

Gutters leselyst og leseridentitet

En kvalitativ undersøkelse om seks gutters forhold til lesing og litteratur på mellomtrinnet.

NORA BØE BUSTAD

VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for nordisk og mediefag

Gutters leselyst og leseridentitet

En kvalitativ undersøkelse om seks gutters forhold til lesing og
litteratur på mellomtrinnet.

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning trinn 5-10: nordiskdidaktikk.

NORