattes som rolig, hyggelig og grei. Utenfor skolen dyrker han fritidsinteresser på gutterommet som data, modellbygging eller spesielle musikk- eller boksjangre. Gutteromsgutten er verken nerd eller best på skolen, men gjør det helt middels. Gromgutten er høflig, fornuftig og ganske seriøs. Han er god i idrett, forholdsvis flink på skolen og opptatt av gode karakterer. Blant lærere og medelever er han godt likt. Nerden er opphengt i skolen og overlegent flink i alt utenom kroppsøving. Han beundres for sine ferdigheter og er ofte til god hjelp for læreren. Det er gjerne én nerd i hver klasse, og han er avgjort ikke populær (Lyng 2009: 468-471).

Ifølge Lyng er en elevs holdning til skolen mer knyttet til hvilken elevstil han eller hun identifiserer seg med, enn kjønn. Det må ikke nødvendigvis være en motsetning mellom det å

være skoleflink og det å være maskulin. Machogutten hevder seg sosialt, men ikke faglig. Nerden hevder seg faglig, men ikke sosialt. Gutteromsgutten er middels skoleflink og middels sosial. Gromgutten kombinerer høy sosial status med gode faglige prestasjoner. Forskjeller innad i kjønnsgruppen oppfattes derfor som større enn forskjeller på tvers av kjønnene. Gromgutter kan derfor ha mer til felles med flere jentestiler, enn de har med andre gutter.

Biblioteksjef Morten Haugen bygger på Selma Therese Lyng i sin artikkel «Gutteromsgutten, Villkatten og Gulljenta: et nytt blikk på ungdoms (kjønns)roller» (Haugen 2008). Han mener at vi må skru av «guttetiltakene» og ta inn over oss at kjønn ikke er den viktigste variabelen (sst.: 15). Ifølge Haugen gir de åtte elevtypene til Lyng større muligheter for differensiert litteraturformidling enn inndelingen «gutt» og «jente» gjør. Elevtypene er mest sannsynlig en del av en større identitet som følger elevene på andre arenaer enn i klasserommet og på skolen. I biblioteksammenheng blir «Hvem passer boka for?» slik til et spørsmål om å nå «machogutten», «gutteromsgutten», «gromgutten» og «nerden», mer enn å nå gutter i flertall.

Marianne Lillesvangstu underbygger dette i *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstu 2007). Som en introduksjon skriver hun om leserundersøkelser som viser at gutter vil lese action, spenning og eventyr, og at jenter kan lese det meste av litteratur. Deretter følger hun opp med: «I de skolene hvor det legges vekt på systematisk presentasjon av ny ungdomslitteratur, ser formidlerne stadig at gutter og jenter velger på tvers av hva leserundersøkelser måtte hevde» (sst.: 15). Hun viser at formidleren har stor påvirkningskraft, og kan i mange tilfeller føre til at elever velger bøker på tvers av det tradisjonelle forestillinger om kjønn skulle tilsi.

Lillesvangstu siterer en gutt i 10.klasse som har lest *Karisma* av Arne Svingen. Boka handler om pop-drømmen til to tenåringsjenter: «Jeg har lest den boka fire ganger fordi jeg er interessert i musikk sånn som hovedpersonene i boka. Jentene der har samme drømmen som jeg har. Drømmen om å lykkes med musikken. Jeg leser på en måte om meg selv» (sst.: 15).

Engasjerte litteraturformidlere som legger til rette for at de unge kan fortelle hverandre om det de har lest, setter av tid til lesing og presenterer og forteller om nye bøker, kan utfordre en ensidig kjønnsrolleinndeling. Det gjør noe med tankegangen: «I den rådende gutt-jente-tenkningen har vi vært tilbøyelige til å erkjenne at «jooo, det finnes jo noen jenter som leser fantasy, men ...» uten at vi har villet ta dette innover oss. Eller vi har trodd at «alle gutter liker da vel fantasy og/eller fotball?»» (Haugen 2008: 14). Ved å utfordre inndelingen i gutt og jente, blir individets behandling mer rettfærdig og det er lettere å forstå ungdomsroller, og ikke minst, leseatferd. En inndeling basert på åtte elevstiler kan være én innfallsvinkel.

2.3 GUTTER OG KJØNN

I dette avsnittet kommenteres både biologisk bestemte og kulturelt bestemte kjønnsmønstre, og hvilke kjønnsmønstre som er gjeldene i dagens samfunn. Videre diskuteres muligheter og begrensinger tilknyttet begrepet kjønnsrolle, samtidig som teori om menn og kvinners ulike kjønnsroller presenteres. Begreper som habitus og hegemonisk maskulinitet er sentrale.

2.3.1 Biologisk kjønn

Biologisk sett deler en mennesker inn i to grupper basert på kjønn. I de alle fleste tilfeller fødes mennesket enten som gutt eller som jente¹, og ingen bestrider at det finnes biologiske forskjeller mellom kjønnene. Biologi knyttes til kroppen og dens funksjoner, og biologien kan i mange tilfeller være avgjørende for å forstå kvinner og menns dagligdagse liv og hendelser. Tidligere kunne de biologiske forskjellene mellom kvinner og menn gi seg utslag i biologisme (Lorentzen & Mühleisen 2006: 24). I biologismen ser en på kjønnsforskjeller som anatomisk, fysiologisk og biologisk orientert. En søker ikke å studere selve den reproduktive forskjellen, men heller hvordan den biologiske forskjellen skaper forskjeller på et kognitivt og emosjonelt plan. På den måten oppfatter biologismen at intelligens, atferd og følelsesliv styres av vårt genetiske og reproduktive system (sst.: 24-25). Den mest utbredte av de biologiske teoriene om kjønn, sosiobiologien, anvender dette tankesettet. I sosiobiologien forklares all sosial atferd med bakgrunn i biologi - selv de mest komplekse forekomster som politikk, moral, intelligens og kjønn (sst.: 29). En slik forståelse reduserer kjønnsforskjeller utelukkende til biologiske forskjeller, og tar ikke hensyn til ytre faktorer og deres påvirkningskraft.

Dagens biologiske kjønnsforskning har et annet fokus på kjønn og kropp. Selv om det finnes enkelte forskjeller mellom kvinner og menn både kognitivt og atferds- og følelsesmessig, vil få biologer i dag hevde at årsaken til disse forskjellene baserer seg på det reproduktive systemet som skaper kroppslige forskjeller mellom menn og kvinner. Lorentzen og Mühleisen (sst.: 25) viser at det finnes områder med mulighet for genetiske forskjeller mellom kjønnene. Dette gjelder for eksempel romfølelse, evne til å forstå språk og grammatikk og disposisjon for dysleksi og stamming. Samtidig påpeker de at en ikke taler om absolutte forskjeller, men om statistiske forskjeller av genetisk art innenfor små områder. Det betyr at de fleste kvinner og de fleste menn innehar visse egenskaper, men også at mange kvinner og menn kan ha egenskapene til det motsatte kjønn. «Det avgjørende er hvorvidt slik kunnskap brukes for å

¹ Enkelte barn blir født interseksuelle. De har trekk som gjør det vanskelig å bestemme individets kjønn.

legitimere normer om hvilken samfunnsmessig rolle kvinner og menn «bør» spille» (Lorentzen & Mühleisen 2006: 25).

Ofte knyttes et kjønn til den betydningen samfunnet gir det biologiske kjønn. Med kjønn følger det en rolle og et sett med forventninger som individet tilsynelatende skal leve opp til – også kalt kjønnsrolle. I stedet for å knytte kjønnsrollene utelukkende til biologien, blir de mer eller mindre konstruert i samfunnet. Kjønnsspesifikk atferd er på den måten sosialt lært og mulig å forandre.

2.3.2 Konstruksjoner av kjønn

Det tradisjonelle kjønnsrollebegrepet har blitt kritisert for at det i liten grad tar inn over seg *endring*. Det oppleves som statisk og fastlåst, og kritiseres for ikke å forklare subjektive motivasjoner og variasjoner mellom kvinner og menn. Begrepet forklarer hvordan individene sosialiseres inn i en bestemt rolle, men gir ingen god forklaring på hvorfor individet lar seg sosialisere. Teorien kan heller ikke forklare hvorfor noen individer ikke handler i tråd med normene, eller øver motstand mot normer og forventninger (Lorentzen & Mühleisen 2006: 66). Flere kjønnsforskere har derfor valgt å avstå fra å bruke begrepet i sine arbeider. Når begrepet likevel brukes i denne oppgaven er det fordi elementer av den tradisjonelle kjønnsrolletenkningen finnes i dag i blant annet «doing-gender»-perspektivet. I likhet med den tradisjonelle formen av begrepet, handler individet også her ut fra forventninger og normer. Forskjellen er at normene ikke internaliseres gjennom sosialisering, men skapes ved å bli bekreftet, utfordret og reforhandlet i samhandling mellom mennesker (sst.: 67). Det betyr at sosialiseringen foregår kontinuerlig i begge retninger. Det er denne forståelsen som ligger til grunn for kjønnsrollebegrepet i denne oppgaven.

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu studerte kjønn som konstruksjon innenfor samfunnsvitenskapen, og var særlig opptatt av hvordan maktstrukturer i samfunnet fungerte. Makt for Bourdieu er hvordan underforståtte regler i samfunnet styrer våre handlinger og tankemønstre i bestemte retninger. I den forbindelse lanserte Bourdieu begrepet *habitus*. *Habitus* er et resultat av en langvarig sosialiserings- og læringsprosess der individer tillærer seg bestemte oppfatninger, tanker og handlinger. Ifølge Bourdieu produserer *habitus* både individuelle og kollektive praksiser som forteller individer hvordan de skal leve i henhold til underforståtte maktstrukturer i samfunnet:

The habitus, a product of history, produces individual and collective practices - more history - in accordance with the schemes generated by history. It ensures the active presence of past experiences, which, deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend to

guarantee the "correctness" of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms (Bourdieu 1990: 54).

Bourdieu knyttet senere denne forståelsesformen nærmere opp mot kjønn (Lorentzen & Mühleisen 2006: 73). Ifølge ham vil en mann som uttrykker seg på en bestemt måte gjennom vokabular og gester, ikke gjøre det fordi mannen er mann, men fordi mannen har integrert samfunnets oppfatninger av mannlighet i seg selv. Årsaken er at mannen preges av den dominerende habitus i den gruppen han tilhører og dermed oppfatter samfunnsforventninger til kjønn som naturlignede tilstander heller enn sosiale konstruksjoner. Mannen vil deretter integrere disse som en del av sin identitet. Habitusteorien kan på den måten forklare hvorfor forskjeller i samfunnet reproduseres.

Med Bourdieu kan en si at mannen og kvinnen tillærer seg kjønnsroller gjennom habitus. Kjønnsrollene betegnes best som en samling normer og forventninger knyttet til det å være mann eller kvinne (Svartdal 2016). I den sentrale artikkelen «Doing Gender» skriver Candace West og Don H. Zimmerman (1987: 126- 127) om atferdsmessige forhold ved kjønnsroller som en motsats til biologiske forskjeller mellom kjønnene: «Both *gender role* and *gender display* focus on behavioral aspects of being a woman or a man (as opposed, for example, to biological differences between the two)». En kan si at kjønnsroller er mer enn bare biologiske og psykologiske forskjeller mellom kvinner og menn, men blir til ved at individet sosialiseres inn i en mannlig eller kvinnelig kjønnsrolle på grunnlag av sitt biologiske kjønn. Det er viktig å markere at sosialisering i tradisjonell rolleteori går mest én vei. Denne typen sosialisering går imidlertid i begge retninger: individet former normene, og normene former individet.

Sosialt konstruerte kjønnsroller fokuserer mindre på interne forhold i individet og mer på sosial samhandling som påvirker individet. West og Zimmerman (1987: 126) skriver:

When we view gender as an accomplishment, an achieved property of situated conduct, our attention shifts from matters internal to the individual and focuses on interactional and, ultimately, institutional arenas. In one sense, of course, it is individuals who «do» gender. But it is a situated doing, carried out in the virtual or real presence of others who are presumed to be oriented to its production.

West og Zimmerman argumenterer for at «å gjøre kjønn» er noe individet selv bedriver, men at gjøremålet samtidig må foregå i en sosial situasjon. Slik er den sosiale konstruksjonen av kjønn uunnværlig knyttet til den konteksten individet inngår i. Urie Bronfenbrenner (Bø 2011: 45-61) beskriver en utviklingsøkologisk modell som viser hvordan individer sosialiseres inn i en kultur gjennom ulike kontekstuelle faktorer. Modellen setter individet sentrum, og omkranser det med ulike miljøfaktorer som spiller inn på individets utvikling. Én av faktorene i modellen er sosialisering som finner sted i individets mikrosystem. Her foregår samhandling

ansikt til ansikt gjennom individets kontakt med blant annet familie, vennekrets og arbeid – også kalt primærsosialisering. En annen faktor er den sosialiseringen som skjer gjennom makrostrukturer i samfunnet. Slike strukturer påvirker individet indirekte gjennom politiske beslutninger, lovverk og normer. Mikro- og makrostrukturene i modellen fokuserer på individet som en del av en kontekstuell sammenheng, og viser hvordan ytre forhold aktivt påvirker kjønnsrollene. Påvirkningen er i de fleste tilfeller ubevisst og vanskelig å unngå.

2.3.3 Gutter og kjønnsroller

Som tidligere nevnt er begrepet kjønnsrolle et noe upresist begrep med skiftende innhold som er vanskelig å konkretisere. Noen kjønnsroller er kulturelt bestemte eller opprettholdt av sosiale normer og forventninger, mens andre igjen er biologisk eller psykologisk betinget. Enkelte kjønnsroller varierer mellom kulturer, mens andre kjønnsroller har likhetstrekk på tvers av kulturer. Ifølge West og Zimmerman (1987: 128) er ikke kjønnsroller, i motsetning til roller som «professor» og «student», knyttet til et spesifikt område eller en organisatorisk sammenheng. En kjønnsrolle er en *situert* identitet konstruert gjennom sosial samhandling.

Gutter og jenter sosialiseres inn i ulike kjønnsroller. Å være gutt eller jente, skriver West og Zimmerman, handler om å produsere en essensiell mannlig eller kvinnelig identitet (sst.: 142). Den mannlige identiteten baserer seg på «*efficaciousness*», og den kvinnelige identiteten tar utgangspunkt i «*appearance*». Forskjellen er at små gutter skal oppnå resultater gjennom utøvelse av fysisk styrke eller andre egnete ferdigheter der små jenter skal lære å verdsette seg selv som dekorative gjenstander (sst.: 141). Begge kjønnene lærer at kjønnsspesifikk atferd er en obligatorisk del av samspillet, og ikke knyttet til valgfrihet. Dette tydeliggjøres blant annet gjennom barnas oppfatning av at enkelte leker og klær oppfattes som enten jentete eller guttete. *Efficaciousness* og *appearance* utgjør tradisjonelle kjønnsrollemønstre, og stemmer nødvendigvis ikke overens med dagens kjønnsroller. Det er likevel mulig å finne lignende forventninger til kjønnsrollene i dag – om enn i mindre skala.

I motsetning til et medfødt kjønn, er forventninger til en kjønnsrolle noe en i utgangspunktet selv velger å ta inn over seg eller ikke. West og Zimmerman (sst.: 130) viser til Goffman som mener kjønnede uttrykk er valgfrie forestillinger og skriver: «*Masculine courtesies may or may not be offered and, if offered, may or may not be declined*». Det betyr at alle gutter og jenter tildeles et sett med høflighetsregler tilpasset maskulinitet eller femininitet som de teoretisk sett kan velge å akseptere eller avvise. Følgende norm er eksemplifiserende: «*The man «does» being masculine by, for example, taking the woman's arm to guide her across a*

street, and she «does» being feminine by consenting to be guided and not initiating such behavior with a man» (West & Zimmerman 1987: 135). I eksempelet velger mannen og kvinnen å *akseptere* en henholdsvis maskulin og feminin kjønnsrolle. Selv om det bryter med normen i samfunnet, er det fullt mulig å *avvise* forventninger knyttet til en kjønnsrolle, men det kan være vanskelig.

Mange gutter knytter en rekke egenskaper og aktiviteter til det motsatte kjønn som de ikke ønsker å identifisere seg med. Tilsynelatende kan alle aktiviteter vurderes med hensyn til deres kvinnelige eller mannlige karakter. Lesing er en slik aktivitet, og blir gjerne oppfattet som en kvinnelig virksomhet (Aubert 1996; Hoel & Helgevold 2005). Egenskapene knyttet til lesing kan for eksempel være sjenert, feminin eller nerdete. Egenskapene er lite attraktive for gutter som ønsker å fremstå som kule. Derfor unngår de å betegne seg selv som lesere:

Bård (13 år): «Jeg er en ikke-leser. Jeg leser Donald, litt aviser og bøker hvis jeg kjeder meg. Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold 2005: 7).

Frank (13år): «Jeg leser, men er ikke så veldig «en leser»» (Hoel & Helgevold 2005: 6).

Kanskje handler det for guttene om å mestre situasjoner på en slik måte at utfallet blir sett på som normativ kjønnsatferd? I boka *Maskulinitet: blikk på mannen gjennom litteratur og film* (2004) skriver Jørgen Lorentzen om nettopp dette. Han mener at menns livsverden har vært preget av strenge ideer om hvordan en mann skal være. Brudd med denne ideen utgjør en risikoatferd som kan føre mannen inn en umannlig tilværelse (Lorentzen 2004: 10). Grenser mellom det mannlige og det umannlige blir trukket opp, og overgangen fra «ekte mannfolk» til marginalisering er stadig til stede. I likhet med Lorentzen, er West og Zimmerman også opptatt av risikoatferd knyttet til kjønnsroller. Ifølge dem lever individet i konstant risiko for andres vurdering av hvilken kjønnsrolle han eller hun «bør» spille: «(...) to «do» gender is not always to live up to normative conceptions of femininity or masculinity; it is to engage in behavior *at the risk of gender assessment*» (West & Zimmerman 1987: 136). Det betyr at menn som engasjerer seg i kvinnedominerte aktiviteter kan regne med å bli utsatt for slik vurdering. R.W. Connell er opptatt av lignende tendenser i sitt verk *Masculinities* (2005). Han er særlig interessert i begrepet hegemonisk maskulinitet, et konsept som refererer til den normbærende gruppen som dominerer og styrer maskulinitetsformen i samfunnet:

‘Hegemonic masculinity’ is not a fixed character type, always and everywhere the same. It is, rather, the masculinity that occupies the hegemonic position in a given pattern of gender relations, a position always contestable (Connell 2005: 76)

Hegemonisk maskulinitet viser til en gruppe menn som krever og opprettholder ledende posisjoner i samfunnet. Hvilken maskulinitetsform som innehar en hegemonisk og statusfylt

samfunnsposisjon, endrer seg etter hvilken type maskulinitet som for tiden dominerer i samfunnet. Det betyr likevel at én maskulinitetsform til enhver tid er opphøyet sammenlignet med andre maskuliniteter. I vårt samfunn kan en si at et mindretall hvite menn med økonomisk, samfunnsmessig og politisk makt besitter en slik statusfylt hegemonisk posisjon. Andre former for maskulinitet (underordnet eller marginalisert jf. Connell 2005: 78-81) passer ikke inn i denne hegemonien og støtes vekk. Med tanke på *lesing* kan en tenke seg at den normbærende og sosialt aksepterte kjønnsrollen for gutter i de fleste tilfeller er å unngå lesing: Det er fortsatt god latin å påstå at gutter ikke leser. Et individ som ønsker sosial aksept vil trolig ønske å leve opp til den normbærende og sosialt aksepterte kjønnsrollen. Følgelig inntar menn en mannlig normativ kjønnsatferd preget av ideen «gutter leser ikke».

2.4 SKOLEN SOM PÅVIRKNINGSKILDE

Skolen og hjemmet er de mest innflytelsesrike arenaene barn og unge har. Erfaringer de erverver seg her, har stor betydning for deres utvikling senere i livet. En betydelig del av barn og unges liv foregår på skolen eller i skolesammenheng. Ettersom barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring jf. § 2-1 i Opplæringsloven (Opplæringslova 1998), lengden på skoledagen har økt, SFO-tilbudet er større og fordi nesten alle nå tar videregående opplæring, har skolens innflytelse økt tilsvarende. I skolen møtes elever med ulike erfaringer, bakgrunn, religion og kjønn. Utfordringen og målsettingen er å legge til rette for læring, trivsel og utvikling blant alle elever – også når det kommer til lesing.

2.4.1 Feminisering av skolen

Det hevdes stadig at skolen blir mer og mer kvinnedominert og ikke er konstruert for gutter. Norskplanen i L97 ble i sin tid klandret for å være tilpasset de flinke jentene, og i 2001 stilte PISA-rapporten «Godt rustet for fremtiden?» spørsmålet om en feminisering av skolen var med på å gjøre guttene til tapere (Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo 2001: 282). 20 år senere er problematikken stadig til stede. Skoleforsker Peder Haug mener skolens undervisning er orientert om jentenes kapasitet og atferd, og at guttene derfor faller av. Han uttalte i februar 2017 at: «Den enkleste forklaringen er at undervisningen passer bedre for jenter enn for gutter» (NTB 2017). Med bakgrunn i undersøkelser som viser at forskjellene mellom gutter og jenter har minket i lesing de seneste årene², kan denne uttalelsen med rette modifieres litt. Jenter gjør det likevel bedre enn gutter i en rekke skolefag. Fagene norsk, KRLE, mat og helse

² Se kapittel 2.1.3 PISA, 2.1.4 PIRLS og 2.1.5 Nasjonale prøver i lesing.

og kunst og håndverk er fagene som utmerker seg mest i jentenes favør³. En utbredt forklaring på de dårlige resultatene til guttene, henger sammen med at skolen i økende grad feminiseres.

En tilbakevendende samfunnsdebatt sentrerer seg rundt spørsmålet om gutter har en ulempe av å bli undervist av kvinnelige lærere. Kvinner har en relativt høy andel av lærerstillingene i grunnskolen, og derfor oppstår en problemstilling om det som oppfattes som kvinnelige verdier vinner på bekostning av mannlige verdier. Andelen menn i grunnskolen har sunket. I 2015 utgjorde mannlige lærere i grunnskolen 25 prosent av de ansatte. Ti år tidligere var tallet nærmere 30 prosent (Holterman & Johnsen 2015).

Det finnes få studier som har undersøkt betydningen av å ha en mannlig eller kvinnelig lærer. En undersøkelse Lahelma (2000) gjennomførte tok derimot opp om elever opplever mangelen på mannlige rollemodeller som et problem i skolen. Undersøkelsen baserer seg på 90 intervjuer med elever i alderen 13-14 år i Finland. Selv om mangelen på mannlige lærere er et iterativt tema i pedagogiske diskusjoner, viste undersøkelsen at kjønn var irrelevant for elevene. De anså ikke mangelen på mannlige lærere som et problem. Så lenge lærerne var avslappede, vennlige og hadde kontroll, ble de verdsatt av elevene uavhengig av sitt kjønn. I motsetning til en utbredt oppfatning, gir ikke studien signaler om at elever trenger mannlige lærere til å opptre som mannlige forbilder. NOVA-rapporten «Er det skolens skyld?» (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen 2008) påviser lignende funn. Rapporten viser at det har lite å si for klasseromskulturen om elevene har lærer av samme eller motsatt kjønn. Om gutter lærer mer om de har en mannlig lærer, er uklart. Forskningen på dette feltet er sprikende, men de fleste studier konkluderer med at det har ingen eller begrenset betydning (Bakken et al. 2008: 8). Også her er lærerens kompetanse og formidlingsevne viktigere enn kjønn.

Enkelte mener imidlertid at kvinnedominansen fører med seg en kvinnekultur i skolen. I sin artikkel «Hvor har det blitt av gutta? Gutter og lesing» (Øye 2004) ytrer Ada Bråthen Øye at en slik dominans har innvirkning på lesingen i skolen. Hun peker på en feminisering av leserrollen på to områder: «for det første er kvinner rollemodeller og identifikasjonsobjekter knyttet til lesing, for det andre påvirker kvinnedominansen litteraturvalget eller kanon i skolen» (sst.: 54). Det fremheves at kvinnelige lærere kan forsterke jenters tilhørighet, og muligens svekke guttenes. Det finnes derimot ingen belegg for dette, og som Lahelmas undersøkelse (Lahelma 2000) viste var lærerens kjønn så å si irrelevant for elevene. Mange

³ Tall fra statistikkportalen viser at forskjellene mellom kjønnene etter 10.klasse skoleåret 2015/2016 er størst i norsk, KRLE, mat og helse og kunst og håndverk. I disse fire fagene har jentene mellom 0,6 og 0,7 høyere karakterpoeng enn guttene (Utdanningsdirektoratet 2016b)

mener likevel at utvalget av litteratur i skolen passer bedre for jentene enn for guttene. Øye (2004: 55) sikter til at jentene lettere vil identifisere seg med personene i skolens kanon. Den svenske læreren Gunilla Molloy tar også opp problemstillinger knyttet til dette. I boken *När pojkar läser och skriver* (Molloy 2007) skriver hun om ulike typer maskuliniteter. Hun mener at det ikke finnes ett spesifikt uttrykk for maskulinitet: «Vi talar i dag om maskuliniteter i plural» (sst.: 158). Den tradisjonelle maskuliniteten blir dermed utfordret av en moderne maskulinitet. På den måten har ulike mannlige interesser lettere for å kolliderer med hverandre. Det gjør det vanskelig for skolen å velge skjønlitterære tekster som faller i smak. Molloy skriver: «Att en del pojkar flyr skolans val av skönlitteratur kan bero på att många böcker handlar om kärlek och relationer, ämnen som en del pojkar i en viss ålder förefaller att sky som pesten» (sst.: 159). Til tross for dette, mener hun ikke at skolen skal velge vekk tekster om kjærlighet og relasjoner til fordel for typiske gutte-tekster. «Om pojkar skall läsa böcker om hjältar eller om känslor och relationer, menar jag är en förenklad fråga. Självfallet skall de läsa om båda och gärna i samma bok» (sst.: 159). På den måten unngår skolen å reproducere stereotypiske kjønnsforskjeller i sitt valg av skjønlitteratur.

Endelig; i hvilken grad påvirker feminiseringen av skolen guttene? En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at gutter gjør det gjennomsnittlig dårligere enn jenter i de fleste fag og kompetanser som måles i grunnskolen. Samtidig viser statistikken at kvinner har de fleste lærerstillinger i grunnskolen. Spørsmålet er om kvinnedominansen fører med seg en kvinnekultur i skolen som virker negativt inn på guttene. Både Lahelma (2000) og NOVA-rapporten «Er det skolens skyld?» (Bakken et al. 2008) viser at det er irrelevant for elevene, rent personlig, om læreren er mann eller kvinne. Faglig pekes det på at de litterære tekstene i skolen i større grad er tilpasset jenter enn gutter, og at dette kommer som en følge av at flere kvinner enn menn er lærere. Molloy (2007) problematiserer dette da hun skriver at det i dag finnes flere typer maskuliniteter. På grunn av dette nyter flere gutter litteratur som tidligere var betegnet som jente-tekster. Ettersom forskjellene mellom kjønnene i skolen har minnet noe de seneste årene kan det være grunn til å tro at både samfunnet og skolen har endret seg, og at kvinneflertallet i skolen påvirker guttene i en mindre negativ retning i dag, enn tidligere.

2.4.2 Kultur for lesing

De fleste barn har erfaring med tekst, lesing og fortelling når de begynner på skolen. De har lært seg bokstaver, skaffet seg bibliotek kort og blitt lest for hjemme og i barnehagen. De kommer til skolen med en gryende lyst til å lære mer, og med forventninger om at på skolen

så leser vi «på ordentlig». En kan ikke ta for gitt at alle barn har gode erfaringer med lesing, eller erfaringer med lesing i det hele tatt, når de kommer til skolen. Ikke alle har blitt lest for, og ikke alle forstår betydningen av å lære å lese og skrive. Et godt utgangspunkt vil være å bli kjent med elevenes lesebakgrunn når de starter på skolen. Barn elsker å fortelle. Å fortelle om egne opplevelser knyttet til lesing gjør barna mer oppmerksomme på seg selv som lesere. Å glede seg over å lytte til andres leseopplevelser gir nye opplevelser og inntrykk. Med dette som utgangspunkt har læreren mulighet til å etablere en god kultur for lesing i klasserommet.

Kultur for lesing handler om at livslang lesing kan få god drahjelp av lesevaner som etableres allerede i førskolealder. Kultur for lesing handler om kunnskaper om skriftspråket som barna tilegner seg før den formelle leseopplæringen i skolen tar til. Kultur for lesing handler om å se verdien av å kunne lese og skrive og bygge opp forventninger og motivasjon til selv å lære. Kultur for lesing handler om å ha positive holdninger til lesing og skriving, gode erfaringer med lesing og skriving og nysgjerrighet på tekst. Kultur for lesing handler også om at vi skal legge til rette for leseaktiviteter, og vi skal legge merke til og verdsette leseaktiviteter (Hoel 2015).

Skolen er en viktig arena for lesing og kulturskaping, og er dermed viktig for å skape en levedyktig kultur for lesing. Trude Hoel og Elise Seip Tønnessen har begge skrevet om faktorer som medvirker til å skape kultur for lesing i skolen. I sin artikkel «Kultur for lesing - ein måte å vera på» (Hoel 2005) fremhever Hoel flere aspekter som er viktig for å etablere en god kultur for lesing i skolen, og Tønnessen tar opp emnet i *Årboka litteratur for barn og unge* (2005) der hun skriver kapittelet «Å bygge kultur for lesing» (Tønnessen 2005). Spesielt tre aspekter går igjen hos forfatterne, og høytlesning er det første av dem. Gjennom høytlesning i klasserommet får lytteren både erfaringer med gode lesemodeller og selve gleden ved lesestunden. Elever som lytter og leser sammen tar del i et fellesskap av leseopplevelser, og ofte er høytlesning en god måte å etablere en varig kultur for lesing på, både for de som har mye og lite erfaring med tekst (Hoel 2005: 9)

En annen faktor som er viktig for å etablere en god lesekultur i skolen, er læreren selv. Som rollemode ll for elevene sine, har læreren gode forutsetninger for å skape kultur for lesing. En lærer har leseerfaringer fra felleskulturens kanon og personlige leserfaringer som kan hjelpe elevene å velge gode tekster: «Jo større repertoar hun har å øse av, jo bedre kan hun veilede elevene i deres valg av tekster» (Tønnessen 2005: 130). Ettersom lesevanene våre er så synlige i det daglige, vil elevene fort merke hvilke lesevaner læreren har. Hoel skriver at utsagn som «jeg har lest at det skal bli fint vær i helga!» eller «Nå skal dere høre en morsom historie jeg leste i avisa i går» markerer dette (Hoel 2005: 9). En kan si at en lærer med leselyst har større forutsetninger for å skape en god kultur for lesing i klassen.

Den siste faktoren som fremheves for å skape en god kultur for lesing i skolen, er foreldrene. Foreldre fungerer ofte som gode støttespillere dersom de følger opp lesingen hjemme og er engasjerte i barnas lesing. Tønnessen (2005: 128) mener at et viktig mål i skolens leseopplæring må være å utvikle lystlesere. Den gode leseren drives av lysten, og denne lysten kan ikke voksne kontrollere. Leselysten kan derimot dyrkes frem, og prosessen begynner gjerne med gode leseopplevelser i hjemmet tidlig i barndommen. For å hjelpe foreldrene på veien, kan læreren sørge for at foreldrene får kjennskap til hvordan leseundervisningen er lagt opp, hvorfor det er viktig å lese, hvor viktig de er som rollemodeller og presentere tekster som innbyr til lesing hjemme (Hoel 2005: 10). På den måten har foreldrene større forutsetninger for å følge opp lesingen opp hjemme, og kan bidra med å bygge opp en kultur for lesing.

Det finnes flere måter å bygge opp en god kultur for lesing i klasserommet på, og de nevnte faktorene utgjør bare noen av dem. Noe av det viktigste en lærer kan gjøre er å bruke de erfaringene elevene allerede har med lesing, lære elevene å se verdien av lesing, forsøke å skape positive holdninger til lesing og legge til rette for gode leseopplevelser. På den måten kan en si at grunnlaget for en god kultur for lesing i skolen etableres.

2.4.3 Skolebibliotek

Skal skolen stimulere til leselyst må barna ha bøker å lese og god tilgang på variert, interessant og god litteratur. Som kapittel 2.5 viser, har det betydning for barnet hvor mange bøker som finnes i nærmiljøet. Antall bøker i hjemmet, foreldrenes lesing og egen lesing er faktorer som assosieres med gode leseferdigheter. Derfor er det viktig at elevene har enkel tilgang til bøker. Tilbudet sikres gjennom et velfungerende skolebibliotek. Opplæringslovens § 9-2 lovfester at elevene skal ha tilgang til skolebibliotek (Opplæringslova 1998). Skolene kan selv ha et skolebibliotek, eller sikre tilgangen til skolebibliotek gjennom samarbeid med andre bibliotek. I forskrift til Opplæringsloven § 21-1 presiseres det at «Bibliotek som ikke ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen» (Forskrift til opplæringslova 2006). Bibliotek som i utgangspunktet ikke er skolebibliotek må derfor kunne tilpasses skoleelever, og være lett tilgjengelig i skolens åpningstider.

Ifølge Utdanningsforbundets brosjyre «Skolebiblioteket – kunnskapskilde og møteplass» (Utdanningsforbundet 2008) er det to hovedgrunner til at skolebibliotek er viktig og lovpålagt. For det første er tilgang til skolebibliotek vesentlig for at skolen skal kunne realisere målene i Kunnskapsløftet. Gjennom skolebiblioteket kan elever utvikle sine grunnleggende ferdigheter,

i tillegg til at det tilrettelegges for tverrfaglig arbeid. For det andre er skolebiblioteket en arena for kunnskap og kreativitet i skolen. Skolebiblioteket skal være en kulturformidler av litteratur og kunst, utvikle kompetanse på søking og kildekritikk og bidra til skapende aktivitet. Ifølge Norsk Bibliotekforenings spesialgruppe for skole skal skolebiblioteket være en supplerende læringsarena til klasseromsundervisningen. Det skal fungere på tvers av fag, og henge nøye sammen med læreplanen og skolens virksomhetsplan. I tillegg til en fysisk boksamling, skal kvalifisert personale drive med bibliotekarbeidet (NBF Skole 2015). Tiltaksplanen «Gi rom for lesing!» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) tematiserer også skolebiblioteket. Planen beskriver skolebiblioteket som en kunnskapsarena med ulike typer informasjon, og som en kulturarena der leseglede og opplevelse står sentralt. Et hovedmål i planen er å styrke skolebibliotekene, og en rekke tiltak legges frem for å øke bruken av dem (sst.: 23). En plan for å styrke skolebibliotekene er viktig ettersom standarden mellom dem varierer kraftig.

PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) viser at selv om alle skoler har tilgang til et skolebibliotek, er det vesentlig kvalitetsforskjell mellom bibliotekene. Rektorene i undersøkelsen ble bedt om å vurdere om mangler på forskjellige områder påvirket skolens undervisningskapasitet. Resultatene viste at de fleste skolene, både de med svake og gode PIRLS-resultater, kunne hatt bedre tilgang til bøker i skolebiblioteket (sst.: 77). Behovet er imidlertid størst på de skolene med klasser med svakest gjennomsnitt i lesing. Her svarer omtrent 12% av rektorene at de har svært stort behov for bedre tilgang til bøker i skolebiblioteket. På skoler med klasser med høyest lesegjennomsnitt svarer ingen rektorer at behovet er så stort. At variasjonen mellom skolebibliotekene er stor, virker inn på gutters bruk av biblioteket. I sin undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere viser Hoel og Helgevold (2005: 16) at utvalget på skolebiblioteket henger sammen med hvor mye guttene bruker det. Ettersom gutter leser mindre og dårligere enn jenter på landsbasis, burde utvalget på bibliotekene være større. I artikkelen «Litteratur og leselyst» (Aubert 2017) peker Aubert på fungerende skolebibliotek som en faktor som påvirker lesevaner og leseinteresse: «Om skolen har et godt skolebibliotek og bruker tid og ressurser på dette, sier noe om skoleledelsens og lærermiljøets bevissthet om og blikk for litteratur og lesing» (sst.: 5). Dermed kan ledelsen påvirke guttenes lesevaner- og holdninger gjennom skolebiblioteket.

2.5 HJEM OG FRITID SOM PÅVIRKNINGSKILDE

Den sterke korrelasjonen mellom elevers hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner er sterkt dokumentert i en rekke studier (Sirin 2005; Bakken 2014; White 1982). Ofte bruker en

sosioøkonomisk status som indikator på elevers hjemmebakgrunn og inkluderer vanligvis sosiale, kulturelle og økonomiske aspekter knyttet til hjemmet (Bergem, Kaarstein & Nilsen 2016: 163). Undersøkelser viser at barn som vokser opp i hjem med høy sosioøkonomisk status gjør det gjennomsnittlig bedre på skolen enn andre barn. Når det gjelder lesing, er det blant annet dokumentert at det er sammenheng mellom antall bøker i hjemmet og elevers skoleprestasjoner. En rekke studier viser også en positiv forbindelse mellom foreldre som har et godt forhold til lesing og barn med et godt forhold til lesing. I tillegg kommer andre faktorer som høytlesning, bibliotekbesøk, fritidsaktiviteter, venner og det å snakke om bøker.

2.5.1 Rollemodeller

Det er ofte antatt at hvordan en person handler, tenker og tolker har sammenheng med denne personens oppvekst. Det er naturlig å tenke seg at hvilket forhold et barn har til lesing er nært knyttet til barnets hjemmekultur. I hvor stor grad oppveksten påvirker barnet, strides derimot forskningen om. På den ene siden vektlegger leseforskningen at det å like å lese er en holdning mennesket tilegner seg gjennom oppveksten. Hoel og Helgevold (2005: 12) forteller at «Leselyst kan videreføres gjennom gode rollemodeller som viser interesse, engasjement og som legger til rette for leseaktiviteter». På den andre siden lever vi i et omskiftelig samfunn der en ikke kan ta for gitt at barn automatisk blir som sine foreldre. Vi velger i langt større grad enn tidligere hvem vi vil være (sst.: 12). Det er likevel interessant å studere på hvilken måte og i hvilken grad barns rollemodeller påvirker deres forhold til lesing.

Den britiske organisasjonen The National Literacy Trust arbeider med å forbedre den britiske befolkningens lese-, skrive-, lytte-, og muntlige ferdigheter. I en rapport fra organisasjonen, «Reaching Out With Role Models: role models and young people's reading» (Clark, Osborne & Dugdale 2009), svarer 78% av barn og unge at de har en rollemodell. Hovedsakelig er rollemodellen en person i barnets nærmeste familie – gjerne mor eller far. Det er interessant at flere jenter enn gutter har en rollemodell (82% mot 75%). Jenter velger i tillegg oftere en rollemodell i sin nærmeste familie, mens gutter i større grad har ulike idrettspersonligheter som sine rollemodeller. Når det gjelder rollemodeller som kan inspirere barna til lesing, figurerer fremdeles barnets nærmeste familie på topp, etterfulgt av venner og lærere. Flere gutter enn jenter mener at politikere, idrettspersonligheter, religiøse figurer og «kule elever på skolen» inspirerer dem til å lese (sst.: 6-7).

Vi vet at det er viktig hva slags lesing barnet møter hjemme. Flere forskningsrapporter peker på viktigheten av tidlig lesestimulering og rollemodeller. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser

klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) sammenligner de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste resultatene i PIRLS 2001. I et spørreskjema om lesing på fritiden måtte foreldre/foresatte svare på spørsmål om hvor ofte de leste, hva de leste og hva de synes om lesing (sst.: 36-38). Det er ingen forskjell mellom foreldrene til elevene i de to gruppene når det gjelder å bruke lesing som redskap for å finne nyheter eller lesing til egenutvikling/videreutdanning. De største forskjellene omhandler lesing for arbeidets del og lesing for underholdningens del. En signifikant større del av foreldremassen i klassene med de beste resultatene i PIRLS 2001 leser hjemme for jobbens del og for fornøyselsens skyld. De er lesemodeller for barna sine i den forstand at barna opplever at foreldrene anser lesing i jobbsammenheng som viktig, og samtidig bruker lesing som en kilde til fornøyelse. Dette ser ut til å ha en positiv effekt på barna.

PIRLS-rapporten registrerte også foreldre/foresattes holdninger til lesing (sst.: 39-41). Her var det store forskjeller mellom gruppene. En sammenligning av de to gruppene viser at foreldre i de klassene med best PIRLS-resultater oftere liker å snakke med andre om bøker, oftere liker å bruke fritiden sin til å lese bøker og oftere oppgir at lesing er en viktig aktivitet i hjemmet. Foreldrene i klassene med de svakeste PIRLS-resultatene skårer lavere på disse spørsmålene. De skårer samtidig høyt på spørsmål om de leser kun når de trenger informasjon og kun når de må. Det bekrefter det tidligere inntrykket av at gruppene har forskjellig formål med lesing.

2.5.1.1 Mannlige rollemodeller

Hvilke holdninger foreldre og foresatte har til lesing og hvorvidt de leser på fritiden, har stor innvirkning på barnets forhold til lesing. Ofte fremheves det at mannlige rollemodeller har større påvirkningskraft på gutter og gutters forhold til lesing enn kvinnelige rollemodeller har. De mannlige rollemodellene er fortrinnsvis fedre – fedre som leser selv og fedre som leser høyt for barna sine. I studien «The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States» (Duursma 2014) undersøker Anna Elisabeth Duursma hvilken språklig effekt det har om far eller mor leser høyt for barnet. Studien tar for seg hyppigheten av høytlesning blant mannlige og kvinnelige foreldre i 430 familier med lav inntekt i USA. Resultatene viser at kvinner oftere leser for barna sine, enn menn gjør (sst.: 291-292). Dette gjelder barn i alderen 2-5 år. I tillegg leser mennene oftere for sine døtre enn for sine sønner (sst.: 286). Funnene er urovekkende ettersom studien viser at barn, både gutter og jenter, drar større nytte av menn som leser for dem, enn kvinner (sst.: 293-294). Dersom far leser hyppig for barnet i 2-3-årsalderen har det positiv effekt på barnets forståelse, språkutvikling og kognitive ferdigheter.

Det understrekes at den samme effekten *ikke* oppnås dersom mor leser for barnet (Duursma 2014: 298). Ettersom lesing gjerne ses på som en feminin aktivitet, blir barna desto mer engasjerte når en mannsperson leser for dem. Årsaken kan være at kvinner og menn har ulik tilnærming til lesesituasjonen. Det kan se ut til at menn anvender et mer komplekst språk når de kommuniserer med barna sine, også i en lesesituasjon. Der kvinner er opptatt av å stille barna umiddelbare («immediate») spørsmål, stiller menn abstrakte («non-immediate») spørsmål: «Non-immediate talk goes beyond the context of the book and is known to have an effect on children's language development» (sst.: 298). Det viser seg altså at fars språkbruk har større innvirkning på barnets språkutvikling enn mors språkbruk har. Ifølge Duursma kan én årsak til dette være at mor typisk tilbringer mer tid med barnet i det daglige, og derfor bidrar til å legge en solid grunnmur for barnets språkutvikling i sin daglige interaksjon med barnet. Far, som gjerne bruker mindre tid sammen med barnet, bidrar med mer kompleks språkbruk når han først konverserer med barnet. Det kan imidlertid være flere årsaker til dette, og det er behov for mer forskning på området før en kan trekke bastante konklusjoner.

Det er en utfordring at færre fedre og mannlige voksenpersoner leser selv og for barna sine. Forskningsrapporten «Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading» (Clark & Picton 2012) viser at 32,9% av de 21 000 barna i undersøkelsen aldri har sett sin far lese. For mødre er tallet 14,9%. Andelen fedre som aldri blir sett lesende av barna sine økte kraftig fra 25,4% i 2009 til 32,9% i 2011. I tillegg blir flere oftere oppmuntret av mor til å lese, enn av far (82,6% mot 66,3%) (sst.: 5-6). Rapporten slår fast at barn og unge som blir oppmuntret av familiemedlemmer til å lese har større sjanse til å vurdere seg selv som lesere, like lesing, lese ofte og ha positive holdninger til lesing. De barna som ser foreldrene sine lese, rapporterer også om mer positive holdninger til lesing, økt lesehyppighet og leseglede (sst.: 5). Disse barna har større sannsynlighet for å oppnå bedre leseferdigheter sammenlignet med barn som ikke blir oppmuntret til å lese eller ser foreldrene lese.

Det finnes flere små og store prosjekter som arbeider for å legge til rette for at gutter får gode mannlige leseforbilder. Foreningen !les har gjennom ulike prosjekter arbeidet med nettopp dette. I prosjektet «Idrett og lesing» ble det samlet inn boktips fra ulike idrettsutøvere, og det ble arrangert besøk i breddeklubber med topputøvere og bibliotekarer. Prosjektet «Hat trick» tar utgangspunkt i norske fotballspillere på kvinne- og herrelandslaget. Fotballspillerne har signert et opprop som tydeliggjør deres holdninger til lesing, og viser at det godt lar seg gjøre å kombinere fotball med lesing. Prosjektet «Les for meg, pappa!» er særlig rettet mot menn som målgruppe. Målet er å inspirere til å etablere høytlesningssituasjoner sammen med barna,

bevisstgjøre fedre og andre mannlige voksenpersoner på verdien av høytlesning, og formidle høylesningslitteratur til målgruppene (Storø 2014). Dovre kommune har satt i gang et annet og mindre prosjekt. De ønsker å vise gode mannlige leseforbilder for barna, og inviterer menn fra ulike yrkesgrupper til å lese for barna på bibliotekets eventyrstund (Dovre Kommune 2016). Igangsettingen av prosjekter som dette, enten i regi av Foreningen !les eller andre aktører, viser at det er økt interesse rundt å etablere mannlige lesemodeller for gutter.

2.5.2 Antall bøker i hjemmet

Antall bøker i hjemmet brukes gjerne som et uttrykk for SES (sosioøkonomisk status) i flere sammenhenger. Velferdsforskningsinstituttet NOVA måler familiens SES ut fra tre faktorer: foreldrenes utdanningsnivå, antall bøker i hjemmet og familiens velstandsnivå (Eriksen 2016). Den internasjonale undersøkelsen TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study, har lignende prosedyrer. Målet på SES i TIMSS er foreldrenes utdanningsnivå og antall bøker i hjemmet (Bergem et al. 2016: 163). Årsaken til at antall bøker i hjemmet brukes som en indikator på familiens kulturelle kapital og hjemmebakgrunn, er at det har vist seg å ha stor innvirkning på elevers prestasjoner. Resultatene fra TIMSS 2003 viste en sterk korrelasjon mellom antall bøker i hjemmet og elevers prestasjoner i naturfag og matematikk. I Norge er det en klar tendens at elever med mange bøker hjemme skårer høyere på testen (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie & Turmo 2004: 191). Andre undersøkelser viser lignende funn. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 42) konkluderer med at det finnes betydelig flere bøker i hjemmene til de elevene som går i klassene med de beste PIRLS-resultatene. Nærmere 70% av foreldrene i disse klassene svarte at de hadde mer enn 200 bøker hjemme. Til sammenligning valgte omtrent 30% av foreldrene til de elevene med svakest resultater på PIRLS i 2001 det samme alternativet.

Undersøkelsene sier ingenting om hvilken innvirkning antall bøker i hjemmet fordeler seg på kjønnene. En kan formode at dette er en faktor som krysser kjønnsgrensene. Uavhengig av kjønn vil antall bøker i hjemmet kunne påvirke et barns skoleprestasjoner. Det understrekes at antall bøker i hjemmet ikke automatisk fører til at barn leser bedre, men at mange bøker i et hjem gjenspeiler foreldrenes interesser, verdier og holdninger til lesing (Solheim & Tønnessen 2003: 42). Som tidligere vist i kapittel 2.5.1 Rollemodeller, påvirker uunnværlig foreldrenes interesser og holdninger til lesing, barnet.

2.5.3 Høytlesning

De fleste undersøkelser understreker verdien av høytlesning. Det sies at barn som blir lest høyt for blir bedre lesere og får et bedre forhold til lesing enn barn som ikke opplever høytlesning. Den britiske undersøkelsen «The Millennium Cohort Study» presenterer viktige funn knyttet til høytlesning for små barn. Etter å ha fulgt nærmere 19 000 britiske barn over en lengre periode, viste det seg at barn som ble lest høyt for hver dag i treårsalderen hadde større sannsynlighet for å gjøre det godt på skolen. De lå gjennomsnittlig over to måneder foran jevnaldrende både når det gjaldt språk, leseferdighet og matematikkferdigheter (Williams 2010). Ifølge rapporten kan ikke høytlesning kompensere for faktorer som lav utdanning, fattigdom eller dårlige prestasjoner på skolen, men det kan bidra med en liten dytt i rett retning. En annen undersøkelse, «Reading to Young Children: A Head-Start in Life?» (Department of Education and Early Childhood Development 2013), viser at høytlesning har direkte effekt på barnets skoleprestasjoner uavhengig av bakgrunn og hjemmeforhold.

Undersøkelsen fremmer betydningen av å lese høyt ofte:

For boys, reading 3-5 days per week (compared to 2 or less) has a similar effect on reading skills at age 4-5 as being just under six months older, whereas, reading 6-7 days per week (compared to 2 or less) has a similar effect on reading skills at age 4-5 as being just under one year older (Department of Education and Early Childhood Development 2013: 5).

En ser at effekten av å lese høyt for barnet øker kraftig dersom hyppigheten av høytlesningen øker – og selvsagt også kvaliteten på høytlesningssituasjonene. Undersøkelsene sier ingenting om barnets *forhold* til lesing øker eller ikke med høytlesning, kun at barnet *presterer* bedre. Den norske rapporten «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold 2005) understreker dette. Rapporten viser at det er vanskelig å fastslå effekten av å bli lest høyt for hjemme. Ifølge rapporten vil ikke høytlesning for barn nødvendigvis generere leselyst. Både gutter som karakteriserte seg selv som lesere og gutter som ikke karakteriserte seg selv som lesere, fortalte i undersøkelsen at de ble lest for som små. Resultatene viser at samtalene ikke støtter opp om den allmenne forestillingen om at barn som blir lest for som små vil utvikle egen interesse for lesing. Hoel og Helgevold (2005: 22) konkluderer likevel med at høytlesning kan føre til at de som blir lest for, blir bedre lesere enn de som ikke blir lest for.

I PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) kommer det frem at høytlesing har marginal innvirkning på barnets prestasjoner. Det er en liten tendens til at foreldrene i klassene med svakest PIRLS-resultater i 2001 leser mer for barna sine enn foreldrene i klassene med de beste PIRLS-resultatene. Dette kan skyldes at

svake lesere er mer avhengig av at andre leser for dem, og at de gode leserne foretrekker å lese selv (Solheim & Tønnessen 2003: 31). Det er viktig å påpeke at høytlesning fremdeles har en positiv innvirkning på elevene, om enn marginal. Med tanke på dette og undersøkelser som «The Millennium Cohort Study» og «Reading to Young Children: A Head-Start in Life», er det fruktbart å arbeide for å legge til rette for gode og hyppige høytlesingssituasjoner.

I Norge har blant annet Foreningen !les arbeidet med å fremme høytlesning i hjemmet. I den forbindelse har de satt i gang aksjonen «Leseskogen» for elever på 1. og 2.trinn, foreldre og lærere. Aksjonsmålet er blant annet å legge til rette for gode høytlesningssituasjoner på hjemmebane. Bakgrunnen for aksjonen er at barn som blir lest høyt for har større sjanse til å utvikle leselyst og engasjement for lesing, de får bedre lese- og skriveferdigheter, bedre ordforråd og mer positive erfaringer med lesing enn barn som ikke opplever høytlesning. I tillegg stimuleres språkutviklingen, barnets fantasi og nysgjerrighet (Foreningen !les u.å.). Et prosjekt med lignende målsetting er «Les Høyt!» i Tromsø kommune. Prosjektet ønsker å gi foreldre inspirasjon til og kunnskap om verdien av høytlesning for å bidra til økt leseforståelse og leseglede hos elever på småtrinnet i grunnskolen i Tromsø (Larsen & Kielland 2012: 3). Begge prosjektene bidrar med viktig informasjon til foreldre om betydningen av høytlesning, og legger dermed til rette for gode høytlesningssituasjoner.

2.5.4 Bibliotek og bokhandel

Foreldre og foresatte kan stimulere til mer lesing gjennom besøk på bibliotek eller bokhandel. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) viser at foreldrene i de klassene med best leseresultater oftere tar med seg barna sine på bibliotek eller i bokhandel. Her oppgir ca. 70% av foreldrene at de tar med seg barnet på bibliotek eller i bokhandel enten hver dag, hver uke eller hver måned. I elevgruppen med de svakest PIRLS-resultatene oppgir i overkant av 60% av foreldremassen det samme besøksmønstret (sst.: 34). Det kan likevel virke som om biblioteket er et kjent sted for flesteparten av elevene. Selv om det er signifikante forskjeller mellom gruppene, er det positivt at foreldrene støtter barnas leseutvikling i begge elevgruppene – selv om elever med de svakest leseresultatene muligens hadde hatt behov for enda sterkere stimulering.

I den samme rapporten fikk elevene selv spørsmål om hvor ofte de lånte bøker på skolen eller på biblioteket for å lese for fornøynsens skyld. Det oppsiktsvekkende er at elevene i de klassene med svakest leseresultater oppgir at de bruker biblioteket oftere enn elever i de klassene med best leseresultater (sst.: 60). Når man tar i betraktning at de finnes vesentlig

flere bøker i hjemmene til de elevene med best leseresultater, kan det være nærliggende å tro at denne elevgruppen ikke er like avhengig av å låne bøker for å få tilgang på lesestoff. Det er samtidig verdt å merke seg at selv om omtrent 75% av elevene med svakest lesegjennomsnitt låner bøker på biblioteket jevnlig, låner ca. 25% av denne elevgruppen aldri eller nesten aldri bøker. Resultatene er urovekkende da disse elevene trolig har mindre tilgang på lesestoff på hjemmebane enn elever i den andre elevgruppen.

I sin undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere skriver Hoel og Helgevold (2005: 15) at det er en allmenn oppfatning at de som går på biblioteket, leser mer enn andre. De spurte derfor gutter de møtte på biblioteket spørsmålet: «Hvorfor er du her i dag?». Av de 61 guttene som svarte, sa 14 gutter at de var på biblioteket for å låne litteratur eller fordi de var interessert i lesing. Tallet er lavt, og ifølge Hoel og Helgevold kan det hende at tallet er *enda* lavere da det er sannsynlig at noen av guttene svarte i tråd med den informasjonen de trodde var ønskelig for undersøkerne. Dette er derimot et usikkert moment. De resterende 47 guttene fortalte at de var på biblioteket for å bruke data, spille spill, gjøre skolearbeid, vente på buss, være med venner eller høre på musikk. Et fåtall av guttene lånte bøker, og de som lånte med seg bøker, lånte sjelden mer enn 1-2 titler om gangen. Den allmenne forestillingen om at gutter som er bibliotekbrukere leser mer enn andre gutter, faller igjennom i denne undersøkelsen. For de færreste guttene var biblioteket en arena for litteratur og lesing. Men, som rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) viser, er biblioteket en viktig arena for å øke leseferdighetene.

2.5.5 Å kommunisere med andre om litteratur og lesing

Hoel og Helgevold (2005: 13) skriver: «Det er vanlig å regne med at venner som vi liker å bruke tid sammen med, som vi snakker med og som vi identifiserer oss med, har stor innvirkning på vanene våre». I sin undersøkelse «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold 2005) fant de at gutter som samtaler med andre gutter om litteratur og lesing er et sjeldent fenomen. Det innebærer både formidling av litteratur dem imellom, samtaler om litteratur og lesing og leseinspirasjon som følge av samtalene. Til tross for at få gutter samtaler med andre om litteratur og lesing, hevder flere at opplevelsen med lesing blir bedre av slik kommunikasjon. Effekten er likevel vanskelig å måle.

I en artikkel fra Foreningen !les fremkommer det at å samtale med andre om lesing gir elever mulighet til å få en dybdeforståelse av litteraturen. I tillegg er det å dele leseopplevelser en viktig del av lesegleden – det er lystbetont og motiverer til mer lesing (Storø 2015). PIRLS-

rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) tar opp spørsmål knyttet til kommunikasjon, bøker og lesing. Resultatene viser at det er en svak tendens til at elever som liker å snakke med andre om bøker går i en klasse med gode PIRLS-resultater (sst.: 51). Tendensen henger sammen med lignede funn i foreldregruppen. Foreldre til elever i de klassene med godt lesegjennomsnitt liker oftere å snakke med andre om bøker enn foreldre til elever i de klassene med svakest lesegjennomsnitt (sst.: 39). Her er det grunn til å tro at foreldrene påvirker barna sine. På spørsmål om hvorvidt foreldrene snakker med barna sine om hva barnet leser hjemme, hva barnet leser på skolen og hva foreldrene selv leser, er det ingen signifikante forskjeller mellom gruppene – de er like flinke til å følge opp.

I likhet med høytlesning, er effekten av å kommunisere med andre om litteratur og lesing marginal. Det er likevel grunn til å tro at gutter som kommuniserer jevnlig med andre om lesing og litteratur får økende bevissthet omkring egen leserrolle og leseridentitet og blir desto mer inspirert og motivert til å lese. Slike aspekter viker positivt inn på deres forhold til lesing.

2.6 IDENTIFIKASJON

Gjennom oppveksten gjennomgår alle individer en uunngåelig utviklingsprosess. Det finnes mange teorier om menneskets utvikling. Enkelte vektlegger ytre miljøpåvirkning, andre fremhever individets egne tanker og oppfatninger, og hvordan personen aktivt kan konstruere sin egen identitet. En tredje teori er den om arvelige eller biologisk bestemte utviklingstrekk (Imsen 2014: 405-406). Uansett hvilken teori en støtter seg på, vil spenningen mellom ytre påvirkning og individuelle prosesser alltid være til stede. Å utvikle sin egen identitet er en omfattende og langvarig prosess. Vekselvirkende påvirkning mellom individuelle prosesser og ytre kilder skaper identitet. Og forankret i denne identiteten er en persons leseridentitet.

2.6.1 Identitet

Begrepet identitet er knyttet til en oppfatning av individet som en del av en sosial kontekst, ikke som en isolert enkeltperson. Ifølge Imsen (2014: 406-407) har identitet både en objektiv og en subjektiv side. Den objektive identiteten er en identitet vi *får* av staten, lokalsamfunnet og familien. Det innebærer formell identitet gitt gjennom navn og personnummer, samt foreldre som vi knyttes til både formelt, materielt og følelsesmessig. Den subjektive identiteten bygger vi *selv* gjennom vår opplevelse av vår plass i verden. Det er individets egen konstruksjon av selvet. Imsen (2014: 407) definerer identitet på følgende måte:

Identitet er vår oppfatning av oss selv som den samme på tvers av tid og rom, og en følelse av noe konstant og uforanderlig i vårt indre på tvers av ulike situasjoner. Å ha identitet vil si å kjenne seg selv

og å vite hva en står for. Det er en følelse av å høre til et sted, i en gruppe mennesker eller i et arbeidsfellesskap. Identitet er stabilitet, helhet og en følelse av sosial forankring.

Identitetsbegrepet er sterkt knyttet til termer som dialog og dialogisme. Den kjente russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin var svært opptatt av disse begrepene. Han mener at *alle* ytringer står i gjensidig påvirkning til hverandre. På den måten fungerer ytringer i dialog med tidligere ytringer så vel som kommende ytringer, og enhver ytring er dermed farget av tidligere og fremtidige ytringer. Dialogisme innebærer slik en konstant interaksjon mellom meningsytringer. På hvilken måte og hvordan påvirkningen kommer til syne avhenger av hver enkelt situasjon (Bakhtin 1981: 426). En kan derfor si at et individs identitet blir kontinuerlig utviklet i dialog med dem og det som omgir oss. Det samme gjelder for leseridentiteten.

2.6.2 Leseridentitet

Å utvikle leseridentitet innebærer innsikt i og bevissthet på egen lesing, en følelse av at lesing innebærer glede og gir kunnskap og at individet ser seg selv som en leser. Vesentlig for at dette kan skje, er at individet er interessert i sin opplevelse av det leste og i sin leseutvikling (Haanæs 2004: 12-13). Det er nærliggende å tro at en positiv leseridentitet påvirkes av gode leseopplevelser, og at gode leseopplevelser fører til leseutvikling. Haanæs (sst.: 22) sier følgende om leseutvikling: «Elever som skal utvikle lesinga si, må ha lesestoff, bøker å komme i dialog *med*, og det må legges til rette for at de kan komme i dialog *om* bøkene. De skal ha stor oppmerksomhet og støtte om lesinga og leseutviklinga si hele skoletida».

Undersøkelsen «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold 2005: 6-7) viser noen interessante funn angående gutter og leseridentitet. En tendens i undersøkelsen er at gutter hovedsakelig forholder seg til lesing som aktivitet, ikke som identitet. Å tilby guttene en identitet som «lesere» genererte motvilje hos enkelte: De leste, men de var ikke lesere. En mulig forklaring på dette er at guttene forbinder lesing med skjønnlitteratur eller en rekke egenskaper som de ikke ønsker å knytte til sin identitet, myter om lesere. Selv om den daglige lesingen er svært variert, definerer fremdeles flertallet *lesing* som lesing av *bøker* (Kulbrandstad 2003: 15). Å sette likhetstegn mellom lesing og boklesing har lenge vært den tradisjonelle oppfatningen i skole og i samfunn. Det er hovedsakelig skjønnlitteratur som assosieres med lesing. I undersøkelsen kommer dette perspektivet tydelig frem:

Dersom guttene blir bedt om å krysse av for hvorvidt de er «en leser» eller en «ikke-leser», vil svært mange med stor sannsynlighet krysse av for «ikke-leser», selv om de leser relativt mye hver dag, fordi de ikke ønsker å bli sett på som lesere eller bli koplet til en identitet (Hoel & Helgevold 2005: 7).

Begrepene lesing og leser blir problematisert. Hva vil det si å være en leser? Hva en forbinder med lesing påvirker ens holdninger til lesing. Astrid Roe finner tilsvarende funn i et intervju med en gutt som forteller at han ikke leser på internett:

– *Leser du på Internett da?* – Hva mener du?

– *Bruker du Internett?* – Ja, men ikke til å lese.

– *Hva bruker du det til da?* – Hva som helst egentlig, se på nettaviser kanskje ...

– *Men da leser du vel?* – Ja ...

(Jakobsen 2010)

Mye kan dermed tyde på at guttene leser, men at mye av det de leser ikke regnes som ordentlig litteratur – verken av dem selv eller av andre. Enkelte gutter tenker derfor ikke på seg selv som lesere. I tillegg blir leseridentiteten noe guttene vegrer seg fra.

2.7 GUTTERS LESEVANER

En redegjørelse for gutters lesevaner i dag er viktig for å danne et bilde av guttene som lesere. For å finne ut hva gutter leser er bibliotekenes utlånsstatistikk en viktig bidragsyter. På grunn av store samfunnsendringer de siste årene er det naturlig å tenke seg at gutters lesepreferanser har endret seg tilsvarende. Et lite dypdykk i hva gutter leste før i tiden, er derfor interessant.

2.7.1 Et kort historisk riss

Alder, kjønn og leseferdighet er bestemmende faktorer for hvilken type litteratur og hvilken mengde litteratur en person leser. Etersom samfunnet har endret seg kraftig de siste tiårene, er det nærliggende å tro at valg av litteratur har forandret seg tilsvarende. I følge Tønnessen (1995: 43) viser undersøkelser fra slutten av 1970-tallet at gutter i barneskolen foretrakk bøker om sport og vitenskapelige fakta. Jentene leste helst bøker om fantasi og mennesker. Det er lite overraskende med disse funnene: Guttene leste helst faktatekster, og jentene leste helst skjønnlitteratur.

På 1990-tallet deltok 2500 norske elever i en internasjonal undersøkelse av leseferdighet og lesevaner blant 9-åringer og 14-åringer fra 32 land. Resultatene overrasket heller ikke her. De mest leste bøkene for gutter var henholdsvis humor, spennings-/spionbøker, naturbøker, sport, skrekkhistorier og vitenskap/teknikk. Jentene leste helst romaner, humor, spennings-/spionbøker, skrekkhistorier og dikt (Tønnessen 1995: 48). Enkelte sjangre overlapper mellom jenter og gutter, men det er likevel tydelige forskjeller mellom kjønnene når det gjelder lesing.

I en samtale Kåre Kverndokken gjennomførte med fire norske mannlige forfattere om gutters lesing, kommenterer kriminalforfatter Jørn Lier Horst dagens gutteleser slik:

Min erfaring er at gutter leser, men langt mindre enn jenter – og ofte en annen type lesestoff. De leser tegneserier, faktabøker og spesialblader om for eksempel musikk, data, motorsykler og sport, eller de leser for å finne fram på Internett. Altså korte, fragmenterte tekster, mens jentene søker mot lengre tekster og tradisjonell skjønnlitteratur (Kverndokken 2013: 141).

For å finne ut hva gutter faktisk leser, kan utlånsstatistikk fra bibliotekene være en mulig kilde. Låner gutter i dag mindre bøker enn jenter, og låner de en annen type litteratur?

2.7.2 Bibliotekenes utlånsstatistikk – hva låner gutter?

Utlånsstatistikk fra bibliotekene kan si noe om hvilke bøker gutter låner i dag, og hvor mye de låner i hver kategori. Statistikken har noen klare begrensninger. For det første behøver ikke utlånsstatistikk å være det samme som leserstatistikk - en ikke kan vite om de lånte bøkene faktisk leses. For det andre er ikke guttelånerne nødvendigvis reelle guttelånere – foreldre kan for eksempel låne på vegne av barna sine. Statistikk over utlån i Bibliofil-bibliotek kan likevel være en interessant bidragsyter for å se noen tendenser i utlånstall. Tallene er hentet fra norske folkebibliotek som bruker Bibliofil, og dekker derfor ikke hele landet, men kan brukes som forholdstall⁴. De aktuelle aldersgruppene er 6-12 år (barneskolealder) og 13-16 år (ungdomsskolealder). Tallene gjelder registrerte utlån av bøker i perioden 01.01.16-31.12.16.

Tabell 2. Registrerte utlån i Bibliofil-bibliotek i perioden 01.01.16-31.12.16. Faglitteratur og skjønnlitteratur.

JENTER			GUTTER		
ALDER	FAG	SKJØNN	ALDER	FAG	SKJØNN
6-12	99695	618609	6-12	115879	362529
13-16	35660	146611	13-16	30835	68061

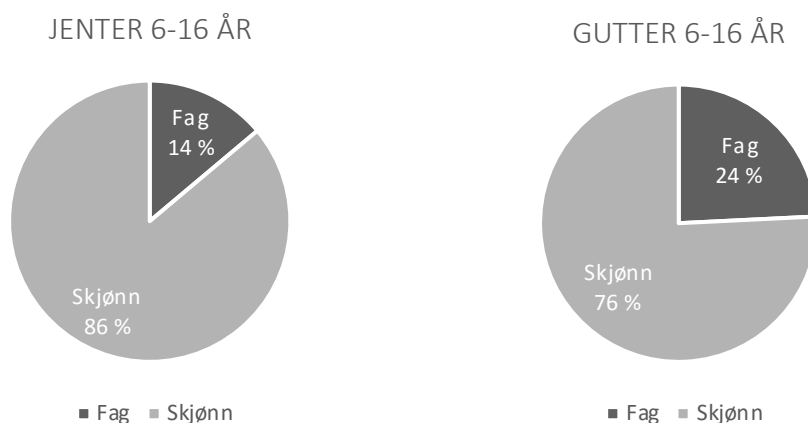
Tabell laget for denne oppgaven.

I aldersgruppen 6-12 år låner gutter litt flere fagbøker enn jenter, og i aldersgruppen 13-16 år låner jenter litt flere fagbøker enn gutter. Samlet sett låner gutter og jenter i alderen 6-16 år nesten like mange fagbøker, men guttene har et lite forsprang. Blant 6-16 åringer låner jenter betydelig mer skjønnlitteratur enn gutter. I barneskolealder låner jenter omtrent 41% flere skjønnlitterære bøker enn gutter. På ungdomsskoletrinnet øker tallet til 54% - over dobbelt så mye skjønnlitteratur. Forskjellene er store, men ikke uventede. De støtter opp om allmenne oppfatninger om gutter som lesere, og bekrefter hva en har sett i en rekke leserundersøkelser:

⁴ Statistikkopplysninger hentet 13.03.2017 fra systemkonsulent i Bibliotek-Systemer AS: Roger Niva.

Gutter leser mindre skjønnlitteratur enn jenter. Samlet sett viser tallene at begge kjønn låner mer skjønnlitteratur enn faglitteratur, jenter låner mer skjønnlitteratur enn gutter og at gutter låner mer faglitteratur enn jenter.

Figur 9. Utlån i Bibliofil-bibliotek i perioden 01.01.2016-31.12.2016. Faglitteratur og skjønnlitteratur.



Figur laget for denne oppgaven.

Fordelingen sier noe om barn- og ungdoms leseinteresser. Selv om jenter låner nesten dobbelt så mye skjønnlitteratur som gutter, utgjør likevel skjønnlitteratur over tre fjerdedeler av det gutter låner. Statistikken kan derfor bekrefte at gutter leser mindre skjønnlitteratur enn jenter, men kan samtidig avkreffe at gutter ikke interesserer seg for skjønnlitteratur. Den allmenne oppfatningen om at gutter leser mer faglitteratur enn skjønnlitteratur, stemmer ikke med utlånstallene. Gutter låner mer fagbøker enn jenter, men de låner enda mer skjønnlitteratur.

2.8 OPPSUMMERING

I det foregående kapittelet har jeg konsentrert meg om teori som på ulike måter belyser oppgavens tema og problemstilling, og som er relevant med tanke på oppgavens analyse. Teoridelen tar utgangspunkt i interessante funn i undersøkelsesmaterialet og skal fungere som en referansestøtte for mine resultater og drøftinger i analysekapittelet.

Lesing var det første temaet. I dette kapitlet beskrives lesingens rolle i samfunnet i dag, før nasjonale og internasjonale undersøkelser om lesing presenteres. Videre valgte jeg å se på *leseren*. Herunder kommenteres allmenne oppfatninger om gutter som lesere og begrepet leserhistorie. I tillegg ser jeg på kjønnsfaktoren i dagens samfunn, og kommenterer åtte elevstiler som en alternativ og mer nyansert innfallsvinkel til kjønn. I en forlengelse av dette går jeg grundigere inn på *gutter og kjønn* i neste kapittel. Videre undersøker jeg *skolen som*

påvirkningskilde og *hjem og fritid som påvirkningskilde* for å finne ulike faktorer som kan vise seg å påvirke gutter som lesere. Et overraskende funn er at lærerens kjønn har liten eller ingen betydning for elevene. En ser imidlertid at utvalgte faktorer som antall bøker i hjemmet, utvalget på skolebiblioteket og rollemodeller som inspirerer til lesing påvirker guttenes forhold til lesing. I det neste kapitlet ser jeg på *identifikasjon*. Her fokuseres det på hvordan mennesket utvikler sin identitet i dialog med det og de som omgir det, og hvordan omgivelser og leseopplevelser former et individs leseridentitet. Avslutningsvis analyseres *gutters lesevaner* i nyere tider og i et kort historisk riss.

Det kan se ut som gutters forhold til lesing påvirkes av en rekke faktorer. For det første stiller samfunnet i større grad enn tidligere krav til en kompetent leser. Alle må kunne lese og de må kunne lese i alle situasjoner. Og formelt sett er det skolens ansvar å drive leseopplæring. Den uformelle leseopplæringen skjer i hjemmet og i samfunnet for øvrig. Men, som en rekke undersøkelser viser, opplever norske gutter svake resultater i lesing. Selv om de gjør det bedre i lesing enn tidligere, er prestasjonene fremdeles svakere enn jentenes prestasjoner. I tillegg sies det at en forholdsvis høy andel kvinnelige lærere i skolen og samfunnsholdninger som uttrykker at «gutter ikke leser» kan være medvirkende faktorer til at gutter har vanskelig for å etablere gode holdninger til lesing. Dersom hegemoniet er å unngå lesing som aktivitet, vil få gutter ønske å identifisere seg selv som lesere. Derfor unngår de også lesing som aktivitet.

På den andre siden viser nyere undersøkelser at gutter gjør det bedre i lesing, og at gapet mellom jenter og gutter stadig minker. I PISA 2015 har forskjellene mellom gutter og jenter i lesing aldri vært mindre. I tillegg understrekes de interne forskjellene mellom gutter. Lyng kommenterer i kapittel 2.2.4 at forskjeller mellom gutter og gutter oppleves som større enn forskjeller mellom gutter og jenter. Noen gutter er hyppige bibliotekbrukere, kommuniserer ofte med andre om lesing og har synlige rollemodeller som inspirerer til lesing. Slike faktorer viser seg å være avgjørende for gode leseresultater og positive holdninger til lesing.

I neste kapittel belyses den metodiske innfallsvinkelen i denne oppgavens undersøkelse. Min metode baserer seg i overveiende grad på kvalitative forskningsintervjuer med elever. Jeg skriver om metodevalg, forberedelser før undersøkelsen og gjennomføring av undersøkelsen. Avslutningsvis belyser jeg etiske aspekter ved oppgaven, og oppgavens validitet og reliabilitet. Metodekapittelet skal fungere som et forklarende bindeledd mellom teorikapitlet og analysekapitlet.

3. METODE

3.1 VALG AV METODE

I denne oppgaven har jeg hovedsakelig valgt å bruke kvalitativ metode. Det betyr at en overveiende del av undersøkelsesmaterialet baserer seg på kvalitative forskningsintervjuer med informanter. I tillegg til dette, har jeg innhentet opplysninger om informantenes lesehøvelninger- og ferdigheter gjennom deres kontaktlærere. En mindre del av oppgaven baserer seg på kvantitativ metode gjennom å supplere forskningsintervjuene med relevante funn fra Carlsten lesetest.

3.1.1 Intervju

Kvale og Brinkmann (2015: 83) omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som et intervju der kunnskap produseres sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Hvilken type kvalitativt intervju en velger å bruke, avhenger av informantene og målet med studien. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer – nærmere bestemt semistrukturerte livsverdenintervjuer slik Kvale og Brinkmann (sst.: 156) beskriver det. Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når en ønsker å forstå dagligdagse tema ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Samtalen ligner en hverdagslig samtale, men foregår likevel som et profesjonelt intervju. Intervjuet er semistrukturert, og er derfor verken helt lukket eller helt åpent. Det tar utgangspunkt overordnede tema i en selvlaget intervjuguide, samtidig som intervjuet preges av åpenhet og variasjon når det gjelder formuleringer, rekkefølge og utdyping av spørsmål (sst.: 156). Hensikten er å ha en overordnet struktur på intervjuet, samtidig som det er rom for utdyping og differensiering. Jeg valgte denne typen intervju da jeg som intervjuer var opptatt av muligheten til å kunne tilpasse spørsmål og oppfølgings spørsmål til informantene basert på samtalens gang. I tillegg var informantene gutter i 11-12-årsalderen, og jeg antok at en delvis åpen og naturlig samtale ville resultere i bedre samtaleflyt og gi informantene mulighet til å komme inn på nye og ikke-fastlagte tema.

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er fenomenologisk orientert. Ifølge Kvale og Brinkmann (sst.: 44) er fenomenologisk tilnærming på en generell ikke-filosofisk måte utbredt i kvalitativ forskning. Den ønsker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive dem ut fra informantenes egne øyner. Den fenomenologiske metoden dreier seg om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig. Menneskets

subjektive mening om et fenomen blir det sentrale. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet er dermed uunnværlig knyttet til fenomenologien i kvalitativ forskning.

For å besvare problemstillingen ønsket jeg informasjon om følgende tema: Lesing i hjemmet, lesing på skolen, egne tanker om lesing, forbindelse med andre og utviklingstrekk. Disse temaene var overordnede i intervjuguiden. I tillegg fikk guttene et innledende spørsmål om fritid og interesser. Selv om intervjuene ble gjennomført med informanter som i hovedsak hadde to ulike forhold til samtaleemnet, fikk alle de samme overordnede spørsmålene. Rekkefølge, fokusområde og oppfølgingsspørsmål varierte naturligvis mellom informantene.

3.1.2 Carlsten lesetest

Noen ganger er det ønskelig å kartlegge elevenes ferdigheter i lesing og skriving. Det finnes en rekke tester som er utviklet til dette formålet. En av testene har fått navnet Carlsten-testen – også kalt Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen. Testen er utviklet av Carl Thomas Carlsten og ble utgitt for første gang i 1980. Siden har den blitt revidert en rekke ganger, sist i 2016. Carlsten har en lang tradisjon i den norske skolen, og benyttes på alle trinn i grunnskolen. Materiellet består av en leseprøve, en diktat, en alfabetprøve og en egenvurdering. Prøveresultatet skal gi læreren et overflattisk bilde av elevenes funksjonsnivå i lesing og ortografi.

I denne undersøkelsen ble bare leseprøvene valgt ut som undersøkelsesmateriale. Prøvene ble gjennomført før den nye utgaven av testene ble tilgjengelig i 2016, og er derfor sist revidert i 2002. De ulike trinnene har ulike leseprøver. Leseprøven for 6.klasse høsten 2016 baserer seg på en tekst av Roald Dahl og er hentet fra *Verdens største fersken*, oversatt av Axel S. Seeberg og utgitt på forlaget Damm. Teksten består av 1165 ord fordelt på 3 ½ sider, og inneholder 27 setninger⁵ der elevene må foreta et valg mellom tre ulike svaralternativer. Eksempelsetningen «Et herlig liv for en liten (gutt – bil – båt)» viser dette. Leseprøven for 7.klasse høsten 2016 er utdraget «Den forheksede blyanten». Den er hentet fra Ole Lund Kirkegaards *Otto er et nesehorn*, oversatt av Oddmund Ljone og utgitt på Gyldendal forlag. Teksten består av 1409 ord, fordelt på 3 ½ sider. Den inneholder 34 setninger som, i likhet med prøvene på 6.trinn, har tre ulike svaralternativer. For å velge rett svaralternativ må eleven ha lest og forstått den foregående teksten. Testene på begge trinn skal gjennomføres på maksimalt 10 minutter. Tallene i marginen på høyre side viser hvor mange ord eleven har lest. Elever som ikke blir

⁵ Prøven angir innledningsvis at den består av 26 setninger. Den riktige informasjonen er 27 setninger.

ferdig innen tiden, setter en markering ved det siste ordet han eller hun leste. Elever som bruker kortere tid enn 10 minutter, registrerer læreren ved å notere den tiden eleven benytter seg av. Etter prøvens slutt kan læreren regne ut elevenes lesehastighet og leseforståelse, henholdsvis uttrykt gjennom antall ord i minuttet og antall feil i prosent. På denne prøven vil en anta at elever som gjør mer enn ca. 15% feil og/eller leser færre enn 80 ord pr. minutt har for dårlige leseferdigheter.

3.2 FORBEREDELSE FØR UNDERSØKELSEN

3.2.1 Bakgrunn for valg av informanter

I forkant av undersøkelsen mottok rektor på skolen en formell søknad med informasjon om prosjektet og en anmodning om å gjennomføre intervjuer på skolen⁶. Dette samtykket han til. I utgangspunktet besluttet jeg å gjennomføre intervjuene med elever på sjette trinn. Valget falt på elever ved dette trinnet da det var en forutsetning for undersøkelsen at elevene hadde tilstrekkelig med erfaring knyttet til skole og lesing. En kan regne med at flertallet av elevene på sjette trinn kan lese uten særlige utfordringer knyttet til ordavkodning og språklig forståelse. Mangel på mestring av slike ferdigheter ville kunne påvirket elevenes forhold til lesing.

Det finnes ingen fasit med tanke på hvor mange intervjupersoner en behøver. For få intervjupersoner gjør det vanskelig å generalisere funnene, og for mange intervjupersoner gjør det vanskelig å foreta en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann 2015: 148). I en fenomenologisk analyse er det vanlig med alt mellom 3 og 15 informanter, og 6 har blitt foreslått som et passe antall informanter (Reid, Flowers & Larkin 2005). Med utgangspunkt i dette, ønsket jeg å intervju 3 gutter med et godt forhold til lesing, og 3 gutter med et dårlig forhold til lesing. Guttene måtte ikke ha konkrete handikap som kunne påvirke deres forhold til lesing, slik som for eksempel dysleksi, utfordringer knyttet til ordavkodning, et annet morsmål enn norsk eller andre språkvansker kan gjøre. Det var ingen forutsetning at intervjupersonene skulle representere populasjonen i klassen. Hensikten var å velge informanter som kunne gi et godt svar på problemstillingen: *Hvilke faktorer skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing på mellomtrinnet i den norske grunnskolen?* I samråd med kontaktlærerne i de to parallellene på trinnet, valgte vi ut 6 gutter som kunne være aktuelle for intervjuet. Vi valgte ut 4 gutter i den ene sjetteklassen og 2 gutter i den andre sjetteklassen.

⁶ Se søknaden i vedlegg 1.

Noen ganger kan en oppdage at det utvalget en sitter igjen med etter å ha gjennomført en utvalgsprosedyre, ikke representerer variasjonen som var i den opprinnelige målgruppen, slik Dalen (2011: 50) beskriver. Slik var det med mitt utvalg av informanter på sjette trinn. Etter å ha gjennomført alle intervjuene, vurderte jeg to av dem som ikke-representative for undersøkelsen. Årsaken var at jeg oppfattet at elevenes svar ble styrt av forventninger til hva de *burde* si, og ikke av ærlighet – noe som både var ønskelig og nødvendig for undersøkelsen. Jeg tok derfor en beslutning om å erstatte disse elevene med to gutter på syvende trinn.

På en fiktiv skala som rangerer gutters forhold til lesing fra veldig godt til veldig dårlig, ønsket jeg å intervju dem som befant seg på ytterpunktene. På den ene siden er det elever med et veldig godt forhold til lesing, og på den andre siden elever med et veldig dårlig forhold til lesing. Dette er grunnen til at jeg valgte å innhente intervjupersoner fra mer enn én klasse. Hadde jeg foretatt alle intervjuene i én klasse, hadde sannsynligheten for at jeg måtte intervju elever som bevegde seg mer og mer inn mot midten av skalaen, økt. Elever i denne gruppen har et nøytralt forhold til lesing. Det reelle utvalget av informanter endte derfor opp med å omfatte 6 gutter fordelt på to klasser på sjette trinn, og én klasse på syvende trinn.

Innsamlingen ble gjort ved en mellomstor skole i mellomstor norsk by. Elevene ved denne skolen kommer fra hjem med relativt høy sosioøkonomisk bakgrunn⁷. Den sosioøkonomiske indeksen gjelder for skolen som helhet, og ikke nødvendigvis for intervjupersonene i studien. Individuelle variasjoner kan forekomme, og jeg kan derfor ikke generalisere funnene. Videre presterer elever ved denne skolen over landsgjennomsnittet på nasjonale prøver i lesing på 5.trinn. Resultatene viser også at de ligger over gjennomsnittet i fylket og kommunen på disse prøvene⁸. Informantgruppen min kan derfor ikke sies å være representativ på landsbasis når det gjelder sosioøkonomiske forhold eller leseferdigheter. Hensikten er heller ikke å generalisere, men å finne informanter som kan hjelpe til å gi et godt svar på problemstillingen.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet som metode baserer seg på en intervjuguide med konkrete tema og intervju spørsmål, men der en også har mulighet til å følge opp innspill og stille spørsmål som ikke er fastlagt på forhånd (Krumsvik 2014: 125). Som en forberedelse til intervjuene utformet jeg derfor en intervjuguide⁹. Det er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015:

⁷ Kilden er utelatt iht. krav om personvern.

⁸ Kilden er utelatt iht. krav om personvern.

⁹ Se intervjuguiden i vedlegg 2.

162), et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Med tanke på de semistrukturerte intervjuene jeg planla, inneholder intervjuguiden en oversikt over tema og forslag til spørsmål som kan stilles. Den er veiledende, men ikke strengt determinerende, for samtalen.

Jeg valgte å dele intervjuguiden inn i ett innledende spørsmål, og fem hoveddeler. For å ufarliggjøre situasjonen er det innledende spørsmålet knyttet til guttenes fritid og interesser. Slike spørsmål kan få informanten til å føle seg vel og avslappet, slik Dalen (2011: 27) beskriver. Hun forklarer videre hvordan spørsmålene deretter må fokuseres inn mot mer sentrale, og kanskje mer følelsesladde, tema. Den videre oppbyggingen av intervjuguiden er basert på dette, og slik knyttet opp mot følgende tema: Lesing i hjemmet, lesing på skolen, egne tanker om lesing, forbindelse med andre og utviklingstrekk. Intervjuspørsmålene er tilpasset målgruppen, og har flere adapterte trekk. De er korte, har enkelt språk, henvender seg direkte til barnet med «du» som tiltaleform, og viser til gjenkjennelige situasjoner, steder og opplevelser. Slike alderstilpassede spørsmål er høyst nødvendig (Kvale & Brinkmann 2015: 175) og bidrar til å bryte ned språklige barrierer som kan oppstå mellom barn og voksen.

3.2.3 Pilotintervju

I forkant av forskningsintervjuene ønsket jeg å gjennomføre to pilotintervjuer med den hensikt å utprøve intervjuguiden og intervjusituasjonen. I følge Dalen (2011: 30) må en i alle kvalitative intervjustudier foreta et eller flere prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Hun peker på prøveintervjuer der både intervjuguiden, forhold ved intervjusituasjonen og intervjuutstyret utprøves og dermed øker kvaliteten og validiteten på intervjusituasjonen (sst.: 97). I likhet med Dalen er Krumsvik (2014: 155) også opptatt av validitet. Han skriver at pilotintervjuet er en form for kvalitetskontroll som sikrer validitet i intervjuene. På den måten intenderer pilotintervjuet å forbedre og å kvalitetssikre forskningsintervjuet – både når det gjelder intervjueren, intervjuguiden, intervjusituasjonen og intervjuutstyret. Kvale og Brinkmann (2015: 91) tar for seg dette når de lager en liste over intervjupraksiser og hva en kan lære av dem. De viser blant annet hvordan mennesket kan lære seg en praksis gjennom å simulere den. «Å lære å intervjuer ved å intervjuer og lytte til intervjuene» er et slikt praktikum. Ved å gjennomføre pilotintervjuer kan intervjueren forbedre seg som intervjuer da han eller hun stadig mestrer intervjusituasjonen bedre. På den måten øker også selvilliten. Pilotintervjuene gir intervjueren mulighet til å forbedre innhold,

formuleringer og rekkefølgen av spørsmål, samt en økende bevissthet om kunsten å stille oppfølgings spørsmål.

3.2.3.1 Gjennomføring av pilotintervju

Da forskningsintervjuene skulle gjennomføres på 6. og 7.trinn, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuene på 5.trinn ved samme skole. Elevene på dette trinnet ligger aldersmessig tett opp mot informantene i forskningsintervjuene, og 5.trinn ble med dette vurdert som representativt i denne pilotundersøkelsen. De utvalgte kandidatene er selv representative i den forstand at jeg, i samråd med kontaktlærer, valgte ut én gutt med et godt forhold til lesing og én gutt med et dårlig forhold til lesing. På den måten fikk jeg testet ut intervjuguiden på begge informantgruppene jeg ønsket å intervju i forskningsintervjuene.

Pilotintervjuene ble gjennomført 2 ½ uke før det første forskningsintervjuet, og foregikk i et klasserom på den aktuelle skolen. Intervjuobjektene ble intervjuet én-til-én. Samtalene hadde en varighet på ca. 12-13 minutter, og tok utgangspunkt i en foreløpig intervjuguide.

3.2.3.2 Vurderinger og endringer basert på pilotintervjuene

Med bakgrunn i pilotintervjuene ble det nødvendig å foreta noen endringer i intervjuguiden. Enkelte av spørsmålene ble stilt i en ulogisk sammenheng, og førte derfor ikke med seg den progresjonen jeg hadde ønsket. I tillegg var åpningsspørsmålet noe direkte og vanskelig. Med bakgrunn i dette, endret jeg rekkefølgen på noen av spørsmålene. Videre vurderte jeg ett av spørsmålene som ledende. Etter en grundig omformulering ble dette endret til et åpnere spørsmål. Noen ord og formuleringer ble også for vanskelig for informantene. Selv om informantene i pilotintervjuene var 1-2 år yngre enn informantene i forskningsintervjuene, valgte jeg likevel å tilpasse ordlyden for å være på den sikre siden. Vanskelige ord ble byttet ut med enklere ord eller setningen ble skrevet om. På grunn av nye funn i pilotundersøkelsen, samt at jeg ikke fikk all den informasjonen jeg hadde ønsket, supplerte jeg intervjuguiden med noen nye spørsmål. Dette førte blant annet til at kategoriene «fritid» og «egne tanker om lesing» ble opprettet. Tidligere var disse samlet under kategorien «personlig».

Jeg valgte å gjøre én konkret endring ved selve intervjusituasjonen. Endringen dreide seg om en forbedring i bruken av ulike typer oppfølgings spørsmål og inngående spørsmål. Slike intervju spørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015: 166) være en kilde til mer utdypende, beskrivelsesrike og reflekterte ytringer fra informantene. Intervjueren bør derfor både bruke

og beherske slik spørsmålsstilling. Derfor valgte jeg å komplettere intervjuguiden med flere slike spørsmål i parentes.

3.3 GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN

3.3.1 Forskningsintervjuene

Forskningsintervjuene ble gjennomført over en to ukers-periode i november 2016. Det ble estimert at hvert intervju ville ta omtrent 30 minutter. Alle intervjuene ble gjort på et ledig klasserom på den aktuelle skolen. Informantene ble intervjuet hver for seg. Jeg innledet hvert intervju med å presentere meg selv, definere intervjusituasjonen, fortelle om formålet med intervjuet, påpeke nødvendigheten av å bruke lydopptak og garantere et løfte om anonymitet. På grunn av krav om anonymitet fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) ble informantene også bedt om å unngå å nevne navn på personer og skole i intervjuet. En slik iscenesettelse av intervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015: 160) svært avgjørende. Før informantene kan snakke fritt for en fremmed, må de få en klar oppfatning om intervjueren og hva han eller hun ønsker å vite. For å sikre at alle informantene fikk lik informasjon, utformet jeg en sjekkliste med de opplysningene elevene skulle få. Jeg fortalte ikke informantene at de var valgt ut etter hvilket forhold til lesing de hadde, da jeg ikke ønsket at dette skulle prege intervjuet. Jeg var nøye med å påpeke at jeg ikke var ute etter å bedømme elevene, men at jeg ønsket å forstå hva de tenkte. Jeg ønsket også å presisere at det ikke fantes noe fasitsvar på spørsmålene - ingen ytringer var mer eller mindre riktig eller gale enn andre ytringer.

Etter introduksjonen, begynte selve intervjuet. Som lydopptaker benyttet jeg en mobiltelefon med opptaksmuligheter. Telefonen hadde en egen intervjufunksjon som bidro til å øke lyd kvaliteten betraktelig. Jeg tok utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden, men endret rekkefølge og fulgte opp innspill der var naturlig. Jeg viser til Kvale og Brinkmann (2015: 166-167) som angir ulike måter å følge opp slike innspill. Oppfølgings spørsmål som «hva mener du?» ble brukt til å utdype informantenes svar, på samme måte som enkle nikk, «mm» eller pauser ble brukt til å indikere at informantene kunne fortsette med sin fortelling. Jeg benyttet meg av inngående spørsmål som «kan du si noe mer om det?» og «kan du gi noen eksempler på dette?» der jeg ønsker å få mer informasjon om en ytring. Fortolkende spørsmål som «du mener altså at ...?» ble brukt når jeg ønsket å bekrefte et utsagn. I tillegg til å stille spørsmål var jeg nøye på å bruke oppmuntrende utsagn og å vise interesse gjennom ord og kroppsspråk. Avslutningsvis spurte jeg alle informantene om hvordan de hadde opplevd intervjuet, og om de hadde noe de ville tilføye.

Jeg var klar over muligheten jeg hadde til å skrive notater i løpet av intervjusituasjonen. Det ble ikke nødvendig, og var heller ikke ønskelig, å gjøre slike nedtegninger underveis da jeg ønsket en naturlig flyt i samtalen. Jeg valgte å skrive notatene umiddelbart etter intervjuets slutt. Hvert intervju tok 20-30 minutter.

3.3.2 Transkribering

En sentral arbeidsoppgave etter at intervjuene er gjennomført, handler om å organisere det innsamlede materialet. Transkribering av intervjuer inngår i en slik organiseringsfase. Prosedyren innebærer en transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst der målet er å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann 2015: 204). Det er viktig å påpeke at det fortsatt er intervjuene som er råmaterialet, og at transkripsjonen av dem kun er en måte å lette den videre analysen på.

Jeg registrerte intervjuene ved hjelp av en mobiltelefon med lydopptaker. Ordbruk, pauser, tonefall og lignende ble registrert, og jeg kunne konsentrere meg om selve intervjuet. Lydopptakene ble overført til en datamaskin der de ble lagret. Med henblikk på analyse, brukte jeg en multimedieavspiller til å spille av opptakene. Slike program gjør det mulig å pause, gå tilbake og å endre hastighet. Transkripsjonen foregikk i et tekstbehandlingsprogram.

Transkripsjon fra lydopptak til tekst fører med seg en rekke problemstillinger. I følge Kvale og Brinkmann (2015: 207) gjelder dette spesielt ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil. Det finnes ingen universelle regler for hvilken av metodene en skal velge, og heller ingen universell form eller kode for selve transkripsjonen (sst.: 208). Noen grunnleggende valg må en likevel ta. For min del, var det mest hensiktsmessig å benytte skriftspråkstil når jeg transkriberte intervjuene. Det er vanskelig å gjengi talespråk der det ikke finnes en korrekt ortografisk skrivemåte. Og da transkripsjonen ikke skulle brukes til en detaljert språklig analyse, var det heller ikke formålstjenlig å skrive ordrett talespråkstil. I tillegg kan gjengivelse av talespråk medføre at informantens identitet blir avslørt. Et annet valg jeg tok, var å registrere alle «eh»-er, «mhm»-er og lignende. Dette gjør transkripsjonen mindre formell, men opprettholder samtidig det autentiske og muntlige ved samtalen. Slike ord kan få en betydningsfull rolle i analysearbeidet, og må derfor bevares i transkripsjonen.

Krumsvik (2014: 155) påpeker at validiteten i intervjuet blir sikret dersom transkripsjonen er nøyaktig og gjengir informantene akkurat slik de svarte på spørsmålene. Han viser også til Kunnskapssenteret (sst.: 63) som sier at pauser, nøling, latter og lignende må tas med i

transkripsjonen der det fremkommer i samtalen. Med tanke på dette, og med inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2015: 209), bruker jeg følgende transkripsjonskonvensjoner:

...	Tre prikker angir pause mellom ytringer.
()	Tomme parenteser angir at utskriveren ikke hører hva som blir sagt.
(...)	Tre prikker med parentes rundt angir at deler av sitatet er utelatt.
ORD	Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
//Handling//	To skråstreker angir en handling.

Hvor mye tid som brukes på hver transkripsjon, varierer sterkt fra intervju til intervju. Varigheten på mine intervjuer var 20-30 minutter per intervjuobjekt, og hvert intervju tok omtrent 2-3 timer å transkribere. Et intervju på denne størrelsen ga 12-18 maskinskrevne sider med enkel linjeavstand og skriftstørrelse 12. På grunn av informantenes anonymitet er elevnavnene bevisst utelatt og erstattet med fiktive navn. For å skille mellom elevene har elevene med et godt forhold til lesing fått navn på forbokstaven G, og elevene med et dårlig forhold til lesing fått navn på forbokstaven D.

3.3.3 Carlsten lesetest og kommentarer fra lærerne

For å få et mer nyansert bilde av informantene som lesere, innhentet jeg opplysninger om deres lesehastighet og leseforståelse gjennom Carlsten lesetest. Elever som gjør mer enn ca. 15% feil og/eller leser færre enn 80 ord i minuttet, antas å ha for dårlig leseferdighet sammenlignet med de jevnaldrende på trinnet. Testen ga følgende resultater:

ELEV	ORD I MINUTTET	ANTALL FEIL
1. GAUTE	181	0%
2. GUSTAV	189	0%
3. GEIR	134	0%
4. DIDRIK	55	7%
5. DAVID	90	15%
6. DANIEL	106	15%

Som et supplement til ovenstående resultater, fikk jeg kontaktlærerne til elevene til å kommentere elevenes forhold til lesing:

Gaute elsker å lese og har som regel alltid en bok han holder på med. Han elsker høytlesning i klassen, og er alltid ivrig etter nye bøker. Han anbefaler ofte bøker til andre. *Gustav* leser alltid i en bok dersom han får muligheten. Han elsker å lese selv, men er også opptatt av høytlesning. Han elsker å finne gode bøker, og anbefaler ofte bøker til andre. *Geir* har veldig god leseflyt, og er glad i å lese. Han kan lese nesten hva som helst og sitter alltid med en bok om han får muligheten. *Didrik* er ikke glad i å lese, og det har vært dårlig oppfølging hjemme med leseleksen. Han har ikke fokusert så bra under leseøkter, men sittet mer i egne tanker. De siste månedene har derimot leseinteressen våknet litt, selv om den fremdeles er ganske svak. *David* er svært ufokusert under stillelesing, og klarer ikke å lese sammenhengende over korte perioder. Han må ta seg en pause, kikke på naboeleven eller gå i bokhylla og se om det finnes en annen bok å lese. Eleven unngår ofte å lese leseleksen hjemme. Til tross for dette, har han likevel forbedret seg noe i løpet av det siste året. *Daniel* er ikke glad i å lese, og finner så godt som aldri bøker som interesserer ham. Han vil helst gjøre andre aktiviteter enn å lese.

3.3.4 Arbeidet med analysen

Etter at transkriberingen var gjort og relevant teori på området var samlet inn, begynte arbeidet med å analysere datamaterialet. Hver respondent resulterte i 12-18 maskinskrevne sider intervju med enkel linjeavstand og skriftstørrelse 12. Datamaterialet ble gjennomgått i sin helhet for å lete etter interessante temaer og funn. Mest mulig irrelevant informasjon ble fjernet samtidig som den formålstjenlige informasjonen ble fortettet. Meningsfortettingen foregikk ved å forkorte informantenes uttalelser og komprimere lange setninger på en slik måte at den umiddelbare meningen i ytringen ble bevart. Ifølge Kvale og Brinkmann er dette en form for fenomenologisk basert meningsfortetting (2009: 232). Dataene ble deretter organisert på en slik måte at hver gutt fikk en profil på 2-3 sider, slik det fremgår i kapittel 4 Resultater. Profilen presenterer hver respondent på en representativ måte når det gjelder lesing. Videre var jeg interessert i å finne meningsbærende elementer i materialet som var relevant for problemstillingen. Jeg arbeidet systematisk med å fargekode utsagnene slik at datamaterialet ble lettere å analysere. Fargene anga hva slags informasjon tekstelementet ga, for eksempel informasjon om «motivasjon» eller «skolebibliotek». En slik kategorisering gjør det enklere å abstrahere meningsinnholdet i de etablerte kodene. Med utgangspunkt i kodene, fokuserte jeg på å avdekke sammenhenger, forskjeller, tendenser og mønstre i gruppen av gutter med et godt forhold til lesing og gruppen av gutter med et dårlig forhold til lesing. De identifiserte tendensene ble deretter vurdert i lys av relevant forskning og teori på området.

3.4 VALIDITET OG RELIABILITET

Undersøkelsen ble gjennomført på én skole, på to trinn, i tre klasser og på seks elever. Datagrunnlaget er ikke stort nok til å generalisere funnenes validitet i andre sammenhenger. Med bakgrunn i tidligere studier og teorier som underbygger mine funn, kan jeg likevel argumentere for at det jeg har gjort, trolig vil ha gyldighet andre steder. En må likevel være oppmerksom på at det kan forekomme variasjoner mellom skoler, trinn og, ikke minst, elever.

Datainnsamlingen baserer seg på intervju som metode, og supplerer med opplysninger fra Carlsten lesetest og kommentarer fra lærerne. En enkel måte å sikre reliabilitet i det transkriberte intervjuet er å sammenligne to personers nedtegnelse av det samme intervjuet og la et dataprogram telle antall ord som er ulike, for på den måten å foreta en kvantifisert reliabilitetssjekk (Kvale & Brinkmann 2015: 211). Intervjuene i undersøkelsen er utelukkende transkribert av intervjueren selv. Intervjuerens subjektive oppfatning av intervjuet danner slik bakgrunn for transkripsjonen. En kan derfor si at transkripsjoner er sosiale konstruksjoner der muligheten for at nøyaktig samme intervju transkriberes annerledes av en annen person, finnes. Med hensyn til oppgavens pålitelighet er det derfor heldig å lytte til opptakene flere ganger, i sakte tempo, og med mange stopp, for å få med all informasjon. Her er det nyttig å få frem at det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015: 212), ikke finnes én korrekt transkripsjon, men kun transkripsjoner som er nyttige eller unyttige for forskningen.

3.4.1 Bruk av ledende spørsmål

I studier som omhandler intervjusituasjoner er virkningen av ledende spørsmål sentral. Det er spørsmål der formuleringen påvirker informanten til å avgi et bestemt svar og som dermed kan påvirke intervjuresultatene. I de fleste tilfeller ønsker forskeren å unngå å stille slike spørsmål. Da kan en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen være nok til å endre intervjuerens påvirkningskraft på svaret. Som tidligere nevnt, ble en slik omformulering gjort i intervjuguiden i etterkant pilotintervjuene.

En kan vanskelig garantere at ingen spørsmål i forskningsintervjuene ble oppfattet som ledende. Kriterier for dette må baseres på skjønn. I tillegg kan intervjuerens verbale og kroppslige responser påvirke informantens svar (Kvale & Brinkmann 2015: 201). I intervjuer med barn må en være særlig bevisst på dette, da de påvirkes i større grad enn voksne. I en undersøkelse som omhandler lesing, kan en for eksempel tenke seg at det kunne være fristende å svare «gøy», «lærerikt» eller tilsvarende på spørsmålet «Hva synes du om å lese på skolen?». Informantens svar var derimot svært varierte. De strakk seg fra «veldig kjedelig»

og «vil ikke alltid lese» til «bra for å lære ord» og «bra å starte dagen med». Ettersom informantene svarte i tråd med hva de hadde sagt tidligere, og ikke etter hva som ble ansett som mest akseptert, oppfatter jeg dem som ærlige.

3.5 ETISKE BETRAKTNINGER

Ingen direkte eller indirekte personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner samles inn eller behandles i denne undersøkelsen. Jeg benytter lydopptak av intervju der informantene på forhånd er informert om å ikke nevne navn på personer eller skole. I tillegg behandles alle elektroniske data anonymt, dvs. at ingen personopplysninger nevnes gjennom hele forskningsprosessen. Alle navn er bevisst utelatt og erstattet med fiktive navn. Stedet for innhenting er også anonymisert. Personvernet opprettholdes videre gjennom bevisst å unngå å dokumentere informasjon som kan bryte anonymiteten. Dette gjelder sosioøkonomiske forhold på det aktuelle stedet og nasjonale prøver i lesing på den aktuelle skolen slik det fremkommer i avsnitt 3.2.1 om bakgrunn for valg av informanter. De eneste opplysningene som innhentes er kjønn, alder og bostedskommune. Med tanke på dette, og en telefonsamtale med NSD 27.09.2016, er ikke prosjektet meldepliktig hos Norsk senter for forskningsdata.

3.5.1 Barn og informert samtykke

Det er særlige etiske utfordringer ved spørsmål om informert samtykke fra barn. For at samtykke til deltakelse i et forskningsprosjekt skal være gyldig, må det etter NSD være frivillig, uttrykkelig og informert (NSD u.å.). Den nedre aldersgrensen for å samtykke selv, er 15 år. Da informantene i undersøkelsen var yngre enn dette, måtte foreldrene samtykke på vegne av sine barn. De fikk informasjon om undersøkelsen gjennom et skjema for forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet¹⁰. Kontaktlærerne delte ut skjemaet til de aktuelle elevene i sine respektive klasser.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015: 105) kan samtykke fra overordnet til underordnet legge større press på den underordnede til å delta i prosjektet. I henhold til forskningsetiske retningslinjer i forbindelse med forskning i barnehage og skole, skal deltakelse i forskningsprosjekter alltid være frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker (Backe-Hansen 2009). For å sikre at barna får tilstrekkelig informasjon om prosjektet og at de deltar frivillig, bør forskeren tilpasse informasjonen til barnet og få barnets aksept under datainnsamlingen. I forkant av undersøkelsen fikk jeg kontaktlærerne til å snakke med

¹⁰ Se samtykkeskjema i vedlegg 3.

elevene sine om prosjektet, i tillegg til at alle elevene fikk informasjon om undersøkelsen fra foreldrene gjennom samtykkeskjemaet. Da jeg møtte dem, visste de derfor i korte trekk hva deltakelsen innebar. Ut over dette hadde jeg en grundigere presentasjon av prosjektet som skulle informere informantene ytterligere. Det ble uttrykkelig uttrykt at deltakelsen var frivillig, og på hvilken måte anonymiteten skulle opprettholdes. Alle informantene var gjennomgående positive til undersøkelsen, og virket innforstått med prosjektets formål og innhentning av informasjon. De ga muntlig samtykke til deltakelse. Jeg anser derfor deltakelsen som frivillig og informert i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité's retningslinjer for forskning på barn (Backe-Hansen 2009).

4. RESULTATER

4.1 PRESENTASJON AV RESPONDENTENE

Presentasjonen av respondentene følger et fast mønster. Først kommenteres sekundære data om guttene innhentet fra Carlsten lesetest og kommentarer fra læreren. Deretter behandles funn fra intervjuene som tar utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Følgelig har ikke alle respondentene fått nøyaktig samme spørsmål i lik rekkefølge. Hovedinnholdet vil likevel være det samme. Respondentene er anonyme og presenteres med fiktive navn. Elevene med et godt forhold til lesing har fått navn på forbokstaven G. Elevene med et dårlig forhold til lesing har fått navn på forbokstaven D. Respondentene fordeler seg på tre klasser på 6. og 7.trinn på en mellomstor skole i en mellomstor norsk by.

4.2 GAUTE

Gaute går i 6.klasse på den aktuelle skolen, og karakteriseres som en elev med et godt forhold til lesing. Læreren mener han elsker å lese og ofte ivrer etter nye bøker. Han har som regel alltid en bok han holder på med, elsker høytlesning i klassen og anbefaler ofte bøker til andre. Gaute skårer høyt på Carlsten lesetest med et lesetempo på 181 ord i minuttet og ingen feil.

Gaute forteller at han leser hjemme hver eneste dag:

Ja ... jeg pleier å lese hjemme. (...) Jeg leser vel litt hver dag i hvert fall. Hvis jeg får tid. Hvis ikke så er det trening eller kamp eller ... sånne ting.

Han foretrekker fantasy, krim og skumle bøker, og nevner serier som *Magisteriet* av Holly Black, *William Winton* av Bobbie Peers og *Den siste lærling* av Joseph Delaney. Gaute virker svært interessert når han snakker om bøker han har lest. Han blir blant annet tydelig oppgitt da han glemmer tittelen på en bok han nettopp leste:

Gaute: Ehm. Åh, hva het den boken jeg nettopp leste? Den ... jeg syntes den var skikkelig bra. Åh ... nå har jeg glemt det. (...) jeg har fått jernteppe, men jeg syns den var så bra.

Intervjuer: Du husker ikke?

Gaute: Nei, åh så irriterende.

I en forlengelse av dette kommer han senere i intervjuet på at bok nummer to i serien heter *Kobberhansken*. Den har han lett lenge etter:

(...) men den der Kobberhansken den lette jeg etter gjennom hele sommerferien. Den ... den ... jeg lette så sykt ... gjennom sånn Bergen ... vi gikk forbi bibliotek, og bare, kan vi gå inn der for å sjekke om de har den?

Gautes interesse for litteratur og lesing viser seg også på andre områder. Han fengsles av bokas fantasiverden og forteller at lesing utfordrer tankegangen hans:

Eh, jeg synes det er veldig gøy å lese og så tenke ut på en måte hvor det skjer og sånn ... hva som skjer og sånn (...) Hvorfor leser jeg? Fordi ... så kan jeg heller tenke litt og ... liksom ... bruke fantasien litt og liksom finne ut hvordan det ser ut og ...

I tillegg leser han for å få tiden til å gå:

Hvis jeg liksom har gjort masse lekser og så ... er det for kort tid til jeg skal på trening ... og så liksom rekker jeg ikke å gå ut ikke sant ... så setter jeg meg ned med en bok.

På spørsmål om hvilken type lesestoff Gaute og familien har hjemme hos seg, svarer han humoristisk: «... vi har et par mursteiner». Videre kan det virke som om synligheten, mengden og tilgangen til litteratur er stor:

Intervjuer: Så dere har bokhyller med bøker i, eller?

Gaute: Eh, ja. Jeg har jo hvert fall to hyller nede. Og så er det broren min. Han har også to hyller oppe. Og så inni TV-stua er det også masse bøker. Men det er ganske mange av de som bare er sånn leksikon som ingen har lest.

Foreldrene virker interessert i lesing, og da Gaute var liten ble han lest for av foreldrene. I dag bedriver de sjelden høytlesing, men Gaute forteller at det likevel er en aktivitet han setter pris på. Dersom én av foreldrene likevel skulle komme til å lese for ham, er det som regel faren som leser:

Gaute: Nei, nå er det ikke så veldig ofte egentlig. Nå ... mmm ... jeg har glemt den boka som han leste nettopp. En ganske gøy bok. Men det er ikke sånn ... hver eneste dag på en måte.

Intervjuer: Er det mamma eller pappa som leser for deg?

Gaute: Pappa egentlig.

Foreldrene til Gaute leser også selv. Han oppfatter ofte at de leser, og har merket at foreldrene gjerne får eller bytter bøker med andre i familien:

Men de pleier å lese ganske ... mye. Jeg ser ofte, liksom, det ligger masse bøker inn på rommene deres. (...) Så pleier de ofte å få bøker. Eller bytte bøker med morfar.

Når det gjelder anskaffelse av litteratur pleier familien ofte å kjøpe bøker. Gaute og familien er sjelden på biblioteket, og det kan virke som om lånetiden spiller en sentral rolle her:

Da sitter du liksom ... det er liksom så, så mange sider igjen og så ... nei, vi må levere den i dag! (...) Vi pleier som oftest å kjøpe bøker.

Gaute er stort sett fornøyd med skolebiblioteket. Det virker som Gaute har oversikt over hvor bøkene befinner seg, og kan orientere seg på biblioteket. Han er også fornøyd med utvalget:

Det er veldig fint og så er det ... det er ganske mange gøyne bøker der, men det eneste ulempen er at det alltid er noen andre som kommer og tar boka før deg, ikke sant. (...) men jeg vet sånn cirka hvor alt står. Jeg vet hvor liksom engelsk og ... sånn ... ja, engelske bøker står på en side

og så står det skumle bøker på en annen side, faktabøker på en annen og så står det a, b, c, d, e, f, g og h og i og ja, hele alfabetet.

I likhet med bøkene han leser hjemme, foretrekker Gaute å låne og å lese skumle bøker også på skolen. Han forteller også at læreren leser høyt for klassen. Høytlesning liker han godt:

Og så er det veldig gøy når læreren leser for oss. //Latter//. Det er en veldig gøy bok vi har. Læreren har tatt med seg bøker hjemmefra som elevene kan lese, og forteller ofte om hvor glad hun er i å lese. Slik kommer lærerens lesevaner til uttrykk i klasserommet, og Gaute er overbevist om at hun leser hjemme:

Gaute: Fordi at hun ... er veldig glad i å lese. Og hun ... hun er skikkelig obs på at vi må lese ... en halvtime.

Intervjuer: Hun synes det er viktig?

Gaute: Ja. Og så sier ... og så sa hun en gang at hun har MASSE bokhyller hjemme.

Gaute forteller at lesing er en viktig del av livet. Han er bevisst på lesingens rolle i samfunnet, og legger spesielt vekt på nytteaspektet som lesing bidrar med:

Gaute: Fordi at ... da gjenkjenner du vel ord bedre.

Intervjuer: Hva mener du med det?

Gaute: At hvis du liksom leser ... ordet lekse da ... (...) Så liksom gjenkjenner du det og ... husker ... og så klarer du å skrive det riktig.

Det viser seg at formidling av litteratur er en viktig faktor for Gaute når det kommer til lesing. Han snakker ofte med venner om det han leser, og motiveres til å lese når andres engasjement for en bok smitter over på ham:

At kanskje noen andre har lest boka og så sier at den var veldig gøy og så ... og så synes jeg det høres gøy ut så ... da tar jeg liksom og leser.

Helt siden Gaute var liten har han likt å lese, og han har derfor ingen problemer med å identifisere seg selv som en leser:

Fordi jeg er glad i å lese ... jeg leser ganske ofte og ... ofte ganske mye.

I en forlengelse av dette forteller han avslutningsvis hvordan han selv tror han kommer til være som leser da han blir eldre:

Jeg håper jeg fortsetter å lese (...) Og kan lese (...) jeg vet ikke helt ... tror bare jeg kommer til å gjøre det.

4.3 GUSTAV

Gustav er elev på 6.trinn, og vurderes av læreren som en gutt med et godt forhold til lesing. Han leser alltid i en bok dersom han får muligheten. Gustav anbefaler ofte bøker til andre og elsker å lese selv, men er samtidig opptatt av høytlesning. Ifølge Carlsten lesetest ble Gustavs lesetempo målt til 189 ord i minuttet. Han hadde ingen feil.

Gustav forteller at han leser hjemme hver eneste dag, og ganske lenge om gangen:

Ehm, per dag så kan det hende at jeg leser sånn tre kvarter.

Leserepertoaret er bredt, og han liker å lese spennende bøker, tegneserier og humoristiske bøker. Blant disse nevner han tegneserien om *Donald*, spenningsserien *CLUE* av Jørn Lier Horst, *Marg & Bein*-serien til Ingunn Aamodt, Jon Ewo og Arne Svingen og den humoristiske serien *En pingles dagbok* skrevet av Jeff Kinney. Gustav forteller videre at familien har mye lesestoff hjemme. Det virker som litteraturen har en synlig plassering i stor sett hele huset:

På rommet mitt og så på eh ... broren min sitt rom og eh ... nede i stua. (...) vi har sånn to kasser både oppe og nede som det er sånn masse Donald og sånn i. (...) Vi har sånn én rad hvor mamma og pappa har bøker, og én rad hvor jeg og broren min har bøker.

Familien abonnerer på barneavisen *Aftenposten Junior*, som Gustav også leser. Han opplyser om at foreldrene også leser aviser, men at de foretrekker å gjøre dette på internett:

Ja, de leser mest på iPad. Men det hender jo at de får *Aftenposten* i papir og da leser de jo den. Gustav ble lest høyt for da han var liten, og han forteller at både foreldre og besteforeldre deltok i høytlesingssituasjonen. Han har en positiv innstilling til høytlesning, men opplever sjelden å bli lest for på nåværende tidspunkt:

Det syns jeg var gøy og koselig. Men så ble jeg vokst litt fra det. (...) vi har sånn båt når vi er på båtferie så blir jeg ... da blir jeg lest for av og til. Men det er ikke sånn natta-historier, det er mest sånn vanlige bøker da.

Gustav ser ofte at foreldrene leser for seg selv, men opplever mest at dette skjer på iPad:

De leser også sånn krimbøker. (...) Men de leser det mest på nettet.

Biblioteket er en arena som Gustav og familien sjelden besøker. Til tross for dette, virker det som Gustav liker å benytte seg av biblioteket. Han forteller at han gjerne er der alene eller sammen med kompiser:

Enten så sykler jeg dit med kompiser eller så blir jeg kjørt av mamma og pappa. (...) Det har vært noen ganger hvor vi har vært for eksempel i byen og spilt *Pokémon* og så har vi vært innom biblioteket. (...) jeg har noen ganger vært der alene bare hvis jeg skal låne en bok som jeg hadde veldig lyst på for eksempel.

Han forteller at det er gøy å gå på biblioteket for å låne bøker han har lett etter lenge:

Men jeg syns det er veldig gøy å gå på biblioteket for det er masse sånn bøker som jeg har lett etter lenge som jeg kan låne og sånt. (...) sånn som her på skolen så er det bra bibliotek, men hvis det for eksempel er en bok i en serie jeg mangler så kan jeg liksom gå på folkebiblioteket og der er det.

På skolen er Gustav nokså glad i høytlesning. Han forteller at læreren ofte belønner elevene med en høytlesningsstund:

Og det er sånn hvis vi jobber bra i en norsktime så liksom ... så belønner hun oss med for eksempel å lese litt av den boka vi har nå ... for alle syns den er så spennende.

Videre forteller Gustav om hva han synes om det å lese på skolen. Da forteller han om noe det er grunn til å tro at mange elever ville motsatt seg:

Det er liksom gøy å lese istedenfor liksom sitte med en skjerm hele tiden. (...) Så liksom når jeg for eksempel har vært lenge på en skjerm så går jeg liksom over til å lese igjen, og det syns jeg på en måte er nesten like gøy.

Overraskende forteller han at lesing i mange tilfeller er bedre enn å spille på iPad. Det kan virke som om Gustav fengsles sterkt av selve fortellingen i det han leser. Han nevner flere ganger det å gå «inn i bokas verden»:

Det er bra å starte dagen med det da liksom starte dagen med liksom helt stille og så liksom kommer går du inn i liksom bokas verden. (...) det er ... litt sånn avslappet stemning ... også er det veldig ... ehm eh liksom morsomt når du liksom har sittet og lest i tjue minutter og så glemmer du nesten hvor du er. Fordi at det har hendt, av og til når jeg har lest veldig spennende bøker, så liksom, gått helt inn i den verden og så liksom roper læreren at nå skal vi liksom ta engelsk og jeg bare hvor er jeg?

Det er selve fortellingen som driver lesemotivasjonen hans:

At jeg vet liksom ... hvis det for eksempel har sluttet der hvor det var mest spennende så vet du liksom hver dag åh, kommer det dritspennende liksom. Så da blir du liksom veldig motivert til å lese.

Gustav er fornøyd utvalget på skolebiblioteket, og det virker som han har god oversikt over hvordan litteraturen er organisert der:

(...) læreren vår liksom gått rundt og vist oss når vi kom inn i ny skole så viste hun oss hvor ... hva vi skulle lete etter for det stod sånn der bokstaver. Da var det forfatteren ... eller tittelen på boka og da var det ganske lett å finne frem.

Læreren forteller at Gustav er en elev som ofte forteller andre om bøker han har lest. Dette kommer også frem i intervjuet. Han forteller at guttene ofte hjelper hverandre på biblioteket, og gjerne tipser hverandre om gode bøker:

Ja, jeg gir tips og jeg blir tipset også ... mange bokserier som jeg ikke hadde hørt om en gang før. Og så begynte jeg å lese og så syns jeg det var kjempegøy. (...) Og så blir ... er det jo ofte kompisene mine som også deler til meg da.

Læreren til Gustav leser ofte høyt for klassen, forteller klassen om mulige høytlesingsbøker og virker generelt engasjert i lesing. Derfor tror Gustav at hun også leser på fritiden:

Hun er veldig glad i å lese. (...) Hun har ikke fortalt noe hun liksom har lest hjemme eller noe sånt. Men hun har fortalt liksom når hun har søkt på bøker så har hun liksom fortalt kanskje vi skal ha den i neste høytlesningsbok eller noe sånt.

Når det gjelder viktigheten av å kunne lese, er Gustav opptatt av nytteaspektet så vel som underholdningsverdien:

Det er ganske viktig fordi at hvis du ikke hadde lest så hadde du liksom fått mindre ord som du hadde forstått, men hvis du hadde lest så får du liksom masse ord inn i kroppen eller hjernen din som du da vet hva betyr. Så hver gang du liksom treffer på det ordet å ja da vet jeg hva det betyr.

Mm ... at det er gøy? //Latter//. (...) Det er viktig å gjøre gøy ting.

Han har ingen problemer med å identifisere seg selv som en leser, og forklarer det slik:

(...) fordi at jeg eh ... er en som leser hver dag ... og jeg leser liksom sånn VELDIG lenge hver dag ... og så liker jeg å lese. Og alt det der.

Videre forteller han hvordan han har utviklet seg som leser. Tidligere ga han ofte opp dersom boka ikke innfridde i begynnelsen, men dette har endret seg med tiden:

Gustav: (...) jeg kunne snakke og lese når jeg var ... fire ... tror jeg? Fire og et halvt eller noe sånt. (...) og siden den gang så jeg liksom vært sånn veldig ivrig på bøker. Men liksom den gangen så ga jeg ofte veldig fort opp med bøker hvis jeg ikke syns det var spennende akkurat da. Men nå så har jeg liksom ... nå vet jeg at de må liksom beskrive personene og alt det der i starten før.

Intervjuer: Du vet at det kommer etter hvert på en måte?

Gustav: Ja! Men det gjorde jeg ikke før da var det sånn åh, er den ikke spennende da driter jeg i den boka liksom.

Gustav er av den oppfatning at ungdomsårene muligens kommer til å svekke leselysten hans.

Til tross for dette, tror han likevel at han kommer til å lese i voksen alder:

(...) de fleste ungdommer de glemmer lesing litt når de blir ... liksom større liksom ungdomsalder og sånn men ... jeg vet ikke helt. Kanskje jeg kommer til å glemme lesing litt. Jeg kommer kanskje til å glemme lesing ... litt mer enn det jeg har gjort nå, men jeg kommer nok ikke til å slutte helt å lese. For jeg vet jo liksom hvor viktig det er. Og hvor gøy det er.

4.4 GEIR

Geir er elev i 7.klasse på den aktuelle skolen. Læreren beskriver han som en gutt som er glad i å lese. Han kan lese nesten hva som helst, og har veldig god leseflyt. Carlsten lesetest målte Geirs lesetempo til 134 ord i minuttet. Han hadde ingen feil.

Geir leser ofte hjemme og han bruker en del tid på lesing:

Jeg leser hver dag i alle fall (...). Kanskje 20 ... det, av og til 20 minutter av og til ... halvtime-tre kvarter.

Han foretrekker å lese fantastisk litteratur, ulike spenningsserier og humoristiske bøker:

De beste bøkene var jo Harry Potter, men nå er det kanskje en bokserie som heter Kanekrøniken.

Geir forteller at familien har mye litteratur hjemme. Det kan virke som om litteraturen hovedsakelig er plassert i stua og på soverommet til gutten:

Vi har jo masse sånn ... blader. Vi har masse Donald Duck-pocket. Og så har vi jo en del aviser. Også er det sånn ... sånn andre typer blad som kommer i posten og litt sånt. (...) og så ja, vi har jo bøker også. (...) jeg har jo en bokhylle inne på rommet mitt der det er en del bøker og så har vi ... det står noen bøker i stua, i alle fall.

Geir har vanskeligheter med å beskrive foreldrenes lesevaner, men det ser ut som at begge to leser forholdsvis ofte. Denne lesingen foregår på en slik måte at Geir legger merke til det:

Ja, jeg ser ofte de leser. (...) Pappa leser krim, tror jeg. Mamma ... det vet jeg egentlig ikke.

Foreldrene leste for Geir da han var mindre, men Geir har ingen sterke minner knyttet til denne høytlesningen. Det var fortrinnsvis mor som leste for ham på daværende tidspunkt. Far har ikke lest for ham. I dag foretrekker han helst å lese selv:

Geir: Mm eh, jeg liker egentlig bedre å lese selv. Egentlig.

Intervjuer: Okei. Hvorfor da?

Geir: Nei, jeg vet ikke ... det er liksom ... det er litt vanskelig å ... for da får jeg liksom ordene inn i hodet og da ser jeg liksom for meg i hodet mer på en måte.

Intervjuer: Og det er lettere når du leser selv, enn når du blir lest høyt for?

Geir: Eh ja ... jeg syns det egentlig.

Verken Geir eller familien besøker biblioteket særlig ofte. En medvirkende årsak til dette er at familien gjerne kjøper bøker fremfor å låne. I tillegg kan det virke som lånetiden er for kort:

Det er ikke ofte vi er på biblioteket ... fordi ... det er ikke så ofte vi leser ut bøkene. For ja ... de bøkene jeg leser i alle fall, de pleier ikke å være så korte i alle fall.

I skolesammenheng forteller Geir at klassen har stillelesing hver morgen der de leser i en selvvalgt bok eller et blad. Stillelesing er den type lesing Geir liker best:

Grunnen til at jeg liker stillelesing best det er jo fordi jeg har liksom valgt ut den boka og en bok som jeg liker.

Videre forteller han at lesing ofte benyttes som en belønning når elevene blir ferdig med ulike typer skolearbeid. Dersom det er flere valgmuligheter, velger Geir alltid å lese:

Og så er det av og til hvis vi blir ferdig med noen oppgaver så kan vi enten lese eller tegne og da velger jeg mesteparten å lese. (...) Jeg liker bedre lesing enn tegning.

Geir er fornøyd med skolebiblioteket og forteller at det er lett å finne frem der. Selv om biblioteket ikke alltid er oppdatert med den ferskeste litteraturen, ser det ut til at Geir likevel finner noe han kan lese:

Geir: Det er ... det er ikke ALLTID de nyeste bøkene er der vil jeg tro. Men de har jo sånn postkasse der, der det går an å skrive ønsker og sånt. (...) Men jeg har ikke ... ja.

Intervjuer: Nei. Du finner stort sett noe du vil ha, eller?

Geir: Ja ja!

Geir har en mannlig kontaktlærer som sjelden forteller om sine leseopplevelser og ikke formidler litteratur til sine elever. Geir er derfor litt usikker på om læreren leser på fritiden:

(...) Jeg bare tror at en lærer leser. (...) Ja, kanskje ikke så masse. Jeg vet ikke.

Når det gjelder spørsmålet om hvor viktig Geir mener det er å kunne lese, trekker han frem både nytteaspektet og underholdningsverdien ved lesing:

Det tror jeg egentlig er ganske viktig. Det var jo, det var ... det var en lærer som sa at hvis du leste en halvtime hver dag, så levde du to år lenger eller noe sånt. (...) Hvis du kjeder seg så er det jo ganske gøy å ... ja, lese.

Selv leser Geir på grunn av underholdningsverdien. Han lever seg på en måte inn i boka:

Hvorfor jeg leser? Nei, fordi ... det er gøy. Det blir jo nesten som en film på en måte hvis du kan se det for deg inni hodet. (...) Når det er en film da ... hvis du ser, hvis du liksom leser, det er ofte jeg leser, men jeg liksom, jeg ser liksom ikke på ordene når jeg leser. Jeg leser det. Men jeg leser på en måte inne i hodet.

Motivasjon til lesing finner han dersom forventningene til boka eller lesestoffet bygges opp på en god måte. Dette skjer som oftest gjennom en interesse for selve fortellingen i boka:

Det er jo at ... hvis det er en spennende bok så ... da får jeg lyst til å lese.

Geir liker å snakke med andre om det han har lest. Det er særlig én venn i klassen han kommuniserer med litteratur om:

Det er spesielt én i klassen som liker å lese de bøkene som jeg også leser. (...) Han lurte jo litt på, hvis det er en bok han liker å lese, lurte han litt på hva som skjer og sånn.

Selv ønsker Geir å karakterisere seg selv som en leser. Han resonnerer seg frem til at han liker å lese og leser ofte, og derfor kan kalle seg selv en leser:

Ja, jeg er vel en leser. (...) det er ikke sånn i stillelesingen at jeg er sånn: nei lesing (...) Det er liksom sånn: yes!

Han har alltid vært glad i å lese, men vil likevel påstå at han har utviklet seg som leser i løpet av årene som har gått. Ifølge ham baserer utviklingen seg på et sjangerbytte:

Jeg har vel stort sett vært en leser, tror jeg. (...) Ja, før så likte jeg bedre å lese humor. (...) Da var det litt annerledes bøker og sånn, men når jeg begynte å lese Harry Potter så ble det fantasy.

Selv om det er vanskelig å fornemme hva som kommer til å skje i fremtiden, er Geir likevel av den oppfatning at han kommer til å fortsette å lese:

Eh ... tipper jeg kommer til å lese litt da også (...) Hvert fall når jeg er voksen tror jeg. Kan ikke svare sånn skikkelig på det ...

4.5 DIDRIK

Didrik går i 6.klasse og beskrives av læreren som en gutt med et dårlig forhold til lesing. Han fokuserer dårlig under leseøkter, og sitter gjerne i sine egne tanker. Det har vært dårlig oppfølging hjemme med leseleksen, som har vært minimum 15 minutter hver dag. De siste månedene har han derimot blitt mer interessert i lesing, og har i større grad enn tidligere latt seg fenge av populære serier som for eksempel *Amuletten* av Kazu Kibuishi. Didrik presterte likevel lavt på Carlsten lesetest med et lesetempo på 55 ord i minuttet. Han hadde 7% feil.

Didrik forteller at han leser hjemme, men virker ærlig når det kommer til mengden:

Tja ... ikke så ... alt for mye på grunn av jeg er ikke den som leser så veldig mye.

Han leser stort sett *Donald*, men trekker også frem tegnserieromanen *Amuletten* som et eksempel på litteratur han liker å lese. Denne serien inneholder en rekke bilder og snakkebobler, noe som er en preferanse Didrik setter pris på:

Didrik: Litt sånn ... med snakkebobler. (...) jeg syns det er litt sånn enklere.

Intervjuer: Er det lettere å følge med da på en måte?

Didrik: Ja, på grunn av da er det liksom bilder ... også.

Videre forteller Didrik at familien har mye lesestoff i hjemmet. Litteraturen er hovedsakelig plassert på broren sitt rom, og er ikke synlig ellers i huset:

Vi har bokhyller inne på ... broren min sitt rom. (...) Vi har egentlig bare all slags bøker. Mamma bare kjøper masse eh ... de hun synes ser gøy ut.

Foreldrene til Didrik leste for ham da han var mindre. Det var fortrinnsvis mor som leste høyt for ham. Far var lite involvert:

Han leser ... ikke så mye. (...) Eh ... det er det mest mamma som gjør.

Mor leser fremdeles høyt for Didrik, men det skjer ikke så veldig ofte. Didrik har problemer med å få med seg innholdet når han leser selv, og foretrekker derfor at andre leser for ham:

Didrik: Jeg syns det er best kanskje å lese ... bli lest for på grunn av da får jeg med meg mer.

Intervjuer: Okei. Hva tenker du på da?

Didrik: Da tenker jeg liksom ... jeg får med meg mer på grunn av jeg glemmer litt når jeg leser selv. Så glemmer jeg det jeg har lest når jeg leser det nedover.

Foreldrene leser også for seg selv noen ganger, men ifølge Didrik leser de fortrinnsvis aviser:

Eh ... jeg bare ser ofte at de leser i avisen. (...) jeg har ikke sett så mye mer.

Mor kjøper mesteparten av lesestoffet i hjemmet. Dette er en av årsakene til at Didrik sjelden avlegger biblioteket et besøk. Familien har derfor god tilgang til lesestoff i hjemmet selv om de ikke besøker biblioteket så ofte. Didrik er likevel positivt innstilt til biblioteket:

Ikke så ofte, men jeg har tenkt til å gå på biblioteket med farfar. På grunn av han liker veldig godt å gå på biblioteket.

På skolen forteller Didrik at lesingen foregår enten som stillelesing på begynnelsen av dagen eller som høytlesing i løpet av dagen. Han liker høytlesing:

Det er sånn ... det er så spennende at du bare sitter sånn ... bare sånn og følger med hele tiden.

Videre forteller han at dersom han skal lese selv, er han avhengig av å ha en bok som motiverer ham:

Jeg synes det er gøy, men det kommer jo ofte an på hvilken bok du har. Om det er en gøy bok ... eller ... ja.

Didrik har lagt merke til lærerens lesevaner. Han er sikker på at læreren leser på fritiden:

Fordi hun ... liker ganske godt å lese. (...) Ja, på grunn av hun liker jo ganske godt å lese og så får hun bøker på skolen på grunn av hun er så glad i å lese. (...) En gang så lå jo en bok på pulten hun sin.

For Didrik er nytteaspektet ved lesing det viktigste. Han trekker særlig frem det å lære ord:

Didrik: Eh ... jeg tror det er viktig på grunn av da kan du på en måte ... da kan du på en måte screenshotte ord. (...)

Intervjuer: Mm. Hva tenker du når du sier screenshotte ord?

Didrik: Da tenker jeg på en måte at du (...) at du på en måte kan huske det.

Intervjuer: Ja. Du tar på en måte et bilde av ordet?

Didrik: Ja!

Didrik er forsiktig med å kalle seg selv en leser:

Ikke alltid. (...) Det er noen ganger det er litt kjedelig å lese, og noen ganger det er ganske gøy. (...) Nei ... det er bare ... jeg har aldri likt å sitte så veldig lenge stille. Jeg har alltid vært sånn som løper rundt og sånn.

I stedet for å lese er Didrik mer lysten på andre aktiviteter i skolehverdagen. Det frister mer for ham å jobbe med skoleoppgaver. Sammenlignet med lesing blir de fleste fag interessante:

Eh ... mm, det frister liksom ... hvis det er på skolen så frister det å ta et fag isteden. Og hvis, hvis jeg ikke har en gøy bok da. (...) Jeg synes egentlig alle fag blir ganske gøy.

Han forteller at han liker at andre tipser ham om gode bøker. Det var blant annet slik han fant serien *Amuletten*. Videre snakker han av og til med familiemedlemmer om det han har lest:

Jeg forteller mamma hvis det har vært noe gøy eller noe sånn. (...) Og noen ganger pappa.

Dersom han sammenligner seg selv som leser nå med seg selv som leser tidligere i livet, føler han, i likhet med læreren, at det har foregått en utvikling:

Da er det ganske ... på grunn av før var jeg ... syns jeg det var VELDIG kjedelig å lese, men nå har det blitt ... ganske mye gøyere. (...) Mm ... to år siden og sånn. På grunn av da fant jeg ingen gøy bøger for ... på en måte. Jeg forstod ikke så mye.

Årsaken er at han har oppdaget mer interessante bøker som passer ham. Det er nærliggende å tro at dette er grunnen til at Didrik fornemmer at han kommer til å lese også i fremtiden:

Jeg tror jeg vil være glad i å lese. (...) Fordi jeg syns det er ganske gøy å lese nå.

4.6 DAVID

David går i 6.klasse og karakteriseres av læreren som en gutt med et dårlig forhold til lesing. Han er ufokusert når han skal lese selv, og klarer ikke å sitte lenge sammenhengende å lese. Han må ofte ta seg en pause, kikke på naboeleven eller gå i bokhylla for å se om han har en annen bok å lese i. Leseleksen bruker han sjelden tid på, men dette har blitt litt bedre det siste året. Han virker roligere og mer moden. Ifølge Carlsten lesetest har David et lesetempo på 90 ord i minuttet. Han hadde samtidig 15% feil på oppgavene.

David forteller at han leser hjemme hver dag, 15 minutter om gangen. Dette er den angitte leseleksen hver uke:

Leser jo hver dag (...). Som lekse (...) så noen ganger når jeg vil. 15 minutter. Det er lekse da. Han leser helst *Donald*, avisen *Aftenposten Junior*, fotballblader, fotballbøker samt *Marg & Bein*-serien til Ingunn Aamodt, Jon Ewo og Arne Svingen. Familien har mange bøker hjemme og plasseringen av disse ser ut til å være synlig:

Eh, de er oppe i stua. Også har vi en sånn hylle med masse bøker. (...) Og vi har egentlig masse bøker hjemme rundt over alt.

Foreldrene leste høyt for David da var liten. Det var hovedsakelig faren som leste for ham:

Ja, mamma ... pleier ikke å lese så ofte.

På nåværende tidspunkt blir han sjelden lest høyt for, og det er heller ikke noe han ønsker:

Intervjuer: Blir du lest for nå da?

David: Mm, nei. Jeg har ikke så lyst til å bli lest for nå.

Intervjuer: Nei, hvorfor da?

David: Jeg vet ikke, jeg syns bare ikke det er så gøy lenger.

Selv om David forteller at høytlesning ikke er noe han liker, har han likevel en positiv innstilling til det. Derfor hender det at han spør foreldrene om de kan lese for ham:

David: Det er noen ganger når jeg ... ikke har noe å gjøre for eksempel ... da spør jeg om jeg kan bli lest for på kvelden.

Intervjuer: Bruker de å gjøre det da?

David: Eh, ja ... for det er ikke så mange ganger jeg spør og da pleier de å gjøre det.

David observerer av og til at foreldrene leser, men far er den som leser mest:

Ja, pappa leser en del. Pappa leser veldig mye. Mamma leser noen ganger. Pappa leser mest. Familien velger som oftest å kjøpe bøker, og er derfor sjelden på biblioteket. David opplever at biblioteket er helt greit, men tar sjelden initiativ til å dra dit:

Syns det er helt greit. (...) Jeg spør ikke så ofte om vi kan dra dit.

På skolen varierer det hvorvidt David finner det å lese interessant:

David: Noen ganger er det gøy og noen ganger er det kjedelig.

Intervjuer: Okei. Kan du si litt mer om det?

David: Ja ... liksom det er ikke hele tiden jeg vil lese ...

Intervjuer: Nei?

David: Så er det noen ganger jeg vil veldig mye lese. For eksempel hvis jeg vet at jeg har en spennende bok da vil jeg bare lese med en gang.

Det virker som høytlesning er en aktivitet han setter større pris på i skolen enn det å lese selv:

Læreren i den andre klassen pleier å lese en del. (...) det er bedre å bli lest for liksom.

David er imidlertid ikke helt fornøyd med skolebiblioteket. Han mener utvalget i liten grad speiler interessene hans:

Intervjuer: Hva syns du om skolebiblioteket da?

David: (...) helt greit. Men vi får ikke ønskene vi vil ha for eksempel (...) i fjor så sto det sånn ønskeboks ... det står det her også. Så skriver du hva du vil ha, men det kommer jo aldri. (...). Og så syns jeg det er litt ... syns ikke det er så gøy å lese bøker på biblioteket.

Intervjuer: (...) hva er det slags ønsker du har skrevet ned da?

David: Spesielt fakta da. (...) Fotballbøker er det veldig lite av.

David er av den oppfatning at kontaktlæreren hans leser på fritiden. Denne oppfatningen baserer seg utelukkende på en intuisjon om at fedre leser:

Intervjuer: Hvorfor tror du det?

David: Jeg vet ikke, jeg føler bare at han ... er kanskje litt som pappa og leser. Hun (en annen lærer red.anm.) tror jeg leser. Hun sier at hun er veldig glad i å lese.

Når vi snakker om viktigheten av å kunne lese, legger David utelukkende vekt på nytteaspektet ved lesing. Han peker spesielt på lesing i jobbsammenheng:

Veldig viktig egentlig. Hvert fall hvis du skal bli lege eller masse sånt. Må kunne lese når du blir stor.

Det virker som om David leser fordi det forventes av ham på hjemmebane. Underholdning og lystlesing blir ikke prioritert:

David: Nei, for eksempel det er jo noen ganger mamma og pappa sier at jeg kanskje burde sette meg ned og lese, men da sier jeg jo nei, for da vil jeg ikke lese.

Intervjuer: Nei. Hva vil du heller gjøre da?

David: Eh ... se på TV eller spille. (...) Eller gå ut.

Dominerende faktorer når det kommer til lesemotivasjon for David, er tiden på døgnet og lesende familiemedlemmer. Han svarer følgende:

For eksempel på kvelden. Da kan jeg være litt motivert til å lese. (...) Men jeg ligger jo i senga da, og da kan det være at jeg vil lese, for da vet jeg at jeg sovner.

Hvis mamma og pappa sitter og leser, da kan det være at jeg også setter meg ned og leser. (...) for eksempel ... hvis ... mamma og pappa eller noen andre setter seg ned og leser og jeg ikke har noe å gjøre, da kan det være litt motiverende og bare sette seg ned å lese da.

David er veldig klar på at han ikke identifiserer seg selv som en leser:

Jeg er ikke en som leser sånn hele tiden så jeg vil ikke kalle meg en leser. (...) hvis du kaller deg en leser så tror jeg ikke han slutter bare midt i en bok.

I likhet med læreren, forteller også David at han har utviklet seg noe som leser. Han synes lesing er morsommere nå enn da han var mindre:

At jeg synes at det er mye gøyere å lese nå enn jeg syns når jeg var liten. (...) For eksempel før ville jeg ikke lese i det hele tatt egentlig. Syns det var veldig kjedelig å lese.

David er imidlertid usikker på om han kommer til å fortsette å lese. Han svarer:

Det vet jeg ikke helt. (...) Tror jeg kommer til å lese fortsatt. (...) Jeg vet ikke. Tror bare det.

4.7 DANIEL

Daniel går i 7.klasse og betegnes som en elev med et dårlig forhold til lesing. Ifølge læreren finner han sjelden bøker som opptar ham, og han unngår lesing så langt det er mulig. Carlsten lesetest angir et lesetempo på 106 ord i minuttet. Han har 15% feil på oppgavene i teksten.

Daniel leser kun på hjemmebane dersom han har leselekser. Denne nedprioriterer han ofte:

Daniel: Det jo sånn hver eneste dag, men det er ikke alltid jeg rekker det.

Intervjuer: Nei?

Daniel: Eller ... orker.

Han liker bøker som er lettleste samtidig som de har en viss underholdningsverdi. *En pingles dagbok* av Jeff Kinney er favoritten:

Jeg syns den er morsom og så er den lett å lese. (...) Eh, det er ikke så veldig lange setninger også er det ... lette ord. Ikke sånn lange ord.

Ifølge Daniel har familien lite lesestoff i hjemmet. Lesestoffet finnes på de respektive familiemedlemmenes rom, og i en kurv på kjøkkenet. Det finnes ingen bokhyller i hjemmet. Som liten ble Daniel ofte lest høyt for. Det var fortrinnsvis mor som leste for ham, men noen ganger bidro også far. På nåværende tidspunkt blir han aldri lest for:

Intervjuer: Enn nå da, blir du lest for hjemme nå?

Daniel: Nei.

Intervjuer: Nei. Aldri?

Daniel: //Rister på hodet//

Han ytrer heller ingen ønsker om å bli lest mer for. Foreldrene leser for seg selv av og til, men lesingen er lite synlig i hjemmet:

Daniel: Ja, mamma leser ganske mye, men pappa leser av og til.

Intervjuer: Mm. Bruker du å se at de leser?

Daniel: Nei. Mamma pleier å lese når hun skal legge seg. (...) Han (faren red.anm.) pleier å lese sånn ... i stua og sånn av og til.

Daniel og familien er sjelden på biblioteket for å låne bøker. Biblioteket interesserer ham lite:

Daniel: Det er greit, men det er et kjedelig sted synes jeg.

Intervjuer: Ja? Hvorfor da?

Daniel: Fordi det er ... det er ... du må være så stille og så er det ... alt for mye bøker.

I skolesammenheng ønsker Daniel å lese så lite som mulig. Han får i mange tilfeller oppgaver av læreren som han kan gjøre når de andre leser. Selv om han opplever oppgavene som kjedelige, foretrekker han å gjøre dem fremfor å lese:

Da gjør jeg noen oppgaver som læreren har (...). Det er ikke det gøyeste jeg vet. (...) Jeg ville heller gjort de oppgavene enn å lese.

Dersom han får velge helt selv hva han vil lese på skolen, ønsker han helst å lese naturfag:

Eh ... naturfag. Sånn fakta og sånn. (...) For da trenger jeg ikke å lese så veldig ... for da trenger jeg ikke å lese høyt og så er det ikke så mye.

Årsaken er at Daniel sjelden finner bøker som interesserer ham. Hittil har han bare interessert seg for *En pingles dagbok*:

Jeg liker ikke så veldig mange bøker. Det er bare pingles dagbok. (...) Men det er ikke så mye som interesserer meg i de (andre bøker red.anm.). Det er liksom ... bare pingles dagbok.

Daniel uttrykker minimal interesse for skolens bibliotek. Han får hjelp dersom han trenger det, men forteller at han stort sett finner frem selv. Ifølge ham er utvalget av ferske bøker bra selv om han selv har liten interesse av det:

Eh, ja. Det er ikke så interessant, men det er nye bøker.

Daniel legger merke til lærerens lesevaner, og har flere ganger observert at han leser på skolen. Til tross for dette, er Daniel likevel usikker på om læreren leser på fritiden:

Når vi har stillelesing så pleier han å lese i noe. (...) Og når vi skal lese sånn stille inne i oss i naturfag pleier han også å lese der. (...) det vet jeg faktisk ikke om han leser hjemme eller ... hvis jeg tror, så tror jeg kanskje ... kanskje ikke.

Selv om Daniel er lite opptatt av å lese, er han likevel klar over hvor nyttig lesing er for individet i samfunnet i dag. Han legger spesielt vekt på det å kunne lese i jobbsammenheng:

Daniel: (...) Det er jo, det er jo ... det trenger du jo i fremtiden.

Intervjuer: Ja, hva tenker du på da?

Daniel: Du må jo lære deg å lese norsk og sånt når du skal få jobb og sånn, men det er ikke noe gøy.

Daniel forbinder lesing med lesing av bøker og med kjedsomhet: «Det er kjedelig ... og at det er bare en bok med masse bokstaver». Han uttrykker likevel at han *leser* på andre plattformer:

Daniel: Det er bare hvis vi er på telefonen eller noe sånt så må jeg ... så leser jeg.

Intervjuer: Ja, hva leser du da?

Daniel: For eksempel hvis det er på Instagram eller Snapchat så leser jeg jo hva de skriver.

Utenom dette er det lite som motiverer ham til å lese:

Det er ... det er nesten ingenting. Eller, det er jo ingenting som kan ... liksom ... få meg til å lese. (...) Men hvis jeg må lese ... så ... hvis jeg kunne valgt en bok, så måtte det vært pingles dagbok.

Kategorien humor er slik en mulig motivasjonsfaktor. Hvorvidt han leser eller ikke, avhenger også om det er helg eller ukedag. Skolen fungerer som en form for ytre motivasjon:

Daniel: Det kommer an på hvis det er helg eller ... skoledag.

Intervjuer: Ja, okei. Fordi at hvis det er helg så?

Daniel: Så leser jeg nesten ingenting.

Enkelte ganger mottar han anbefalinger fra familiemedlemmer om bøker. Det er ikke alltid han utnytter slike tips, men serien *En pingles dagbok* har han blant annet lånt av fetteren sin:

Av fetteren min og broren min. (...) Eh, for pingles dagbok og sånn det pleier jeg å få ... låne av fetteren min.

Daniel er klar på at han ikke identifiserer seg selv som en leser:

Jeg ser på lesere at de leser jo ganske mye. Nesten ... liksom de leser ... kanskje mye på en dag. Det gjør ikke jeg. (...) Så nei, jeg vil ikke se for meg en leser.

Daniel sier selv at han leste mer for noen år siden enn han gjør i dag, og mener slik at hans utvikling som leser har gått i en negativ retning:

Daniel: Eh, jeg leste mye mer før.

Intervjuer: Du leste mer før, ja?

Daniel: Ja, enn det jeg gjør nå. Jeg bare leser mindre og mindre og mindre.

Intervjuer: Mm. Har du noen forklaring på det?

Daniel: Det vet jeg faktisk ikke. Det bare ... jeg bare mister lysten ... for å lese.

I tråd med dette tror han heller ikke han kommer til å lese noe særlig når han blir eldre:

Da tror jeg faktisk ikke jeg kommer til å lese noe. (...) Kanskje ... litte grann ... for jeg må jo lese ... må jo uansett lese noe i livet mitt. (...) Men ikke ... når jeg, når jeg kan få sjansen til å ikke lese, så leser jeg ikke.

5. TENDENSER OG PERSPEKTIVER

I dette kapitlet skal jeg undersøke tendenser i det innsamlede datamaterialet, og presentere perspektiver, mønstre og mulige tolkninger av funnene. I et fenomenologisk orientert forskningsdesign ønsker en å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelse av et fenomen. Fenomenet er i dette tilfellet *lesing*. Jeg søker å analysere meningsinnholdet i datamaterialet med tanke på økt forståelse og innsikt i informantenes livsverden. Ikke alle funn er like interessante. Jeg velger ut informasjon som er relevant for problemstillingen. Meningsbærende elementer som gir relevant kunnskap og informasjon om temaet er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet. Jeg velger å kategorisere de viktigste funnene tematisk og etter guttenes forhold til lesing. Det betyr at jeg undersøker tendenser i gruppen av elever med et godt forhold til lesing, og tendenser i gruppen av elever med et dårlig forhold til lesing. For å skape et oversiktlig bilde av resultatene velger jeg å organisere dem etter de overordnede temaene i intervjuguiden: Lesing i hjemmet, lesing på skolen, egne tanker om lesing, forbindelse med andre og utviklingstrekk. Jeg underbygger med sitater fra intervjuene og teori fra teorikapitlet. Under hvert tema vil jeg til slutt foreta en oppsummerende vurdering av de viktigste observasjonene.

5.1 LESING I HJEMMET

Under det første temaet finner jeg flere tendenser det er verdt å se nærmere på. I gruppen av gutter med et godt forhold til lesing uttrykker samtlige at de leser hjemme hver dag:

Gaute: Jeg leser vel litt hver dag i hvert fall. Hvis jeg får tid. Hvis ikke så er det trening eller kamp eller ... sånne ting.

Gustav: Ehm, per dag så kan det hende at jeg leser sånn tre kvarter.

Geir: Jeg leser hver dag i alle fall (...). Kanskje 20 ... det, av og til 20 minutter av og til ... halvtime-tre kvarter.

Respondentene med et dårlig forhold til lesing, leser mindre hjemme. De som leser, oppgir ofte lekselesing som en årsak til at de leser:

Didrik: Tja ... ikke så ... alt for mye på grunn av jeg er ikke den som leser så veldig mye.

David: Leser jo hver dag (...). Som lekse (...) så noen ganger når jeg vil. 15 minutter. Det er lekse da.

Daniel: Hvis det er sånn lekselesing () ett kvarter (...). Det jo sånn hver eneste dag, men det er ikke alltid jeg rekker det (...). Eller ... orker.

Av naturlige årsaker varierer det hva respondentene foretrekker å lese hjemme. Det kommer an på fritidsinteresser, interesse for litteratur, lesehastighet og leseforståelse. Guttene med et

godt forhold til lesing hadde alle høyere gjennomsnittlig lesetempo og leseforståelse på Carlsten lesetest enn guttene med et dårlig forhold til lesing. Det gir seg også utslag i valg av litteratur. En av favorittbøkene til Gaute er bøkene i serien *Magisteriet* av Holly Black: *Jernprøven* (2015), *Kobberhansken* (2016) og *Bronsenøkkelen* (2017). Bøkene kategoriseres som fantastisk litteratur og har et omfang på cirka 250 til 310 sider. Normalt sett passer serien for lesere fra 6.klasse til 10.klasse. Han nevner også serier som *William Wenton* av Bobbie Peers og *Den siste lærling* av Joseph Delaney. Bøkene passer lesere i alderen 10-13 år.

Gustav har et bredt leserepertoar og nevner mange titler og sjangre. Blant disse finner vi tegneserien om *Donald*, Jørn Lier Horsts spenningsserie *CLUE*, *Marg & Bein*-serien til Ingunn Aamodt, Jon Ewo og Arne Svingen og den humoristiske serien *En pingles dagbok* skrevet av Jeff Kinney. Sistnevnte er en lettlest serie som passer lesere fra 2.klasse til 8.klasse, avhengig av lesenivå. Spenningsserien *CLUE* med titler som *Salamandergåten* (2012) og *Gravrøvergåten* (2013) passer vanligvis unge lesere i aldersgruppen 10-13 år. Det samme gjelder *Marg & Bein*-serien med titler som *Dødelig Blitz* (2007) og *Dukken* (2010).

Geir påpeker at han foretrekker lange bøker med detaljrike beskrivelser og få bilder. Årsaken er at han ønsker å skape bildene i sitt eget hode og leve seg inn i bokas verden. Han nevner to serier som fenger ham mer enn andre. Den første er J.K. Rowlings serie om *Harry Potter*. Den andre er *Kanekrøniken* av Rick Riordan. Bøkene om Harry Potter fenger lesere i alle aldre, og leses av barneskolebarn så vel som voksne lesere. De siste bøkene i serien er imidlertid mer avanserte enn de første bøkene. Bøkene i serien om *Kanekrøniken* består av titler som *Den røde pyramiden* (2011) og *Slangens skygge* (2013). De har et omfang på 400 til 500 sider og passer vanligvis lesere i ungdomsskolealder eller gode lesere i 6. og 7.klasse.

Guttene med et dårlig forhold til lesing velger ofte en annen type litteratur enn guttene med et godt forhold til lesing. Didrik leser mye tegneserier og forteller at han leser *Donald* hver kveld. Han trekker også frem tegneserieroman-serien *Amuletten* av Kazu Kibuishi. Bildene og snakkeboblene i tegneseriene minker vanskelighetsgraden, og gjør det enklere å følge med. Serien passer vanligvis for lesere på mellomtrinnet, men leses også av gutter og jenter helt ned i 7-årsalderen. En kan derfor stadfeste at bøkene vanligvis er å regne som letteste for lesere i 6. og 7.klasse. Det er nærliggende å tro at det er en sammenheng mellom Didriks valg av bøker og tegneserier, og den lave skåren han oppnår på Carlsten lesetest.

David leser helst blader, aviser og bøker om fotball. Han nevner bladene om *Donald*, fotballblader, avisen *Aftenposten Junior* og fotballbøker generelt. I tillegg nevner han *Marg & Bein*-

serien til Ingunn Aamodt, Jon Ewo og Arne Svingen. Som tidligere nevnt, passer sistnevnte serie for lesere i alderen 10-13 år. Bøkene er forholdsvis lettleste. Utenom dette leser David diverse blader og aviser som alle kan kategoriseres som «lette tekster» som krever lite av leseren sammenlignet med mer komplekse romanfortellinger, for eksempel.

Daniel foretrekker lettleste bøker som samtidig har en underholdningsverdi. De eneste bøkene han interesserer seg for er serien *En pingles dagbok* av Jeff Kinney. Bøkene fremstår som en hybrid mellom tegneserieromanen, dagbokromanen og billedboka. Illustrasjonene fungerer som en del av handlingen og den visuelle utformingen bærer preg av tegneseriens formspråk i form av snakkebobler, lydmalende ord og enkelt språk. Daniel forteller at dette gjør romanene lette å lese. Det er vesentlig å nevne at dersom Daniel selv får velge hva han ønsker å lese på skolen, velger han å lese naturfag. Igjen er tekstens letlestfaktor utslagsgivende: naturfagtekstene er gjerne korte og enkle tekster med bilder.

En interessant observasjon i guttenes valg av lesestoff, er sjanger. Guttene med et godt forhold til lesing oppgir stort sett at de leser skjønnlitteratur i ulike sjangre. På topp figurerer fantastisk litteratur og spenningslitteratur, men også tegneserier og bøker i kategorien humor. Guttene med et dårlig forhold til lesing velger en annen type litteratur. I likhet med den første gruppen leser også de skjønnlitterære bøker, men de velger i større grad å lese faglitteratur, blader, aviser og tegneserier. I tillegg leser de hybridserier som *Amuletten* og *En pingles dagbok* som krysser flere sjangre og letter leseopplevelsen. Mye kan dermed tyde på at det disse guttene leser, ikke regnes som ordentlig litteratur – verken av dem selv eller av andre. Årsaken er at flertallet fremdeles definerer *lesing* som lesing av *bøker* (Jf. Kulbrandstad 2003; Hoel & Helgevold 2005). Det er hovedsakelig skjønnlitteratur som assosieres med lesing. En interessant betraktning er derfor at guttene selv forteller at de *leser* blader, aviser, tegneserier og faglitteratur. Det kan samtidig virke som om guttene med et dårlig forhold til lesing er klar over at mye av det de leser betraktes som enklere enn det guttene med et godt forhold til lesing vanligvis leser. Flere av guttene er tydelige på at korte tekster, visuell utforming og enkelt språk er avgjørende for hva de velger å lese. Dette virker inn på deres oppfatning av hva en gutteleser *burde* lese og *kunne* lese. Ringvirkningen synes å være at disse guttene får et dårligere forhold til lesing enn de guttene som leser lengre og mer kompleks litteratur.

Det er nærliggende å tro at hvor mye og hvor hyppig guttene leser i stor grad kan påvirkes av en rekke faktorer i hjemmet. En av faktorene er antall bøker i familiens hjem – ofte brukt som en indikator på familiens sosioøkonomiske status og kulturelle kapital. Som vist i TIMSS 2003 (Grønmo m.fl. 2004: 191) og PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?»

(Solheim & Tønnessen 2003: 42) er det ofte en sterk korrelasjon mellom antall bøker i hjemmet og elevenes skoleprestasjoner. Det kan være vanskelig å uttrykke hvor mye eller hvor lite litteratur en familie har i sitt hjem da denne opplevelsen som regel er subjektiv. Likevel, alle guttene med et godt forhold til lesing oppgir at de har mye synlig litteratur i hjemmene sine. Det gjelder både bøker, blader og aviser og de er plassert i bokhyller i stua, på rommene deres og i kasser rundt om i huset. Av gruppen med et dårlig forhold til lesing oppgir to av tre gutter at de har mye litteratur hjemme. Det er vanskelig å kommentere mengden, men det kan virke som om synligheten er noe mindre enn i den andre gruppen. Den tredje gutten svarer at familien har få bøker i hjemmet, og ingen bokhyller med litteratur.

Det at flertallet av respondentene i begge gruppene har tilgang til mye litteratur hjemme, kan ha samband med den kulturelle kapitalen i området skolen rekrutterer elever fra. Guttene kommer fra velstående områder med relativt høy sosioøkonomisk status¹¹. I områder med høy SES er det vanlig at familier eier en større andel bøker enn familier i områder med lavere SES. Dette påvirker igjen barnas *prestasjoner*: Ifølge PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 42) og TIMSS 2003 (Grønmo m.fl. 2004: 191) fører som nevnt en stor mengde bøker i hjemmet ofte med seg gode skoleprestasjoner. Meg bekjent finnes det ingen undersøkelser som viser sammenheng mellom antall bøker i hjemmet og et individs *forhold* til lesing. Derfor er det interessant å merke seg at alle guttene med et godt forhold til lesing omgir seg med en større mengde litteratur på hjemmebane. De oppgir samtidig at de leser hver dag og forholdsvis lenge hver gang. Videre oppgir én av guttene med et dårlig forhold til lesing at han har tilnærmet ingen bøker i hjemmet. Her er det grunn til å tro at antall bøker i hjemmet har en effekt på guttenes forhold til lesing. Samtidig er det verdt å merke seg at to av de tre guttene med et dårlig forhold til lesing *også* har mye litteratur i hjemmet. En mulig forklaring på dette er den høye sosioøkonomiske statusen i området. Det kan i tillegg virke som om litteraturen er mindre synlig i ett av hjemmene til disse to guttene. På grunn av manglende forskning på dette området skal en være forsiktig med å generalisere små funn til allmenngyldige resultater. Det kan likevel være grunn til å tro at antall bøker i hjemmet og synligheten av disse kan virke inn på guttenes forhold til lesing. Men, hvorvidt guttene er sosialisert inn i en lese- og skriftkultur avhenger også av andre faktorer.

Det sies at barn som blir lest høyt for blir bedre lesere og får et bedre forhold til lesing enn barn som ikke opplever høytlesning (Jf. Williams 2010; Department of Education and Early

¹¹ Kilden er utelatt iht. krav om personvern.

Childhood Development 2013). Derfor er det interessant at alle respondentene i studien oppgir at de ble lest for som liten. Det er vanskelig å anslå hvor ofte og hvor mye foreldrene leste høyt for guttene da de var mindre kun ved å samtale med guttene. En kan derfor ikke konkludere med at hyppighet eller mengde høytlesning har hatt en effekt på guttenes forhold til lesing i dag. Den norske rapporten «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevoold 2005) viser videre at høytlesning for barn ikke nødvendigvis genererer leselyst. En kan anslå at de aller fleste barn blir lest for som liten, men selvsagt utvikler ikke alle disse en egen interesse for lesing. Funnene er i tråd med respondentene i denne studien. Det er heller ingen nevneverdige forskjeller mellom gruppene når det kommer til hvem av foreldrene som leste høyt for dem. Enkelte forteller at mor leste høyt, og andre forteller at far leste høyt. Dette er en interessant observasjon i seg selv da studier viser at kvinner oftere leser for barna sine enn menn gjør og at barn drar større nytte av at menn leser for dem, enn kvinner (Jf. Duursma 2014: 291-294). Mine funn viser imidlertid ingen sammenheng mellom hvem av foreldrene som leste høyt for guttene da de var mindre, og guttenes forhold til lesing i dag.

Ingen av guttene med et godt forhold til lesing blir lest høyt for per dags dato. Av guttene med et dårlig forhold til lesing svarer to av tre gutter at de periodevis blir lest høyt for. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 31) viser en svak tendens til at foreldre i klasser med svake PIRLS-resultater leser mer for barna sine enn foreldre i klasser med gode PIRLS-resultater. En naturlig årsak er at svake lesere er mer avhengige av at andre leser for dem, og at gode lesere foretrekker å lese selv. Tilsvarende funn finner jeg hos mine respondenter. Blant guttene med et godt forhold til lesing ønsker én av dem helst å lese selv. Årsaken er at han lettere lever seg inn i bokas verden på den måten:

Geir: Mm eh, jeg liker egentlig bedre å lese selv. Egentlig.

Intervjuer: Okei. Hvorfor da?

Geir: Nei, jeg vet ikke ... det er liksom ... det er litt vanskelig å ... for da får jeg liksom ordene inn i hodet og da ser jeg liksom for meg i hodet mer på en måte.

Intervjuer: Og det er lettere når du leser selv, enn når du blir lest høyt for?

Geir: Eh ja ... jeg synes det egentlig

Motsatt ser vi at én av guttene med et dårlig forhold til lesing foretrekker å bli lest høyt for. Han har vanskeligheter med å få med seg innholdet når han leser selv, og er derfor mer avhengig av at andre leser høyt for ham:

Didrik: Jeg synes det er best kanskje å lese ... bli lest for på grunn av da får jeg med meg mer.

Intervjuer: Okei. Hva tenker du på da?

Didrik: Da tenker jeg liksom ... jeg får med meg mer på grunn av jeg glemmer litt når jeg leser selv. Så glemmer jeg det jeg har lest når jeg leser det nedover.

Det er verdt å bemerke seg hvorvidt guttene i de forskjellige gruppene interesserer seg for høytlesning eller ikke. To av de tre guttene med et godt forhold til lesing har en positiv innstilling til høytlesning selv om disse to sjelden opplever å bli lest høyt for. To av de tre guttene med et dårlig forhold til lesing ønsker helst å unngå å bli lest høyt for. En interessant observasjon er at guttene med et dårlig forhold til lesing er mindre interessert i høytlesning enn guttene med et godt forhold til lesing. Ifølge rapporten «The Millennium Cohort Study» (Williams 2010) kan ikke høytlesning kompensere for faktorer som lav utdanning, fattigdom eller dårlige skoleprestasjoner, men høytlesning kan likevel gi barna en dytt i riktig retning. Det kan gi indikasjoner på at guttene med et dårlig forhold til lesing sannsynligvis ville hatt mer utbytte av en høytlesningssituasjon enn guttene med et godt forhold til lesing.

Det er klare forskjeller mellom gruppene når det kommer til lesende rollemodeller i hjemmet. Alle de tre guttene med et godt forhold til lesing oppgir at begge foreldrene leser. Lesingen foregår på synlige steder i hjemmet, skjer forholdsvis ofte og gjøres både ved hjelp av iPad og fysiske bøker. En av guttene opplever også at foreldrene bytter bøker med andre familiemedlemmer som leser. Her er det med andre ord en klar tendens til at foreldremassen viser seg som lesende rollemodeller for barna sine.

I gruppen av gutter med et dårlig forhold til lesing er det gjennomgående mindre lesing blant foreldrene, og ofte foregår lesingen på mindre synlige områder i hjemmet enn blant foreldrene til guttene med et godt forhold til lesing. Det betyr at foreldrene i større grad leser på et lukket område der barna ikke ser at foreldrene leser, for eksempel på soverommet. Lesing som finner sted på avskjermede områder fører til at foreldrene ikke får vist seg som lesende rollemodeller for barna på samme måte som lesing i fellesområder som stue og kjøkken gjør. Videre er det ofte bare én av foreldrene i denne gruppen som leser hyppig. Det varierer om dette er mor eller far, så her kan en ikke konkludere med at kjønn er en viktig faktor. Det kan likevel være naturlig å tenke seg at én forelder som leser, har mindre påvirkning på guttene enn om begge foreldrene leser – uavhengig av kjønn.

Resultatene viser at guttenes forhold til lesing er nært knyttet til deres lesende rollemodeller. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 36-41) viser at en signifikant større del av foreldremassen i klassene med de beste resultatene i PIRLS 2001 leser hjemme for jobbens del og for fornøynsens skyld. Rapporten viser også at disse foreldrene oftere liker å bruke fritiden sin til å lese bøker og oftere vurderer lesing som en viktig aktivitet i hjemmet. Foreldrene i klasser med de svakeste PIRLS-resultatene skårer lavere på disse spørsmålene. Lesende foreldre har en positiv effekt på barnas *prestasjoner*.

Men de er også lesemodeller for barna sine og har bestemt påvirkningskraft når det gjelder guttenes holdninger til lesing. Ifølge forskningsrapporten «Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading» (Clark & Picton 2012: 5) har barn og unge som ser foreldrene lese mer positive holdninger til lesing, økt lesehyppighet og større leseglede enn barn som ikke ser foreldrene lese. En kan derfor konkludere med at gutter med et godt forhold til lesing i større grad ser foreldrene lese enn gutter med et dårlig forhold til lesing.

Alle respondentene rapporterer om få bibliotekbesøk. Det kan være verdt å nevne at den høye sosioøkonomiske indeksen i området kan være en av grunnene til dette, og en medvirkende årsak til at flere av respondentene forteller at familien i større grad kjøper heller enn å låne bøker. I tillegg kan manglende bibliotek i nærmiljøet være en faktor som påvirker hvor ofte guttene besøker biblioteket. Til tross for at biblioteket er en sjelden besøkt arena blant guttene i undersøkelsen, viser det seg likevel at guttene har ulike holdninger til biblioteket. For det første stiller guttene med et godt forhold til lesing seg mer positive til bibliotekbesøk enn guttene med et dårlig forhold til lesing. Gaute og Gustav forteller om få bibliotekbesøk på nåværende tidspunkt, men har likevel en holdning som tilsier at de setter pris på biblioteket. Guttene forteller om bøker de har lett lenge etter for deretter å finne på biblioteket:

Gaute: (...) men den der Kobberhansken den lette jeg etter gjennom hele sommerferien. Den ... den ... jeg lette så sykt ... gjennom sånn Bergen ... vi gikk forbi bibliotek, og bare, kan vi gå inn der for å sjekke om de har den?

Gustav: Men jeg syns det er veldig gøy å gå på biblioteket for det er masse sånn bøker som jeg har lett etter lenge som jeg kan låne og sånt. (...) sånn som her på skolen så er det bra bibliotek, men hvis det for eksempel er en bok i en serie jeg mangler så kan jeg liksom gå på folkebiblioteket og der er det.

Guttene med et godt forhold til lesing viser slik en interesse for biblioteket selv om de sjelden benytter seg av tilbudet. Guttene med et dårlig forhold til lesing har imidlertid et dårligere forhold til biblioteket. Guttene opplever biblioteket som en kjedelig arena, og tar sjelden initiativ til å avlegge biblioteket et besøk:

Daniel: Det er greit, men det er et kjedelig sted synes jeg. (...) Fordi det er ... det er ... du må være så stille og så er det ... alt for mye bøker.

David: Syns det er helt greit. (...) Jeg spør ikke så ofte om vi kan dra dit.

Det er med andre ord store forskjeller i holdninger til bibliotekbesøk mellom gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing. Det er samtidig urovekkende at *alle* respondentene melder om få bibliotekbesøk. Flere av guttene med et godt forhold til lesing begrunner dette med at bibliotekets lånetid er i korteste laget for dem. De ønsker å lese lengre bøker, og opplyser derfor at familien heller kjøper enn å låne bøker til dem:

Gaute: Da sitter du liksom ... det er liksom så, så mange sider igjen også ... nei, vi må levere den i dag! (...) Vi pleier som oftest å kjøpe bøker.

Geir: Det er ikke ofte vi er på biblioteket ... fordi ... det er ikke så ofte vi leser ut bøkene. For ja ... de bøkene jeg leser i alle fall, de pleier ikke å være så korte i alle fall.

I områder med høy sosioøkonomisk indeks er det mindre alarmerende at gutter sjelden besøker biblioteket. Det finnes trolig mye litteratur i hjemmene til disse guttene, og det er derfor nærliggende å tro at denne elevgruppen ikke er like avhengig av å låne bøker for å få tilgang til lesestoff. I tråd med dette svarer alle respondentene med et godt forhold til lesing at de har god tilgang til litteratur hjemme. Følgelig har de mindre behov for å besøke biblioteket.

Av guttene med et dårlig forhold til lesing, forteller to av tre gutter at foreldrene kjøper litteratur til dem. De har derfor god tilgang til lesestoff i hjemmet selv om de ikke besøker biblioteket så ofte. Den tredje gutten har ikke tilgang til litteratur hjemme og låner nesten aldri bøker på biblioteket. Dette er et urovekkende funn. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 60) viser at selv om omtrent 75% av elevene med svakest lesegjennomsnitt på PIRLS i 2001 jevnlig lånte bøker på biblioteket, lånte ca. 25% av denne elevgruppen aldri eller nesten aldri bøker. Disse elevene har trolig mindre tilgang på lesestoff hjemme enn andre elever, og derfor vekker også resultatene oppsikt. Elevgruppen hadde sannsynligvis hatt mer utbytte av å bruke biblioteket enn de som allerede har tilgang til lesestoff hjemme. Ifølge Hoel og Helgevolds undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere (2005: 15) viser det seg at få gutter faktisk bruker biblioteket som en arena for litteratur og lesing. De fleste gutter benytter seg av biblioteket til å bruke data, spille spill, gjøre skolearbeid, vente på buss, være med venner eller høre på musikk. Hvis dette er tilfellet, vil ikke flere bibliotekbesøk utgjøre en forskjell for den aktuelle gutten. I denne studien får jeg imidlertid ingen signaler på at respondentene bruker biblioteket til andre aktiviteter enn å låne lesestoff. Derfor kan det virke som om tilgang til litteratur, enten gjennom bibliotek eller gjennom bøker i hjemmet, er en medvirkende faktor til om guttene får et godt eller et dårlig forhold til lesing. At den aktuelle gutten har lite tilgang til litteratur hjemme, og ingen familie som initierer til bibliotekbesøk, virker negativt inn på hans forhold til lesing.

5.1.1 Oppsummering: Lesing i hjemmet

Resultatene viser at guttene med et godt forhold til lesing leser hjemme hver dag, og de leser stort sett lange skjønnlitterære bøker. Det virker som tilgjengeligheten og synligheten av lesing og litteratur er høy i hjemmene til disse guttene. Dette er også en av årsakene til at de sjelden besøker biblioteket. Til tross for dette, har guttene gjennomgående gode holdninger til

biblioteket. Begge foreldrene til guttene leser selv, og de leser ofte og slik at guttene ser at de leser. På den måten opptrer de som lesende rollemodeller for barna sine. Foreldrene leste høyt for guttene da de var små, men på nåværende tidspunkt blir de ikke lest høyt for. Det kan virke som om guttene foretrekker å lese selv fremfor å bli lest høyt for.

Guttene med et dårlig forhold til lesing leser lite hjemme, og det kan virke som om det de leser ofte er knyttet til lekselesing. Ut over dette leser guttene varierende typer litteratur: skjønnlitteratur, fagbøker, blader, aviser og tegneserier. Det viser seg at det aller viktigste for guttene er at lesestoffet fremstår som enkelt å lese. På hjemmebane har to av de tre guttene mye synlig og tilgjengelig litteratur. Synligheten virker å være noe mindre sammenlignet med guttene med et godt forhold til lesing. Den tredje gutten har minimalt med lesestoff hjemme. Ofte er det bare én av foreldrene til disse elevene som leser hyppig, og lesingen er mindre synlig enn i den andre foreldregruppen. På nåværende tidspunkt leser foreldrene periodevis høyt for to av de tre guttene. Alle guttene ble imidlertid lest høyt for da de var mindre. Guttene med et dårlig forhold til lesing rapporterer om få biblioteksbesøk. Biblioteket fremstår som en kjedelig arena for dem, og de tar sjelden initiativ til å avlegge biblioteket et besøk.

5.2 LESING PÅ SKOLEN

Det er tydelige forskjeller mellom guttenes holdninger til lesing på skolen. En gjentakende tendens er at guttene med et godt forhold til lesing gjerne velger lesing fremfor andre aktiviteter når muligheten byr seg:

Gustav: Det er liksom gøy å lese istedenfor liksom sitte med en skjerm hele tiden (...). Så liksom når jeg for eksempel har vært lenge på en skjerm så går jeg liksom over til å lese igjen, og det syns jeg på en måte er nesten like gøy.

Geir: Også er det av og til hvis vi blir ferdig med noen oppgaver så kan vi enten lese eller tegne og da velger jeg mesteparten å lese. (...) Jeg liker bedre lesing enn tegning.

Guttene med et dårlig forhold til lesing er ikke like positive til å lese på skolen. En av elevene må ha en spennende bok som fenger ham, ellers vil han ikke lese i det hele tatt. For to av elevene frister det mer å gjøre skolefag enn å lese:

Didrik: Eh ... mm, det frister liksom ... hvis det er på skolen så frister det å ta et fag isteden. Og hvis, hvis jeg ikke har en gøy bok da (...). Jeg syns egentlig alle fag blir ganske gøy.

Daniel: Da gjør jeg noen oppgaver som læreren har (...). Det er ikke det gøyeste jeg vet. (...) Jeg ville heller gjort de oppgavene enn å lese.

Det finnes flere faktorer som kan forklare forskjellene mellom guttene. En gjennomgående og viktig tendens knytter seg til den lese- og skriftkulturen guttene blir sosialisert inn i. Ifølge Kverndokken (2013: 172) handler det blant annet om mulige leseopplevelser guttene har hatt

og hvilke oppfatninger de har av hva lesing kan brukes til. Ulike kontekstuelle faktorer påvirker en slik sosialisering – både hjemmet, skolen, vennekretsen og samfunnet for øvrig. Det er relevant å studere *hele* konteksten som individet inngår i. I sin utviklingsøkologiske modell beskriver Urie Bronfenbrenner hvordan individer blir sosialisert inn i en slik kultur (Jf. Bø 2011: 45-61). Kapittel 2.3 viser at begrepene habitus og hegemonisk maskulinitet er sentrale (Jf. Connell 2005; Bourdieu 1990; Lorentzen & Mühleisen 2006; Lorentzen 2004). Gutter som sosialiseres inn i en kultur der den dominerende habitus og den hegemoniske maskuliniteten tillater og aksepterer lesing som aktivitet, får et bedre forhold til lesing enn gutter som sosialiseres inn i en kultur der lesing har en sekundær posisjon. Det betyr at gutter som inngår i en kultur der lesing oppfattes som noe normalt og akseptert, integrerer disse holdningene som en del av sin identitet. For disse guttene vil lesing være en lystbetont aktivitet som i mange tilfeller trumfer andre aktiviteter. Det motsatte gjelder for gutter som inngår i en kultur der lesing har en sekundær posisjon. Andre og mer attraktive aktiviteter for dem, vinner på bekostning av lesing. Den dominerende habitus i denne gruppen er å unngå lesing som aktivitet og identitet, og det påvirker selvsagt guttenes forhold til lesing. Som vi har sett, velger disse guttene i mange tilfeller å gjøre skoleoppgaver heller enn å lese. Den normbærende og sosialt aksepterte kjønnsrollen er med andre ord forskjellig ut fra hvilken gruppe individet inngår i. Et individ som ønsker sosial aksept vil trolig ønske å leve opp til den normbærende kjønnsrollen i *sin* gruppe.

Også andre faktorer er interessante å studere for å finne ut hvorfor det er så store forskjeller mellom guttene når det kommer til lesing på skolen. Det er nærliggende å undersøke hvilken kultur for lesing som finnes i den enkelte elevs klasserom. Å etablere en god kultur for lesing i skolen handler blant annet om å lese høyt for elevene, noe Hoel også fremmer i artikkelen «Kultur for lesing - ein måte å vera på» (Hoel 2005). Ettersom guttene fordeler seg på flere klasser og ulike klassetrinn møter de høytlesning på forskjellige måter. Guttene på 6.trinn (Gaute, Gustav, Didrik og David) opplever alle sammen å bli lest høyt for av læreren. Guttene fordeler seg på to klasser der én kvinnelig lærer leser for dem i begge klassene. De rapporterer om gode høytlesningssituasjoner der lærerne tar elevene med i prosessen med å velge ut bøker og belønner gode arbeidsøkter med høytlesning. Det virker som lærerne på dette trinnet legger til rette for gode leseopplevelser og verdsetter lesing som aktivitet. Guttene på 7.trinn (Geir og Daniel) forteller at elevene leser høyt for hverandre i spesifikke fag, men at den mannlige læreren deres ikke leser for dem. Ingen av disse guttene har et godt forhold til høytlesning. Geir foretrekker å lese selv, og Daniel ønsker verken å lese selv eller å bli lest høyt for.

Guttene på 6.trinn har lærere som etablerer en bedre kultur for lesing enn lærerne på 7.trinn gjør. Det virker som høytlesningskulturen i klasserommet påvirker guttenes forhold til høytlesning, men den påvirker kanskje også deres forhold til lesing på generell basis. Guttene med et dårlig forhold til lesing på 6.trinn kan sies å ha et *bedre* forhold til lesing enn gutten med et dårlig forhold til lesing på 7.trinn. Begge guttene med et dårlig forhold til lesing på 6.trinn er blant annet glade i høytlesning på skolen selv om lesing generelt er lite fristende. Gutten med et dårlig forhold til lesing på 7.trinn er ikke nevneverdig interessert i noen av delene. Funnene er ikke store nok til å kunne generaliseres i større sammenhenger, men kan fungere som en indikasjon på at en god kultur for lesing i klasserommet *kan* fremme bedre holdninger til lesing.

En annen faktor som er interessant i skolesammenheng, er hvorvidt lærerens kjønn virker inn på elevenes forhold til lesing. Ettersom mannlige lærere i grunnskolen har minnet fra 30 prosent av de ansatte til 25 prosent på ti år (Jf. Holterman & Johnsen 2015) er det en pågående debatt om hvorvidt gutter har en ulempe av å bli undervist av kvinnelige lærere kontra mannlige lærere. En undersøkelse Lahelma (2000) gjennomførte viser at elever ikke opplever mangelen på mannlige lærere som et problem. NOVA-rapporten «Er det skolens skyld?» (Bakken et al. 2008) viser lignende funn. Ifølge rapporten har det lite å si for klasseromskulturen om jenter og gutter har en mannlig eller en kvinnelig lærer. Det virker som om lærerens kompetanse og formidlingsevne er viktigere enn kjønn. Lignende funn ser ut til å gjelde for respondentene i undersøkelsen: En kan ikke konkludere med at lærerens kjønn har direkte innvirkning på guttene. Det en kan si, er at respondentene som har den beste kulturen for lesing i klasserommet, har en kvinnelig lærer som legger til rette for gode høytlesningssituasjoner, belønner elevene med høytlesning og selv er en engasjert formidler av litteratur. Det er nærliggende å tenke seg at en slik lærer, uavhengig av kjønn, har større forutsetninger for å skape en god kultur for lesing i klasserommet. En kan derimot ikke fornemme at lærerens kjønn påvirker guttenes forhold til lesing – det finnes gutter med dårlig og godt forhold til lesing i klasser med både en kvinnelig og en mannlig lærer.

Læreren som lesende rollemodell og formidler av litteratur i klasserommet kan på mange måter påvirke elevene. Elise Seip Tønnessen skriver at læreren bringer med seg allmenne og personlige leseerfaringer inn i klasserommet: «Jo større repertoar hun har å øse av, jo bedre kan hun veilede elevene i deres valg av tekster» (Tønnessen 2005: 130). Elevene merker fort hvilke lesevaner læreren har, fordi de er så synlige i det daglige. Respondentene i

undersøkelsen fordeler seg på forskjellige klasser og klassetrinn og har følgelig ulike lærere å forholde seg til. De forteller om sin oppfattelse av sin eller sine læreres lesevaner:

Gaute: Fordi at hun ... er veldig glad i å lese. Og hun ... hun er skikkelig obs på at vi må lese ... en halvtime. (...) og så sa hun en gang at hun har MASSE bokhyller hjemme.

Gustav: Hun er veldig glad i å lese. (...) Hun har ikke fortalt noe hun liksom har lest hjemme eller noe sånt. Men hun har fortalt liksom når hun har søkt på bøker så har hun liksom fortalt kanskje vi skal ha den i neste høytlesningsbok eller noe sånt.

Geir: (...) Jeg bare tror at en lærer leser. (...) Ja, kanskje ikke så masse. Jeg vet ikke.

Didrik: Fordi hun ... liker ganske godt å lese. (...) Ja, på grunn av hun liker jo ganske godt å lese også får hun bøker på skolen på grunn av hun er så glad i å lese. (...) En gang så lå jo en bok på pulten hun sin.

David: Jeg vet ikke, jeg føler bare at han ... er kanskje litt som pappa og leser. Hun (en annen lærer red.anm.) tror jeg leser. Hun sier at hun er veldig glad i å lese.

Daniel: Når vi har stillelesing så pleier han å lese i noe. (...) Og når vi skal lese sånn stille inne i oss i naturfag pleier han også å lese der. (...) det vet jeg faktisk ikke om han leser hjemme eller ... hvis jeg tror, så tror jeg kanskje ... kanskje ikke.

Hvorvidt læreren leser og hvorvidt elevene oppfatter lærerens holdninger til lesing, varierer mellom guttene. Gaute og Gustav, som betegnes som gutter med et godt forhold til lesing, forteller om en lærer med et positivt forhold til lesing som gjerne formidler litteratur. Dette kan virke positivt inn på guttene og lesekulturen i klassen. David og Daniel, som er gutter med et dårlig forhold til lesing, forteller om lærere som ikke er like engasjerte i lesing. Da faren til David leser på fritiden, tar David utgangspunkt i at også hans mannlige kontaktlærer leser hjemme. Ifølge David har læreren derimot aldri snakket om noe han har lest, så denne intuisjonen baserer seg på en formaning om at fedre leser. I enkelte fag har David en annen lærer. Denne læreren har derimot ytret at hun liker å lese. Også Daniel observerer lærerens lesevaner. Han forteller at læreren leser skjønnlitteratur når elevene har stillelesing, og faglitteratur når elevene arbeider med oppgaver i fag. Daniel er usikker på om læreren leser på fritiden. Det er nærliggende å tro at Daniel hadde vært mer sikker i sin sak dersom læreren i klartekst hadde ytret sine meninger om lesing, eller forsøkt å veilede elevene i deres valg av tekster. En lærer med leselyst har større forutsetninger for å skape en positiv kultur for lesing i klassen. Jeg skal ikke konkludere med at dette virker inn på elevene, men det kan være en medvirkende faktor. Som en motvekt til dette har Geir, som er en gutt med et godt forhold til lesing, ingen klare formeninger om læreren som leser. Didrik, som er en gutt med et dårlig forhold til lesing, opplever derimot at læreren har et godt forhold til lesing. Hun forteller om bøker hun har mottatt og om sine holdninger til lesing. Det kan virke som om læreren som

lesende rollemodell og formidler av litteratur har en *medvirkende* rolle på guttenes forhold til lesing, men rollen ser ikke ut til å være av *avgjørende* betydning.

For å stimulere til leselyst må guttene ha bøker å lese og god tilgang på variert, interessant og god litteratur. Tilbudet sikres gjennom et velfungerende skolebibliotek. En kan finne noen tendenser i guttenes holdninger til og opplevelse av skolebiblioteket. Guttene med et godt forhold til lesing er stort sett fornøyd med skolebiblioteket. De virker som de har god oversikt over kategoriseringen av bøker, og finner stort sett frem selv:

Gaute: (...) men jeg vet sånn cirka hvor alt står. Jeg vet hvor liksom engelsk og ... sånn ... ja, engelske bøker står på en side også står det skumle bøker på en annen side, faktabøker på en annen også står det a, b, c, d, e, f, g og h og i og ja, hele alfabetet.

Gustav: (...) læreren vår liksom gått rundt og vist oss når vi kom inn i ny skole så viste hun oss hvor ... hva vi skulle lete etter for det stod sånn der bokstaver. Da var det forfatteren ... eller tittelen på boka og da var det ganske lett å finne frem.

Geir: Jeg går bare på kategorien jeg vil ha eller ... hvis jeg vet forfatternavnet så går jeg på, ja ... bokstaven da. (...) som regel finner jeg det jeg vil ha.

Guttene med et godt forhold til lesing er relativt fornøyd med utvalget av bøker. Det virker som de alltid finner noe å lese. Flere av guttene gir samtidig uttrykk for at bibliotekets utvalg av bøker ikke er *så* viktig. De kan lese nesten hva som helst, og hvorvidt biblioteket er oppdatert på den nyeste litteraturen eller ei, spiller derfor en mindre rolle. Skulle det vise seg at det Gaute ønsker å låne er utlånt eller ikke finnes på skolebiblioteket, omstiller han seg fort: «Hvis ikke så finner jeg bare en annen bok». Også Geir finner noe å lese uansett:

Geir: Det er ... det er ikke ALLTID de nyeste bøkene er der vil jeg tro. Men de har jo sånn postkasse der, der det går an å skrive ønsker og sånt. (...) Men jeg har ikke ... ja.

Intervjuer: Nei. Du finner stort sett noe du vil ha, eller?

Geir: Ja ja!

Det viser seg at guttene med et dårlig forhold til lesing har tilsvarende oversikt over bøkene i biblioteket. De vet hvordan de skal finne frem, og spør om hjelp dersom de har behov for det. Et gjennomgående mønster er at guttene i denne elevgruppen ikke er fornøyd med utvalget av bøker. De ønsker seg litteratur tilpasset sine interesser:

David: Men vi får ikke ønskene vi vil ha for eksempel. (...) i fjor så sto det sånn ønskeboks ... det står det her også. Så skriver du hva du vil ha, men det kommer jo aldri.

Intervjuer: (...) hva er det slags ønsker du har skrevet ned da?

David: Spesielt fakta da. (...) Fotballbøker er det veldig lite av.

Daniel er imidlertid av den oppfatning at skolebiblioteket har nye bøker, men i likhet med David opplever han ikke at utvalget avspeiler interessene hans: «Eh, ja. Det er ikke så interessant, men det er nye bøker». I undersøkelsen «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!»

(Hoel & Helgevold 2005: 16) viser det seg at utvalget på skolebiblioteket henger sammen med hvor mye guttene bruker det. Og i artikkelen «Litteratur og lese lyst» (Aubert 2017: 5) peker Aubert på skolebibliotek som en faktor som påvirker lesevaner og leseinteresse. At guttene med et dårlig forhold til lesing opplever det som vanskelig å finne litteratur som engasjerer og interesserer dem på skolebiblioteket, er slik uheldig for deres forhold til lesing.

5.2.1 Oppsummering: Lesing på skolen

Guttene med et godt forhold til lesing velger gjerne lesing fremfor andre aktiviteter i skolen dersom de får valgmuligheten. Én årsak er at den dominerende habitusen og hegemoniske maskuliniteten i den kulturen guttene inngår i, godtar og aksepterer lesing som aktivitet. Videre viser det seg at lærerens kjønn er uviktig for guttenes forhold til lesing, men at en god kultur for lesing og en lærer som opptrer som en lesende rollemodell kan påvirke guttenes forhold til lesing. Det virker som guttene med et godt forhold til lesing stort sett er fornøyd med skolebiblioteket. De har god oversikt over organiseringen av litteraturen og mener utvalget er bra. Samtidig rapporterer de om at bibliotekets utvalg har mindre betydning da de er tilbøyelige til å lese nesten hva som helst.

Guttene med et dårlig forhold til lesing ønsker i mange tilfeller å gjøre skolearbeid heller enn å lese skjønnlitteratur på skolen. Årsaken er at lesing har en sekundær posisjon i den kulturen guttene inngår i, og følgelig vinner andre og mer attraktive aktiviteter på bekostning av lesing. Også i denne gruppen viser det seg at lærerens kjønn ikke har noen betydning for guttenes forhold til lesing. Det er likevel en svak tendens til at lærere som bygger opp en god kultur for lesing i klasserommet gjør at guttene med dårlig forhold til lesing får et bedre forhold til lesing enn gutter som ikke har tilsvarende god kultur for lesing i klasserommet. Videre er det verdt å merke seg at guttene har god oversikt på skolebiblioteket, men likevel ikke finner lesestoff som engasjerer dem. De ønsker seg bedre utvalg og mere interessant litteratur.

5.3 EGNE TANKER OM LESING

Alle respondentene svarer bekreftende at lesing er en viktig del av livet. Guttene oppgir likevel ulike grunner, og jeg er av den oppfatning at svarene avhenger av guttenes forhold til lesing. De tre guttene med et dårlig forhold til lesing oppgir utelukkende ordinnlæring eller nytte for fremtiden når de snakker om viktigheten av å lese:

Didrik: Eh ... jeg tror det er viktig på grunn av da kan du på en måte ... da kan du på en måte screenshotte ord (...). Det er jo bra hvis du ... hvis du ikke kan så mange ord.

David: Veldig viktig egentlig. Hvert fall hvis du skal bli lege eller masse sånt. Må kunne lese når du blir stor.

Daniel: Det er jo, det er jo ... det trenger du jo i fremtiden (...) Du må jo lære deg å lese norsk og sånt når du skal få jobb og sånn, men det er ikke noe gøy.

Én av guttene med et godt forhold til lesing oppgir *kun* nytteaspektet. De to andre guttene forteller også om nytten ved å lese, men nevner i tillegg underholdningsverdien som en viktig side ved lesing:

Gustav: Mm ... at det er gøy? //Latter// (...). Det er viktig å gjøre gøy ting.

Geir: Hvis du kjeder seg så er det jo ganske gøy å ... ja, lese.

Det er nærliggende å knytte disse aspektene opp mot guttenes leseridentitet. Det er interessant at de tre guttene med et godt forhold til lesing selv identifiserer seg som lesere, og at de tre guttene med et dårlig forhold til lesing ikke vil karakterisere seg selv som lesere. Alle guttene som kaller seg selv for lesere forteller at årsaken er at de leser mye, hyppig og er glad i å lese. Guttene som ikke kaller seg selv for lesere begrunner dette med at de leser lite, sjelden og opplever lesing som trettende over lengre perioder. Gruppene står med andre ord i sterk kontrast til hverandre. En elev som ser seg selv som en leser utvikler også en leseridentitet. Ifølge en rapport om leseutvikling fra Høgskolen i Sør-Trøndelag (Haanæs 2004: 12), innebærer det å utvikle en leseridentitet å ha innsikt i og bevissthet omkring egen lesing og en følelse av at lesing innebærer glede og gir kunnskap. For å oppnå dette må individet være interessert i sin opplevelse av det leste og i sin leseutvikling. Respondentene med et godt forhold til lesing er både opptatt av nytten og gleden lesing bidrar med. Respondentene med et dårlig forhold til lesing er ene og alene opptatt av ordinnlæring, jobb og fremtid når de forteller om lesingens betydning. De er med andre ord kun interessert i nytteaspektet som lesing bidrar med. De guttene forbinder med lesing ser ut til å påvirke deres forhold til lesing.

For å knytte sin identitet opp mot en leserrolle må individet se seg selv som en del av en sosial kontekst der lesing spiller en viktig rolle: «Å ha identitet vil si å kjenne seg selv og å vite hva en står for. Det er en følelse av å høre til et sted, i en gruppe mennesker eller i et arbeidsfellesskap. Identitet er stabilitet, helhet og en følelse av sosial forankring» (Imsen 2014: 407). Det kan virke som om guttene som identifiserer seg som lesere er interessert i sin egen leseutvikling og bevisste på sin egen lesing. Guttene uttrykker lesing som en positiv aktivitet som både innebærer glede og kunnskap. Guttene som ikke identifiserer seg selv som lesere er klar over hvilken påvirkningskraft gode leseferdigheter har for den enkelte til å lykkes i samfunnsliv og arbeidsliv. Det de ikke er like opptatt av, er lystlesing. Utfallet er at

guttene som både er opptatt av nyttelesing og leseglede utvikler en leseridentitet og et godt forhold til lesing.

Under temaet motivasjon får jeg forskjellig respons fra guttene. Det er tydelig at de vektlegger ulike faktorer som kan bidra til økt motivasjon for lesing. Guttene med et godt forhold til lesing finner motivasjon til lesing dersom forventningene til boka eller lesestoffet bygges opp på en god måte. Det kan skje ved hjelp av andres engasjement eller gjennom selve boka:

Gaute: At kanskje noen andre har lest boka også sier at den var veldig gøy også ... også synes jeg det høres gøy ut så ... da tar jeg liksom og leser.

Gustav: At jeg vet liksom ... hvis det for eksempel har sluttet der hvor det var mest spennende så vet du liksom hver dag åh, kommer det dritspennende liksom. Så da blir du liksom veldig motivert til å lese.

Geir: Det er jo at ... hvis det er en spennende bok så ... da får jeg lyst til å lese.

Når guttene med et godt forhold til lesing forteller om motiverende faktorer for lesing, kan det virke som de motiveres og interesserer av selve *fortellingen*. En kan si at guttene fengsles av bokas evne til å forme en fantasiverden som gir gode muligheter for virkelighetsflukt:

Gaute: Eh, jeg synes det er veldig gøy å lese og så tenke ut på en måte hvor det skjer og sånn ... hva som skjer og sånn (...) Hvorfor leser jeg? Fordi ... så kan jeg heller tenke litt og ... liksom ... bruke fantasien litt og liksom finne ut hvordan det ser ut og ...

Gustav: Det er bra å starte dagen med det da liksom starte dagen med liksom helt stille også liksom kommer går du inn i liksom bokas verden. (...) det er ... litt sånn avslappet stemning ... også er det veldig ... ehm eh liksom morsomt når du liksom har sittet og lest i tjue minutter også glemmer du nesten hvor du er. Fordi at det har hendt, av og til når jeg har lest veldig spennende bøker, så liksom, gått helt inn i den verden også liksom roper læreren at nå skal vi liksom ta engelsk og jeg bare hvor er jeg?

Geir: Hvorfor jeg leser? Nei, fordi ... det er gøy. Det blir jo nesten som en film på en måte hvis du kan se det for deg inni hodet. (...) Når det er en film da ... hvis du ser, hvis du liksom leser, det er ofte jeg leser, men jeg liksom, jeg ser liksom ikke på ordene når jeg leser. Jeg leser det. Men jeg leser på en måte inne i hodet.

Resultatene viser at respondentene med et godt forhold til lesing ofte drømmer seg vekk i en imaginær verden der de benytter seg av fantasien til å skape sine egne bilder av det de leser. Guttene med et dårlig forhold til lesing vektlegger andre faktorer som motiverer dem til å lese. Det viser seg at lesing er en aktivitet som sjelden drives av underholdning og lyst i denne gruppen. Blant disse guttene dominerer tiden på døgnet, lesende familiemedlemmer og plikt:

David: For eksempel på kvelden. Da kan jeg være litt motivert til å lese. (...) Men jeg ligger jo i senga da, og da kan det være at jeg vil lese, for da vet jeg at jeg sovner.

David: Hvis mamma og pappa sitter og leser, da kan det være at jeg også setter meg ned og leser. (...) for eksempel ... hvis ... mamma og pappa eller noen andre setter seg ned og leser og jeg ikke har noe å gjøre, da kan det være litt motiverende og bare sette seg ned å lese da.

Daniel: Det er ... det er nesten ingenting. Eller, det er jo ingenting som kan ... liksom ... få meg til å lese. (...) Men hvis jeg må lese ... så ... hvis jeg kunne valgt en bok, så måtte det vært pingles dagbok.

Motivet for å lese blant disse guttene styres i større grad av ytre faktorer heller enn indre driv og lyst. Det virker som nytte- og pliktlesing vinner på bekostning av underholdningsverdi og virkelighetsflukt. Guttene med et dårlig forhold til lesing ser i mange tilfeller på lesing som en plikt og en forventning fra foreldre og/eller skole. David figurerer som et eksempel på barn av forventningsfulle foreldre:

David: Nei, for eksempel det er jo noen ganger mamma og pappa sier at jeg kanskje burde sette meg ned og lese, men da sier jeg jo nei, for da vil jeg ikke lese.

Intervjuer: Nei. Hva vil du heller gjøre da?

David: Eh ... se på TV eller spille. (...) Eller gå ut.

Også Daniel forteller hvordan skolen er den eneste årsaken til at han leser. Det gjelder både lesing i fag på skolen og leselekser på hjemmebane:

Daniel: Det kommer an på hvis det er helg eller ... skoledag.

Intervjuer: Ja, okei. Fordi at hvis det er helg så?

Daniel: Så leser jeg nesten ingenting.

Tendensene som viser seg under temaet motivasjon illustrerer hvordan holdninger til lesing varierer mellom ulike gutter. Som presentert i punkt 2.2.4 Åtte typiske elevstiler, er et hovedmoment ved skoleforsker Selma Therese Lyngs forskning at forskjeller mellom gutter og gutter oppleves som større enn forskjeller mellom gutter og jenter (Lyng 2009). For å demonstrere dette presenterer hun åtte gjennomgående elevstiler som skolen preges av. Lyng ønsker å vise at en elevs holdning til skolen knytter seg mer til hvilken elevstil han eller hun identifiserer seg med, enn elevens kjønn. Det betyr at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom det å være skoleflink og det å være maskulin. I lesesammenheng symboliserer dette at kjønn ikke er det viktigste variabelen når det kommer til gutters motivasjon for lesing (Jf. Haugen 2008: 15). Ettersom det finnes store variasjoner mellom gutter, kan en avkrefte allmenne oppfatninger om at gutter ikke leser og ikke interesserer seg for lesing. Enkelte gutter lar seg rive med av lesing, andre engasjerer seg mer for andre aktiviteter.

At flere har tanker om hva et kjønn formodentlig skal interessere seg for, baserer seg utelukkende på samfunnets forventninger til kjønnnet. I avsnitt 2.3.3 Gutter og kjønnsroller, skriver West og Zimmerman at det å være gutt eller jente handler om å produsere en essensiell mannlig eller kvinnelig identitet (1987: 142). På grunnlag av sitt biologiske kjønn sosialiseres guttene inn i en kjønnsrolle der normativ kjønnsatferd vanligvis er å avvise lesing som aktivitet. Ifølge West og Zimmerman (1987: 130) er slike forventninger noe en i

utgangspunktet selv velger å ta inn over seg eller ikke. Det kan derfor virke som om guttene med et dårlig forhold til lesing lever opp til disse forventningene, mens guttene med et godt forhold til lesing i større grad velger å avvise slike forventinger. Sett i en større sammenheng, handler det om hvilken habitus som dominerer i den gruppen individet tilhører. Habitus er et resultat av en langvarig sosialisering- og læringsprosess der individer internaliserer bestemte betingelser eller posisjoner (Jf. Bourdieu 1990: 54). På den måten kan en si at guttene med et godt forhold til lesing er sosialisert inn i en kultur der det å lese vurderes som en naturlig aktivitet sammenlignet med den kulturen guttene med et dårlig forhold til lesing inngår i. Således integrerer og aksepterer guttene den dominerende habitus i hver sin gruppe.

En interessant tendens som ikke ser ut til å være knyttet til den ene eller andre gruppen, handler om hva guttene forbinder med lesing. Det kan virke som om både guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing hovedsakelig knytter lesing til lesing av bøker og til lesing av skjønnlitteratur:

Geir: Jeg tenker en bok med masse ord. (...) ... bare nå når du sier bøker, så tenker jeg jo på den boka jeg leser.

Gaute: Ja. På bok. Mursteinbok.

Didrik: Ehm ... da forbinder jeg egentlig at du på en måte ... har det gøy med en bok liksom.

Daniel: (...) hva jeg syns om lesing? (...) Det er kjedelig ... og at det er bare en bok med masse bokstaver.

Til tross for at den daglige lesingen er svært variert, vil de fleste mennesker likevel umiddelbart sette likhetstegn mellom lesing og boklesing (Jf. Kulbrandstad 2003: 15). I en slik sammenheng knyttes bøker fortrinnsvis til skjønnlitteratur og ikke til tegneserier, tekster i sosiale medier eller dataspillmanualer. Det viser seg at respondentene i undersøkelsen har en lignende oppfatning av lesing. Én av informantene forteller hvordan han opplever lesing som en kjedsom aktivitet forbundet med bøker, før han deretter forteller om hvordan han aktivt bruker sosiale medier til å lese for underholdningens skyld:

Daniel: Det er bare hvis vi er på telefonen eller noe sånt så må jeg ... så leser jeg.

Intervjuer: Ja, hva leser du da?

Daniel: For eksempel hvis det er på Instagram eller Snapchat så leser jeg jo hva de skriver.

Det kan virke som de nye kommunikasjonsformene ikke verdsettes som lesing på samme måte som lesing av fysiske bøker gjør. Tilsvarende funn finner Hoel og Helgevoll i sin undersøkelse «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (2005: 6-8) der guttene mener det å lese er ensbetydende med å lese skjønnlitteratur. Denne måten å forholde seg til lesing på finner vi igjen i flere av respondentene i undersøkelsen – uavhengig av om de har et godt eller dårlig

forhold til lesing. Gaute figurer som et eksempel på det å knytte lesing til lesing av bøker. Han forteller ivrig om skjønnlitterære bøker og fagbøker han leser, men har vanskeligheter med å forholde seg til at lesing kan foregå på andre måter. Noe overraskende sier han: «Jeg leser vel ingenting på torsdag for da har jeg mat og helse». Senere følger han opp denne kommentaren: «Jo, jeg leser faktisk på torsdag for da har vi mat og helse så da ser jeg i boka». Det er tydelig at lesing for ham kun knyttes til lesing av tekst i bøker. Det er likevel interessant at han evner å knytte lesing av oppskrifter til genren *lesing*. Et fellestrekk for guttene i undersøkelsen er likevel at de – uavhengig av deres forhold til lesing – knytter lesing til lesing av bøker og fortrinnsvis skjønnlitteratur.

5.3.1 Oppsummering: Egne tanker om lesing

Alle guttene med et godt forhold til lesing identifiserer seg som lesere. De er bevisste på egen lesing og interesserte i egen leseutvikling, og utvikler derfor en leseridentitet. Alle sammen er opptatt av hvor viktig det er å kunne lese, og oppgir nytteaspektet som en sentral del av dette. To av de tre guttene er tillegg opptatt av underholdningsverdien som lesing bidrar med. Det er en klar tendens til at guttene med et godt forhold til lesing motiveres til å lese dersom andre bygger opp forventninger til lesestoffet på en god måte. Lesemotivasjonen bygges også opp gjennom selve fortellingen og dens evne til å utvikle fantasien og gi rom for virkelighetsflukt.

Guttene med et dårlig forhold til lesing vil ikke karakterisere seg selv som lesere. Årsaken er at de leser lite, sjelden og opplever lesing som trettende over lengre perioder. Guttene er klar over lesingens betydning i samfunnet, og oppgir utelukkende nytteaspekter (ordinnlæring, jobb, fremtid) når de snakker om lesing. Lystlesing og underholdningsverdi virker å være nedprioritert. Guttene i denne gruppen leser i større grad fordi det forventes av dem på skolen eller i hjemmet. Lesemotivasjonen knytter seg derfor til ytre faktorer som plikt og familie.

5.4 FORBINDELSE MED ANDRE

Det å kommunisere med andre om lesing kan være en viktig kilde til leseforståelse og leseglede. En artikkel fra Foreningen !les viser at det å samtale med andre om lesing gir elever mulighet til å utvikle en dybdeforståelse av litteraturen. I tillegg er det å dele leseopplevelser en viktig faktor som motiverer til mer lystbetont lesing (Storø 2015). En analyse av respondentenes svar viser noen forskjeller og noen likheter mellom gruppene når det kommer til det å snakke med andre om lesing eller anbefale litteratur til andre. Alle guttene forteller at de får tips, enten ofte eller sjelden, av noen de kjenner til å finne litteratur. Guttene med et godt forhold til lesing kommuniserer ofte med andre om det de har lest:

Gaute: Ofte ... noen av vennene mine i klassen.

Gustav: Ja, jeg gir tips og jeg blir tipset også ... mange bokserier som jeg ikke hadde hørt om en gang før. Også begynte jeg å lese også syns jeg det var kjempegøy. (...) Også blir ... er det jo ofte kompisene mine som også deler til meg da.

Geir: Det er spesielt én i klassen som liker å lese de bøkene som jeg også leser. (...) Han lurer jo litt på, hvis det er en bok han liker å lese, lurer han litt på hva som skjer og sånn.

Et gjennomgående trekk er at guttene med et godt forhold til lesing kommuniserer med *venner* om det de har lest. De oppgir ikke familiemedlemmer eller mennesker i andre nære relasjoner. Guttene med et dårlig forhold til lesing snakker også med andre om litteratur, men trekker i større grad frem mor, far og andre i familien:

Didrik: Jeg forteller mamma hvis det har vært noe gøy eller noe sånn. (...) Og noen ganger pappa.

Daniel: Av fetteren min og broren min. (...) Eh, for pingles dagbok og sånn det pleier jeg å få ... låne av fetteren min.

Det er naturlig å tenke seg at guttenes omgangskrets påvirker deres forhold til lesing. Hoel og Helgevold (2005: 13) skriver: «Det er vanlig å regne med at venner som vi liker å bruke tid sammen med, som vi snakker med og som vi identifiserer oss med, har stor innvirkning på vanene våre». Det er en tydelig tendens til at guttene med et godt forhold til lesing omgir seg med venner som er mer opptatt av lesing, enn guttene med et dårlig forhold til lesing. PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003: 51) viser en svak tendens til at elever som liker å snakke med andre om bøker, går i en klasse med gode PIRLS-resultater. Selv om studien viser at effekten av å samtale med andre om litteratur er marginal, er det likevel grunn til å tro at gutter som kommuniserer jevnlig med andre om lesing får økende bevissthet rundt sin egen leseridentitet og blir desto mer inspirert og motivert til å lese. Denne effekten viser seg å være større dersom guttene kommuniserer med venner om lesing, enn om de kommuniserer med familiemedlemmer.

En naturlig årsak til dette er at gutter som kommuniserer med venner om lesing i større grad aksepterer seg selv som lesere i *offentligheten* enn gutter som utelukkende kommuniserer med familien om lesing i *hjemmet*. Individuer som knytter sin identitet til lesing på hjemmebane så vel som i offentligheten er trygge på sin leseridentitet i den forstand at de kjenner seg selv og vet hva de står for. Ifølge Imsen (2014: 407) er identitet en oppfatning av oss selv som den samme på tvers av tid og rom, og en følelse av noe konstant og uforanderlig i vårt indre på tvers av ulike situasjoner. Derfor er det grunn til å tro at gutter som kommuniserer med venner om lesing i større grad identifiserer seg som lesere, og dermed får et bedre forhold til lesing enn gutter som ikke kommuniserer med venner om lesing.

5.4.1 Oppsummering: Forbindelse med andre

Guttene med et godt forhold til lesing kommuniserer ofte med *venner* om lesing. De snakker sjeldnere med familiemedlemmer eller andre mennesker i nære relasjoner. En klar tendens er at disse guttene omgir seg med venner som også interesserer seg for lesing, noe som gjør at guttene i større grad aksepterer seg selv som lesere i en offentlig sammenheng.

Guttene med et dårlig forhold til lesing kommuniserer gjerne med *familiemedlemmer* om lesing. En gjennomgående tendens er at guttene med et dårlig forhold til lesing omgir seg med venner som også har et dårlig forhold til lesing. Det kan på mange måter være årsaken til at guttene velger å kommunisere om lesing på en privat arena som hjemmet, og følgelig utelukker vennekretsen fra denne aktiviteten. En ringvirkning er at disse guttene får et dårlig forhold til lesing.

5.5 UTVIKLINGSTREKK

Den avsluttende delen av intervjuet tar for seg guttenes utvikling som lesere. De forsøker å sammenligne seg selv som lesere på nåværende tidspunkt med seg selv som lesere tidligere i livet. I tillegg forsøker de å fornemme hvordan de kommer til å være som lesere i fremtiden. De fleste guttene beskriver en positiv leseutvikling når de ser på seg selv som lesere nå, sammenlignet med hvordan de har vært tidligere. Selv om guttene med et godt forhold til lesing alltid har vært glad i å lese, har de også utviklet seg som lesere:

Gaute: Nei, da var jeg ... jeg var ikke negativ heller, men ... jeg var ganske positiv før også da. Jeg har alltid likt å lese. Så lenge jeg kunne det i hvert fall.

Gustav: (...) jeg kunne snakke og lese når jeg var ... fire ... tror jeg? Fire og et halvt eller noe sånt. (...) og siden den gang så jeg liksom vært sånn veldig ivrig på bøker. Men liksom den gangen så ga jeg ofte veldig fort opp med bøker hvis jeg ikke synes det var spennende akkurat da. Men nå så har jeg liksom ... nå vet jeg at de må liksom beskrive personene og alt det der i starten før.

Geir: Jeg har vel stort sett vært en leser, tror jeg. (...) Ja, før så likte jeg bedre å lese humor. (...) Da var det litt annerledes bøker og sånn, men når jeg begynte å lese Harry Potter så ble det fantasy.

Guttene beskriver seg selv som lesere på en reflektert måte. Et gjennomgående trekk er at leseysten alltid har vært til stede. Den utviklingen som har foregått baserer seg på at de velger andre typer lesestoff nå enn tidligere, samt at de har forbedret sine konsentrasjonsevner og leseferdigheter. Guttene med et dårlig forhold til lesing har hatt et annet utgangspunkt. To av guttene forteller at de tidligere hadde et enda dårligere forhold til lesing enn det de har i dag. De antyder en utvikling:

Didrik: Da er det ganske ... på grunn av før var jeg ... syns jeg det var VELDIG kjedelig å lese, men nå har det blitt ... ganske mye gøyere. (...) Mm ... to år siden og sånn. På grunn av da fant jeg ingen gøy bøger for ... på en måte. Jeg forstod ikke så mye.

David: At jeg synes at det er mye gøyere å lese nå enn jeg syns når jeg var liten. (...) For eksempel før ville jeg ikke lese i det hele tatt egentlig. Syns det var veldig kjedelig å lese.

Den tredje gutten forteller at han hadde et *bedre* forhold til lesing *før*. På nåværende tidspunkt har han liten leselyst og leser mindre enn noen gang:

Daniel: Eh, jeg leste mye mer før.

Intervjuer: Du leste mer før, ja?

Daniel: Ja, enn det jeg gjør nå. Jeg bare leser mindre og mindre og mindre.

Intervjuer: Mm. Har du noen forklaring på det?

Daniel: Det vet jeg faktisk ikke. Det bare ... jeg bare mister lysten ... for å lese.

Det kan virke som guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing begge evner å reflektere rundt sin egen rolle som leser. En av årsakene kan være at den bevisste satsingen på lesestrategier i skolen (blant annet gjennom Kunnskapsløftet) har bidratt til å øke guttenes metarefleksjon om seg selv som lesere. Guttene viser at de har bevissthet på og innsikt i egen lesing, noe som er sentralt for å utvikle en leseridentitet (Jf. Haanæs 2004: 12). Det er interessant at alle guttene, med unntak av én, forteller at de har utviklet seg selv som lesere. Selv om utviklingsgangen har forløpt annerledes i de to gruppene, opplever guttene likevel en fremgang på hver sin måte. Haanæs sier følgende om leseutvikling: «Elever som skal utvikle lesinga si, må ha lesestoff, bøker å komme i dialog *med*, og det må legges til rette for at de kan komme i dialog *om* bøkene. De skal ha stor oppmerksomhet og støtte om lesinga og leseutviklinga si hele skoletida» (sst.: 22). Ettersom guttene med et godt forhold til lesing har hatt et bedre utgangspunkt på samtlige av disse områdene fra begynnelsen av, har deres leseutvikling forløpt bedre og raskere enn guttene med et dårlig forhold til lesing.

På spørsmål om hva guttene tenker om seg selv som lesere når de blir eldre ytrer de ulike meninger. Alle guttene med et godt forhold til lesing har tro på at de vil fortsette å lese:

Gaute: Jeg håper jeg fortsetter å lese (...) Og kan lese (...) jeg vet ikke helt ... tror bare jeg kommer til å gjøre det.

Gustav: (...) de fleste ungdommer de glemmer lesing litt når de blir ... liksom større liksom ungdomsalder og sånn men ... jeg vet ikke helt. Kanskje jeg kommer til å glemme lesing litt. Jeg kommer kanskje til å glemme lesing ... litt mer enn det jeg har gjort nå, men jeg kommer nok ikke til å slutte helt å lese. For jeg vet jo liksom hvor viktig det er. Og hvor gøy det er.

Geir: Eh ... tipper jeg kommer til å lese litt da også (...) Hvert fall når jeg er voksen tror jeg. Kan ikke svare sånn skikkelig på det ...

Å spå fremtiden er vanskelig, men guttene reflekterer etter beste evne. Selv om flere av guttene vurderer ungdomsårene som et risikoelement som ofte visker ut den barnlige

leselysten, forteller likevel alle guttene at de *håper* eller *tipper* at de kommer til å lese når de blir eldre. Guttene med et dårlig forhold til lesing har varierende tro på seg selv som lesere i fremtiden. En av guttene oppgir at han tror han kommer til å lese når han blir eldre. Gutt nummer to virker noe tilbakeholden og usikker i sitt svar, men konkluderer med at også han vil fortsette å lese. Den tredje er klar på at han ikke kommer til å lese:

Didrik: Jeg tror jeg vil være glad i å lese. (...) Fordi jeg synes det er ganske gøy å lese nå.

David: Det vet jeg ikke helt. (...) Tror jeg kommer til å lese fortsatt. (...) Jeg vet ikke. Tror bare det.

Daniel: Da tror jeg faktisk ikke jeg kommer til å lese noe. (...) Kanskje ... lille grann ... for jeg må jo lese ... må jo uansett lese noe i livet mitt. (...) Men ikke ... når jeg, når jeg kan få sjansen til å ikke lese, så leser jeg ikke

Det er grunn til å tro at guttene som vegrer seg fra en leseridentitet på nåværende tidspunkt også vil gjøre det i fremtiden. Derfor er det interessant at kun én av guttene rapporterer om at han også i fremtiden ønsker å unngå lesing som aktivitet. Denne gutten er imidlertid den av de tre guttene som har det dårligste forholdet til lesing. Jeg er av den oppfatning at de to resterende guttene (Didrik og David) den siste tiden har funnet litteratur som opptar dem mer enn det de har lest tidligere, og derfor lettere kan se seg selv som lesere i fremtiden. Det kan samtidig virke som de har vanskeligheter med å se seg selv som lesere utenfra, og klarer derfor ikke å svare like ærlig og utdypende i sine svar som det som hadde vært ønskelig.

5.5.1 Oppsummering: Utviklingstrekk

Guttene med et godt forhold til lesing har hatt et godt utgangspunkt til å lese gjennom hele livet: De har hatt god tilgang til litteratur og fått mulighet til å komme i dialog med bøkene. Selv om det viser seg at disse guttene alltid har hatt et godt forhold til lesing, har de samtidig utviklet seg selv som lesere. Guttene melder at de har fått bedre konsentrasjonsevne, utviklet sine leseferdigheter og endret sine foretrukne sjangre. Alle guttene har tro på at de kommer til å fortsette å lese når de blir eldre, til tross for at ungdomstiden innebærer en risiko for dette.

Guttene med et dårlig forhold til lesing har god bevissthet på og innsikt i egen lesing. To av de tre guttene forteller at de hadde et dårligere forhold til lesing da de var mindre enn det de har nå. Begge melder at lesing har blitt gøyere med årene. Den tredje gutten forteller at han hadde et bedre forhold til lesing før, enn det han har nå. Med årene har leselysten forsvunnet gradvis mer og mer. Denne gutten tror heller ikke at han kommer til å lese når han blir eldre. De to andre guttene melder at de mest sannsynlig kommer til å lese i fremtiden, selv om én av dem er noe usikker i sitt svar.

6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

6.1 INTERESSANTE OBSERVASJONER

Ettersom det finnes mye forskning på og flere studier omkring gutter og lesing som fenomen, kan det være vanskelig å bringe ny kunnskap til et ganske etablert forskningsfelt. Nyere funn vil i større grad komme til å *bekreft*e allerede eksisterende forskning på området heller enn å bidra med noe *nytt*. Større eller mindre funn som samsvarer med tendenser i forskning bidrar på sin side til å forsterke eksisterende mønstre og tendenser. Dette finner jeg også i denne undersøkelsen. Studien min viser at synligheten av litteratur og lesende foreldre i hjemmet påvirker guttenes forhold til lesing. Forskningsrapporten «Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading» (Clark & Picton 2012) viser også dette. Videre viser studien at gutter som blir lest for som små ikke nødvendigvis utvikler leselyst da de blir eldre. Den norske rapporten «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!» (Hoel & Helgevold 2005) og PIRLS-rapporten «Hvorfor leser klasser så forskjellig?» (Solheim & Tønnessen 2003) understreker dette. I tillegg viser det seg at lærerens kjønn ikke virker inn på guttens forhold til lesing. En undersøkelse Lahelma (2000) gjennomførte, viser lignende tendenser.

Det kan være interessant å foreta et dypdykk i noen observasjoner i undersøkelsen som det er forsket mindre på og derfor bidrar med *nyere* informasjon til feltet, eller observasjoner som viser seg å være interessante på andre måter. Videre foretar jeg en ytterligere analyse av fire påfallende funn fra undersøkelsen med bakgrunn i teori og egne refleksjoner.

Et originalt resultat som viser seg etter forskningsintervjuene, er at det finnes forskjellige maskulinitetskulturer som gutter i ulik grad sosialiseres inn i (Jf. teori i kapittel 2.3 og analyse i kapittel 5.2 og 5.3). Det kan virke som gutter inngår i ulike praksiser der de tillærer seg ulike oppfatninger, tanker og handlingsmønstre som kan påvirke deres forhold til lesing. Å være gutt oppleves slik forskjellig ut fra hvilken maskulinitetskultur gutten inngår i. R.W. Connell er opptatt av dette i sitt hovedverk *Masculinities* (2005). Ifølge ham må mennesket erkjenne at det finnes flere ulike typer maskulinitetskulturer. Kulturene inngår i relasjoner til hverandre, men det vil ifølge ham likevel alltid være én maskulinitet som dominerer over de andre. Denne statusfylte maskuliniteten definerer Connell gjennom begrepet hegemonisk maskulinitet. Som tidligere nevnt, refererer hegemonisk maskulinitet til den normbærende gruppen av menn som dominerer, krever og opprettholder ledende maskulinitetsposisjoner i samfunnet (Jf. Connell 2005: 76-77). En kan si at guttene med et godt forhold til lesing er sosialisert inn i én maskulinitetskultur, og guttene med et dårlig forhold til lesing er sosialisert

inn i en annen maskulinitetskultur. Kulturen påvirker guttenes forhold til lesing. Pierre Bourdieu var opptatt av lignende tendenser da han innførte begrepet habitus. Habitus refererer til underforståtte regler i samfunnet som individer tillærer seg gjennom en langvarig sosialisering- og læringsprosess (Jf. Bourdieu 1990: 54). Det betyr at individet integrerer den dominerende habitus i den gruppen han eller hun tilhører.

I motsetning til tidligere oppfatninger av at gutter (i flertall) ikke leser, erfarer en her at gutter er en heterogen gruppe der forskjeller innad i kjønnsgruppen oppleves som store. Tidligere erfaringer med lesing, kultur for lesing i hjemmet, på skolen og i omgangskretsen er faktorer som bidrar til at guttene inngår i forskjellige maskulinitetskulturer og følgelig integrerer den dominerende habitus i denne kulturen. Det er interessant at normene i gruppen til guttene med et godt forhold til lesing og normene i gruppen til guttene med dårlig forhold til lesing henholdsvis godtar og ikke godtar lesing som aktivitet. Dette er en av hovedårsakene til at guttene får forskjellige opplevelser med og forhold til lesing. Da et likt antall respondenter i hver gruppe deltok i studien, er det vanskelig å fornemme hvilken av de to gruppene som innehar hegemonien når det kommer til lesing *i dag*. Selv om én av kulturene markerer den dominerende maskuliniteten, kan flere maskuliniteter leve side om side med hverandre uten at det, i dette tilfellet, ser ut til å være problematisk.

En annen interessant observasjon er hvem gutter velger å kommunisere med lesing om. En ser at gutter med et godt forhold til lesing snakker med venner om lesing og litteratur, og at gutter med et dårlig forhold til lesing snakker med familie om lesing og litteratur. Det er grunn til å tro at gutter som kommuniserer jevnlig med andre om lesing og litteratur får økende bevissthet omkring egen leserrolle og leseridentitet og blir desto mer motivert til å lese. En følge av dette er at guttene får et bedre forhold til lesing, slik det fremkommer i kapittel 2.5.5.

Alt tyder på at den positive effekten ved å kommunisere med andre om lesing er større for gutter som kommuniserer med venner om lesing enn gutter som kommuniserer med familie om lesing. Kapittel 5.4 formoder at årsaken er at gutter som kommuniserer med venner om lesing i større grad aksepterer seg selv som lesere i det offentlige rom sammenlignet med gutter som utelukkende kommuniserer med familien om lesing på det private området som hjemmet representerer. Det er naturlig å tenke seg at gutter i større grad identifiserer seg med venner enn med foreldre når det kommer til alder og interesse, og at dette i sin tur påvirker deres forhold til lesing. Hoel og Helgevold kommer med lignende tanker i sin artikkel «Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!». De mener at venner som vi liker å bruke tid med, som vi snakker med og som vi identifiserer oss med påvirker vanene våre (Hoel & Helgevold 2005:

13). En kan ikke slå fast at venner har større innvirkning på det forholdet gutter har til lesing enn den påvirkningskraften foreldre har, men en kan ane at gutter som kommuniserer med venner om lesing både får lesestimulans på hjemmebane og blant venner. Konsekvensen er at lesing blir en naturlig del av hverdagen på flere arenaer. Imsen erfarer at identitet er vår oppfatning av oss selv som den samme på tvers av tid og rom, og en følelse av å være sosialt forankret i en gruppe mennesker (Imsen 2014: 407). Implisitt betyr det at gutter som kommuniserer med mennesker på flere arenaer om lesing, tenderer til å identifisere seg som lesere fordi de hører til og er sosialt forankret i flere arenaer som verdsetter lesing. Desto flere positive opplevelser gutter har med lesing, desto bedre forhold får de til lesing.

En tredje observasjon som viser seg å være iøyefallende, er hvilken motivasjon og holdning til lesing guttene har. En av de mest markante forskjellene mellom guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing, er hvorvidt lesing foregår på grunn av underholdningens skyld eller på grunn av plikt og/eller nytteverdi. Guttene med et godt forhold til lesing har beholdt sin appetitt på lesing for underholdningens skyld siden barnsben, samtidig som de understreker nytteverdien ved lesing. En kan si det slik at den estetiske og den kognitive funksjonen ved litteraturen er sterkt sammenvevd i denne gruppen av gutter. Guttene med et dårlig forhold til lesing konsentrerer seg først og fremst om litteratur som er enkel å lese, og uttrykker dernest at lesing er en aktivitet drevet av plikt fra skole og/eller foreldre samt et behov for å kunne lese i voksen alder. Ingen av disse guttene nevner lesing for underholdningens del. En ser tydelige tendenser til at leseferdigheter og leseinteresse spiller inn på deres motivasjon.

Resultatene viser store forskjeller mellom gutter når det kommer til lesing. Lesing til lyst og lesing til nytte representeres i varierende grad mellom gruppene av gutter. Som vist i punkt 2.2.4 og punkt 5.3, opplever skoleforsker Selma Therese Lyng at forskjeller mellom gutter og gutter er større enn forskjeller mellom gutter og jenter (Lyng 2009). En kan si det slik at noen gutter drives av motivasjon for selve fortellingen og alt den innebærer, mens andre gutter i større grad trenger ytre stimuli i form av forventninger fra skole og/eller foreldre. Det er viktig å markere at den utbredte termen *gutteleser* ikke kan brukes som en samlebetegnelse på gutter som ikke leser. Bildet viser seg å være betydelig mer sammensatt og nyansert, og en gutteleser leser både for underholdningens skyld og på grunn av forventninger, han leser skjønnlitteratur og han leser faglitteratur og han leser i større mengder og i mindre mengder. Alle disse guttene vil selvsagt ikke komme til å karakterisere seg selv som lesere. Gutter som

bevisst leser for å bli underholdt vil naturlig nok være mer tilbøyelige til å karakterisere seg selv som lesere, enn guttelesere som kun konsentrerer seg om pliktlesing. Men, alle *leser*.

Et siste moment som er verdt å se nærmere på, er guttenes holdninger til folkebiblioteket, jf. kapittel 5.1. Selv om både guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing rapporterer om få bibliotekbesøk, er det likevel signifikante forskjeller mellom deres holdninger til biblioteket. Guttene med et godt forhold til lesing er merkbart mer positive til biblioteket enn guttene med et dårlig forhold til lesing – til tross for at ingen av dem besøker biblioteket nevneverdig mye. Det er nærliggende å tro at disse holdningene kommer som et resultat av den lesekulturen guttene sosialiseres inn i. Som tidligere nevnt, omgir guttene med et godt forhold til lesing seg med mer lesende rollemodeller og mer synlig litteratur på hjemmebane enn guttene med et dårlig forhold til lesing. I tillegg samtaler de mer med venner om lesing (i motsetning til familie) og erfarer lesing som en lystbetont aktivitet (i motsetning til pliktbasert). En naturlig ringvirkning er at guttene som har god tilgang til og omgir seg med litteratur og lesing også opplever å få et godt forhold til biblioteket og den litteraturen som finnes der – selv om de sjelden besøker biblioteket. Det betyr at lesekulturen guttene sosialiseres inn i påvirker deres forhold til biblioteket, men at biblioteket i liten grad påvirker guttens forhold til lesing. Funnene forsterkes gjennom Hoel og Helgevolds undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere. Ifølge undersøkelsen benytter gutter sjelden biblioteket til lesing og litteratur. Aktiviteter som spill, skolearbeid og data dominerer (Hoel & Helgevold 2005: 15). Det betyr at gutter som besøker biblioteket ikke nødvendigvis får et bedre forhold til lesing enn de som ikke besøker biblioteket. Av den grunn kan en fornemme at biblioteket har mindre påvirkningskraft enn andre arenaer når det kommer til guttenes forhold til lesing.

6.2 SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Denne oppgavens hensikt har vært å vise *hvilke* forskjeller som finnes mellom gutter som lesere i barneskolen og *hvilken betydning* forskjellene har på guttenes forhold til lesing. Det har vært ønskelig å forstå lesing som fenomen ut fra intervjupersonenes egne perspektiver og beskrive deres opplevelse av temaet. Dette er sentralt i en fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2015: 45). Problemstillingen var som følger:

Hvilke faktorer skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing på mellomtrinnet i den norske grunnskolen?

For å svare på problemstillingen valgte jeg hovedsakelig å benytte meg av semistrukturerte livsverdenintervjuer slik Kvale og Brinkmann (2015: 156) beskriver det. Intervjuene ble gjennomført med seks gutter i 6. og 7. klasse hvorav tre gutter hadde et godt forhold til lesing og tre gutter hadde et dårlig forhold til lesing. For å få et mer nyansert bilde av guttene som lesere innhentet jeg opplysninger om lesehastighet og leseforståelse gjennom Carlsten lesetest og opplysninger om informantenes leseholdninger- og ferdigheter fra deres kontaktlærere. Alle opplysninger ble så vurdert i lys av teori og oppgavens tema og problemstilling.

Det første og mest åpenbare som skiller guttene med et godt forhold til lesing fra guttene med et dårlig forhold til lesing er lesehastighet og leseforståelse. I utgangspunktet ble guttene i undersøkelsen valgt ut som respondenter på grunn av deres *forhold* til lesing, ikke på grunn av deres *leseferdigheter*. Denne vurderingen ble tatt av lærere som kjente elevene, og viste seg å bli bekreftet gjennom intervjuene. Selv om det er nærliggende å tro at høy lesehastighet og god leseforståelse gjelder for gutter med et godt forhold til lesing, og at lav lesehastighet og dårlig leseforståelse gjelder for gutter med et dårlig forhold til lesing, *trenger* det ikke å være en sammenheng på dette området. Denne faktoren viste seg imidlertid å stemme for guttene i undersøkelsen, og det er tydelig at guttene med et godt forhold til lesing har gjennomgående høyere lesehastighet og bedre leseforståelse enn guttene med et dårlig forhold til lesing.

En rekke kontekstuelle faktorer er også med på å skille guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing, og det er disse faktorene som har vært oppgavens hovedanliggende. På grunn av en rekke studier som har dokumentert en sterk korrelasjon mellom elevs hjemmebakgrunn og deres skoleprestasjoner (Sirin 2005; Bakken 2014; White 1982), er hjem og fritid en av arenaene som er undersøkt i denne oppgaven. Andre studier har pekt på sammenhengen mellom hvordan lesing foregår og fremstilles på i skolen og hvordan gutter opplever lesing. Herunder kan en finne faktorer som kultur for lesing og høytlesning i klasserommet (Hoel 2005), læreren som lesende rollemodell og formidler av litteratur (Tønnessen 2005), lærerens kjønn (Lahelma 2000; Bakken et al. 2008) og skolebibliotek (Hoel & Helgevold 2005; Aubert 2017). På grunn av dette ble også skolen som arena undersøkt i denne oppgaven. Resultatene viser at guttene skiller seg fra hverandre på flere områder når det kommer til lesing i hjemmet og lesing på skolen.

Det som kjennetegner hjemmeforholdene til guttene med et godt forhold til lesing er at de har mye synlig og tilgjengelig litteratur i hjemmet, og to foreldre som begge leser ofte og slik at guttene ser at de leser. Guttene selv leser hjemme hver dag og de leser ofte lange bøker i skjønnlitterære sjangre. Guttene har også gjennomgående gode holdninger til biblioteket selv

om de sjelden besøker det. Guttene med et dårlig forhold til lesing er forskjellig fra guttene med et godt forhold til lesing på alle overnevnte områder. De har mindre mengder synlig og tilgjengelig litteratur i hjemmet, og ofte er det bare én av foreldrene til disse guttene som leser hyppig. Når foreldrene leser viser det seg at denne lesingen foregår på mindre synlige områder i hjemmet. Guttene leser sjelden hjemme, og dersom de leser kan det virke som det de leser ofte er knyttet til lekselesing. Ut over dette leser guttene varierende typer litteratur, men det ser ut til at enkelt lesestoff er det aller viktigste for dem. Biblioteket fremstår som en kjedelig arena for dem, og de tar sjelden initiativ til å avlegge biblioteket et besøk.

I skolesammenheng er det mindre forskjeller mellom guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing enn det en finner på hjemmebane. Det er likevel noen faktorer som skiller dem fra hverandre. Guttene med et godt forhold til lesing velger gjerne lesing som aktivitet fremfor andre aktiviteter i skolen dersom de får muligheten. De *liker* å lese på skolen. Disse guttene er stort sett fornøyd med skolebiblioteket og utvalget der, men er samtidig opptatt av å fortelle at de kan lese nesten hva som helst uavhengig av om utvalget er godt eller ikke. På disse punktene skiller guttene med et godt forhold til lesing seg fra guttene med et dårlig forhold til lesing. Guttene med et dårlig forhold til lesing velger og/eller ønsker i mange tilfeller heller å gjøre skolearbeid enn å lese skjønnlitteratur på skolen. Når det gjelder skolebiblioteket er denne gruppen av gutter mindre tilfreds med utvalget. Guttene ønsker seg bedre utvalg og mer interessant litteratur, noe som viser at de, i motsetning til guttene med et godt forhold til lesing, i større grad er avhengig av at litteraturen tilpasses deres interesser.

En kontekstuell faktor som går tvers av hjem, fritid og skole er den kommunikasjonen som foregår mellom guttene og andre mennesker om lesing og litteratur. I kapittel 6.1 Interessante observasjoner ble denne faktoren trukket frem som én av fire originale funn. Her viser det seg at guttene med et godt forhold til lesing kommuniserer med venner om lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing kommuniserer med familiemedlemmer om lesing. På dette punktet skiller de seg både på hvem de kommuniserer med lesing om, men også med tanke på hvilken omgangskrets de har. Guttene med et godt forhold til lesing omgir seg med venner som også interesserer seg for lesing, noe som gjør at disse guttene i større grad aksepterer seg selv som lesere i en offentlig sammenheng. Det motsatte gjelder for guttene med et dårlig forhold til lesing: Omgangskretsen er venner som, i likhet med dem selv, har et dårlig forhold til lesing.

De ulike lesekontekstene som guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing beveger seg i, gir utslag på hvilke tanker de har om lesing. En kan si at de

kontekstuelle faktorene i hjemmet, på fritiden og i skolen preger hvilken innstilling guttene har til lesing. Alle guttene med et godt forhold til lesing kjennetegnes ved at de identifiserer seg selv som lesere. Guttene med et dårlig forhold til lesing karakteriserer imidlertid ikke seg selv som lesere. Som vist i kapittel 6.1 Interessante observasjoner, skiller guttene seg på et avgjørende punkt som omhandler hva de forbinder med og hva de motiveres av når det gjelder lesing. Guttene med et godt forhold til lesing er både opptatt av underholdningsverdien og nytteaspektet ved lesing. Det er tydelig at det å kunne lese i voksen alder fremstår som viktig for disse guttene, selv om fortellingen og dens evne til å utfordre fantasien viser seg å være vel så viktig. Disse guttene har en indre lesemotivasjon som drives av lystlesing. Guttene med et dårlig forhold til lesing er imidlertid utelukkende opptatt av nytteaspektet ved det å kunne lese, og legger vekt på det å lære nye ord, på jobb og på fremtiden. Underholdningsverdien er nedprioritert, og en kan si at guttene i denne gruppen i større grad leser fordi det forventes av dem på skolen eller i hjemmet.

Når jeg nå har gått inn på ulike konkrete faktorer som skiller gutter med et godt forhold til lesing og gutter med et dårlig forhold til lesing på mellomtrinnet i grunnskolen, er det likevel ett fellestrekk som primært favner over og rommer alle disse faktorene. Denne observasjonen har vist seg å være den faktoren med mest betydning når det gjelder å skille guttene med et godt forhold til lesing og guttene med et dårlig forhold til lesing. Faktoren dreier seg naturligvis om de forskjellige maskulinitetskulturene som guttene sosialiseres inn i og om den dominerende habitus i den gruppen guttene tilhører. Det har vist seg at guttene inngår i ulike maskulinitetskulturer (Jf. Connell 2005) der én maskulinitetskultur har én holdning til lesing og en annen maskulinitetskultur har en annen holdning til lesing. Guttene internaliserer de underforståtte og dominerende habitusene til lesing i den maskulinitetskulturen de deltar i (Jf. Bourdieu 1990). Guttene med et godt forhold til lesing har tidligere blitt og blir i dag i større grad sosialisert inn i en maskulinitetskultur der hegemoniet godtar lesing, enn guttene med et dårlig forhold til lesing. Alle faktorer som tidligere har blitt diskutert er slik forskjellig ut fra hvilken maskulinitetskultur guttene er sosialisert inn i: rollemodeller, holdninger til bibliotek, høytlesning, litteratur i hjemmet, omgangskrets, kommunikasjon med andre om lesing, kultur for lesing i klasserommet, identifikasjon og alle andre erfaringer med lesing. En kan si at den dominerende habitusen i den maskulinitetskulturen guttene inngår i, avgjør om guttene får et godt eller et dårlig forhold til lesing.

6.3 METODEKRITIKK OG FEILKILDER

I denne oppgaven besluttet jeg å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer med seks informanter. Informantene ble valgt ut med bakgrunn i sitt forhold til lesing, dvs. at tre gutter hadde et godt forhold til lesing og tre gutter hadde et dårlig forhold til lesing. På en fiktiv skala som rangerer guttenes forhold til lesing fra veldig godt til veldig dårlig, ønsket jeg å intervju dem som befant seg på ytterpunktene (jf. kapittel 2.3.1). Denne vurderingen ble tatt av lærere som kjente elevene. En kan ikke slå fast at respondentene i denne studien befinner seg på disse ytterpunktene da denne vurderingen er subjektivt forankret i læreren. Det viser seg blant annet at noen av guttene med et dårlig forhold til lesing, har fått et bedre forhold til lesing i løpet av den siste tiden. Dette kan selvsagt påvirke informantenes svar og holdninger.

Informantgruppen er gutter som kommer fra områder med relativt høy sosioøkonomisk status. Dermed kan jeg ikke konkludere med at guttene i undersøkelsen er representative for norske gutter på 6. og 7.trinn på *alle* områder når det kommer til lesing. Høy sosioøkonomisk status viser seg å ha en betydning for hvor mange bøker guttene har i hjemmet og hvor ofte guttene besøker biblioteket. På grunn av dette er det grunn til å tro at guttene, uavhengig av sitt forhold til lesing, har mye litteratur i hjemmet og derfor sjelden besøker biblioteket. Det betyr at spørsmål knyttet til litteratur i hjemmet og til bibliotek, i enkelte tilfeller ikke kan generaliseres til å gjelde for områder med lavere sosioøkonomisk status. Dette er en svakhet ved oppgaven.

7. LITTERATUR

Aubert, V.G. (1996). Ungdomslitteratur – en jentesak? *Norsklæreren*, 20(3), 34-38.

Aubert, V.G. (2017, 24.04). *Litteratur og lese lyst*. Hentet 30.04.2017 fra <https://buskerud.fylkesbibl.no/2017/04/litteratur-og-leselyst/>

Backe-Hansen, E. (2009, 01.09). *Barn*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/temaer/forskning-pa-bestemte-grupper/barn/>

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVAs forskning*. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/NOVAs-forskning-p%C3%A5-ulikhet-i-skolen-en-oppsummering.pdf>

Bakken, A., Borg, E., Hegna, K., & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld?: en kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner* (NOVA-rapport 4/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Bergem, O.K., Kaarstein, H., & Nilsen, T (red). (2016). *Vi kan lykkes i realfag: resultater og analyser fra TIMSS 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Hentet fra https://monoskop.org/images/8/88/Bourdieu_Pierre_The_Logic_of_Practice_1990.pdf

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Clark, C., Osborne, S., & Dugdale, G. (2009). *Reaching Out with Role Models: role models and young people's reading* (National Literacy Trust-rapport april/2009). Hentet fra http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0403/Role_models_2009.pdf

Clark, C., & Picton, I. (2012). *Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading: findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey*. London: National Literacy Trust.

Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Department of Education and Early Childhood Development. (2013). *Reading to Young Children: A Head-Start in Life?* Hentet fra

<http://www.education.vic.gov.au/documents/about/research/readtoyoungchild.pdf>

Dovre Kommune. (2016). Eventyrstund. Hentet fra

<http://www.dovre.kommune.no/Kalender/CalendarEvent.aspx?Id=1090&lang=1&MIId=24>

Duursma, A.E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States.

Fathering: a journal of theory and reasearch about men as parents, 12(3), 283-302.

Eriksen, N. (2016, 27.04). Store sosiale forskjeller blant unge. Hentet fra

<http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Store-sosiale-forskjeller-blant-unge>

Foreningen !les. (u.å.). *Ti grunner til å lese høyt for barnet*. Hentet 07.03.2017 fra

<http://leseskogen.no/foreldre/ti-grunner-til-a-lese-hoyt-for-barnet/>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*

Gabrielsen, E., & Solheim, R.G. (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5.trinn i et tiårsperspektiv*. Oslo: Akademika

Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S., & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*.

Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Haugen, M. (2008). Gutteromsgutten, Villkatten og Gulljenta: et nytt blikk på ungdoms (kjønns)roller. *Bibliotekaren*, 2008(4), 13-15.

Hoel, T. (2005). Kultur for lesing – ein måte å vera på. I Anne Håland (Red.), *Leik og Læring: grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn*. (s.8-10). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Hoel, T. (2015, 26.10). *Kultur for lesing*. Hentet 03.03.2017 fra

<http://lesesenteret.uis.no/leseopplæring/lesing-i-barnehagen/pedagogiske-ressurser/barns-spraaklige-miljoe/kultur-for-lesing-article82242-13108.html>

- Hoel, T., & Helgevold, L. (2005). *"Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!" : gutter som lesere og som bibliotekbrukere*. Universitetet i Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Hoel, T., Håland, A., & Begnum, A.C. (2009). Kunsten å lage litteraturliste til gutter på ungdomstrinnet. I Kaldestad, P.O., & Vold, K.B. (Red.), *Årboka Litteratur for barn og unge 2009*. (s. 78-87). Oslo: Det norske samlaget.
- Holterman, S., & Johnsen, S. (2015, 08.01). *Stadig færre menn i skolen*. Hentet 04.03.17 fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/stadig-farre-menn-i-skolen/>
- Håland, A., Helgevold, L., & Hoel, T. (2008). *Lesing er...* Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Haanæs, I.R. (2004). «På jakt etter leseglede»: muntlig arbeid i norskfaget på mellomtrinnet med spesielt fokus på leseutvikling. (HIST ALT rapport 11/2004). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/110752/ALTrapport11.pdf>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, S.E. (2010, 14.04). *Gutter leser hele tiden*. Hentet 08.03.2017 fra <http://forskning.no/kunst-og-litteratur-sprak-barn-og-ungdom-internett-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2010/04/gutter>
- Kjærnsli, M., & Olsen, R.V. (red.). (2013). *Fortsatt en vei å gå: norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristianssen, H. (2009). «Gutteproblemet»: en kvalitativ undersøkelse rundt temaet gutter og lesing - og hvorfor guttene leser dårligere enn jentene. (Masteroppgave). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32132/Masteroppgaven.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L.I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lahelma, E. (2000). Lack of male teachers: a problem for students or teachers? *Pedagogy, Culture & Society*, 8(2), 173-186. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360000200093#aHR0cDovL3d3dy50YW5kZm9ubGluZS5jb20vZG9pL3BkZi8xMC4xMDgwLzE0NjgxMzYwMDAwMjAwMDkzP25lZWRYBY2Nlc3M9dHJlZUBAQDA=>
- Larsen, E.B., & Kielland, P.H. (2012). *Les Høyt! Verdien av høytlesning: informasjonstiltak til foreldre med barn i grunnskolen* (Prosjektrapport 2012). Tromsø kommune: Bibliotek & Byarkiv
- Leth-Olsen, L. (2014, 07.12). Gutte- og jentebøker ødelegger likestillingen. *Adresseavisen*. Hentet fra <http://www.adressa.no/kultur/article10422881.ece>
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>
- Lillesvangstu, M. (2007). Den som leser, settes i bevegelse: arbeidsmåter og organisering. I Lillevangsstu, M., Tønnessen, E.S., & Dahll-Larssøn (Red.). (2007), *Inn i teksten – ut i livet*, (s. 14-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, J. (2004). *Maskulinitet: blick på mannen gjennom litteratur og film*. Oslo: Spartacus.
- Lorentzen, J., & Mühleisen, W. (2006). *Kjønnforskning: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyng, S.T. (2009). Is There More to “Antischoolishness” than Masculinity? *Men and Masculinities*, 11(4), 462-487. Hentet fra <https://latinocultural.uic.edu/files/2016/12/Is-There-More-to-%E2%80%9CAntischoolishness%E2%80%9D-than-Masculinity-Lyng-2009.pdf>
- Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- NBF Skole. (2015, 03.06). Lov og forskrift om skolebibliotek. Hentet 13.03.2017 fra <http://skole.norskbiibliotekforening.no/om-skolebibliotek/lov-og-forskrift-om-skolebibliotek/>
- Nordby, T. (2014). *Ungdomsperspektiver på lesing: en kasusstudie om ungdoms forhold til lesing på tiende trinn*. (Masteroppgave). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/225803/1/Nordby.pdf>
- NSD (Norsk senter for forskningsdata). (u.å.). Informasjon og samtykke. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/
- NTB. (2017, 17.02). *Pedagogikkprofessor: – Norsk skole er ikke lagd for gutter*. Hentet 26.02.2017 fra <http://frifagbevegelse.no/i-skolen/pedagogikkprofessor--norsk-skole-er-ikke-lagd-for-gutter-6.158.448019.bb668395e1>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18(1), 20-23. Hentet fra https://www.academia.edu/1302205/Exploring_lived_experience?
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. Hentet fra: http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/lec321/Sirin_Articles/Sirin_2005.pdf
- Sjøberg, S. (2017). PISA – Internasjonal skoletest. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/PISA/Internasjonal_skoletest
- Solheim, R.G., & Hoel, T. (2006). *Read Wars – the Return of Men*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Solheim, R.G., & Tønnessen, F.E. (2003). *Hvorfor leser klasser så forskjellig?: en sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning. Hentet fra http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_Hvorfor%20leser%20klasser%20s%C3%A5%20forskjellig.pdf

Storø, O.I.B. (2014, 03.06). *Kommentar: Viktigheten av lesende forbilder*. Hentet 06.03.2017 fra <http://foreningenles.no/kommentar-viktigheten-av-lesende-forbilder>

Storø, O.I.B. (2015, 20.03). *Leseopplevelsen blir bedre av å snakke om boka*. Hentet 08.03.2017 fra <http://foreningenles.no/leseopplevelsen-blir-bedre-av-a-snakke-om-boka>

Svartdal, F. (2016). Kjønnssrolle. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kj%C3%B8nnsrolle>

Tønnessen, E.S. (2005). Å bygge kultur for lesing. I Kaldestad, P.O., & Vold, K.B (Red.), *Årboka litteratur for barn og unge 2005*. (s.127-137). Oslo: Det Norske Samlaget.

Tønnessen, F.E. (1995). *Leselyst og lesestoff*. Notat nr.1 1995. Stavanger: Senter for leseforskning.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Oppfølging av nasjonale prøver i lesing*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-kompetansebasert-skoleutvikling/oppfolging-av-nasjonale-prover-i-lesing/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hovedresultater fra PISA 2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/hovedresultater-fra-pisa-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Grunnskolekarakterer*. Hentet fra <https://statistikkportalen.udir.no/grs/Pages/Grunnskolekarakterer.aspx>

Utdanningsforbundet. (2008). *Skolebiblioteket: kunnskapskilde og møteplass* [brosjyre]. Oslo: Utdanningsforbundet.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Gi rom for lesing!/: strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

West, C., & Zimmerman, D.H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151. Hentet fra http://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf

White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481.

Williams, R. (2010, 17.02). *Reasearchers track lives of 19,000 British Children*. Hentet 07.03.17 fra <https://www.theguardian.com/society/2010/feb/17/researchers-track-19000-british-children>

Øye, A.B. (2004). Hvor har det blitt av gutta? Gutter og lesing. *Norsklæreren*, 2004(5), 52-58.

VEDLEGG

VEDLEGG 1: SØKNAD TIL DEN AKTUELLE SKOLEN

Til orientering.

Kristiansand, 29.09.16

Hei.

Jeg er student på grunnskolelærerutdanningen 1-7.klasse ved Universitet i Agder. Jeg går nå femte og siste året, og skal i den forbindelse skrive en masteroppgave i nordisk språk og litteratur. Temaet for oppgaven er «gutter og lesing».

Jeg ønsker å intervju ulike gutter om deres holdninger til lesing. Spørsmålene vil typisk dreie seg rundt hva de leser, hvor ofte de leser, hvordan lesingen foregår på skolen og hva de synes om skolebiblioteket. Intervjuene vil foregå en-til-en. Ønskelig omfang er ca. 6 gutter – gjerne på mellomtrinnet.

Kan jeg gjennomføre en slik undersøkelse på din skole?

Både guttene og skolen skal anonymiseres. Intervjuobjektene må ha skriftlig samtykke fra foreldre/foresatte før intervjuene gjennomføres. Jeg vil ellers følge gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

Mvh

Katarina Lunde.

Tlf. -----

Epost mail@epost.no

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

Intervjuguide

Fritid

Hva liker du å gjøre på fritiden? (*Interesser, aktiviteter*)

Hjemmet

Bruker du å lese selv hjemme? (*Hvor lenge, hvor ofte, hvilket medium*)

Hva leser du helst hjemme? (*Eventuell tittel/sjanger/medium. Internett: e-post, chat, nyheter, ordbok/oppslagsverk, søke etter bestemte tema, delta i forum, spill*)

Hvor leser du? (*Rom, forstyrrelser*)

Når på døgnet leser du? (*Etter skolen, før leggetid*)

Hvilke typer lesestoff har dere hjemme hos deg? (*Hvor mye, hva, hvor er det plassert, synlighet av bøker, aviser, blader osv.*)

Ble du lest for som liten? (*Av hvem, hvor ofte, hvilket medium, hva syntes du*)

Blir du lest for hjemme nå? (*Av hvem, hvor ofte, hvilket medium, hva synes du*)

Leser mor eller far? (*Rollemodeller: hvor ofte, hva, hvilket medium, synlighet*)

Er du/dere noen gang på biblioteket? (*Hva synes du, hvor ofte, hva gjør du/dere der*)

Skolen

Når leser du på skolen? (*Fag, hvor ofte, hvor lenge*)

Hvordan leser dere på skolen? (*Stillelesing, høytlesing, lesing i fag, skjermlesing osv.*)

Hva leser du helst på skolen? (*Eventuell tittel/sjanger/medium*)

Hva synes du om å lese på skolen? (*Hvorfor?*)

Får du velge selv hva du skal lese? (*Valgfrihet, plikt/lyst, noe du ville lest mer eller mindre av*)

Hva synes du om skolebiblioteket? (*Brukervennlighet, hjelp, tilgang, utvalg, ferskvare*)

Tror du læreren din leser? (*Forteller læreren din om det han/hun leser?*)

Egne tanker om lesing

Hvor viktig tror du er å lese? *(Nyttig/bortkastet. Hvorfor?)*

Kan du beskrive hva du forbinder med lesing? *(For eksempel egenskaper knyttet til en leser, omstendigheter rundt, medium, kjønn, alder, fag)*

I løpet av en dag, hva leser du? *(Hvilke lesesituasjoner kommer du bort i?)*

Hva motiverer deg til å lese? *(Indre/ytre motivasjon)*

Hvorfor leser du? *(Nytteperspektiv, forventninger, egen fornøyelse osv.)*

Blir du ofte ferdig med det du leser? *(Konsentrasjon, hva leser du evt. ikke ferdig, hvorfor?)*

Hva synes du om lesing? *(Hvorfor?)*

Vil du kalle deg selv «en leser»? *(Identifikasjon. Hvorfor/ hvorfor ikke?)*

Forbindelse med andre

Får du tips av noen du kjenner om hva du kan lese? *(Hvem, hva gjør du med tipset, liker du det/ liker du det ikke?)*

Får du hjelp av andre til å velge hva du skal lese? *(Evt. av hvem. Hvorfor/ hvorfor ikke?)*

Snakker du noen gang med andre om det du har lest? *(Med hvem, hvorfor/ hvorfor ikke? Liker du å uttrykke mening om det du har lest?)*

Hvor får du tak i det du leser? *(Hjemme, skolebibliotek, bibliotek, butikk, besteforeldre, internett, gaver osv.)*

Utviklingstrekk

Hvordan er du som leser nå, sammenlignet med tidligere år? *(Holdninger, mengde, ferdigheter, medium)*

Hva tenker du om deg selv som leser når du blir eldre? *(Tanker rundt lesing som ungdom og voksen)*

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Gutter og lesing»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med en masteroppgave i nordisk språk og litteratur, innenfor grunnskolelærerutdanningen 1-7.klasse ved Universitetet i Agder, skal det i høst gjennomføres en undersøkelse i skolen. Temaet for oppgaven er «gutter og lesing». Målet med undersøkelsen er å finne ut hvilke faktorer som har betydning for gutters forhold til lesing.

Ditt/deres barn er forespurt om å delta i undersøkelsen da eleven potensielt vil være en nyttig ressurs i oppgaven, og fordi skolen har sagt seg villig til å bidra i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil kreve aktiv deltakelse gjennom et personlig intervju. Intervjuet vil foregå én til én og vare ca. 30 minutter. Spørsmålene vil typisk omhandle hvordan lesing foregår på skolen og i hjemmet, hva barnet forbinder med lesing og hvilket syn barnet har på lesing. Alle spørsmål kan gjøres tilgjengelig på forespørsel. Data registreres ved hjelp av lydopptak og notater. Læreren vil kunne supplere med opplysninger om leseferdighet. *Det innhentes ingen andre opplysninger enn dette.*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten og studentens veileder vil ha tilgang til de opplysninger som fremkommer. Barnet vil få beskjed om å unngå å nevne navn på personer og navn på skolen i intervjuet da vi benytter lydopptak. Lydopptaket vil transkriberes uten gjenkjennelige personopplysninger, og lagres på en datamaskin. *De personopplysningene som lagres og publiseres vil være kjønn, alder og bostedskommune.* Denne kombinasjonen regnes som uidentifiserbare personopplysninger, og må derfor ikke meldes inn til Norsk senter for forskningsdata.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 05.05.2017. Lydopptak og evt. opplysninger innhentet fra læreren vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og en kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom en trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert. Dette vil ikke påvirke barnets forhold til skolen på noen måte.

Dersom du har spørsmål til studien er du velkommen til å ta kontakt med student og prosjektleder Katarina Lunde på tlf. ----- eller veileder Svein Slettan på tlf. -----.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av foreldre/foresatte, dato)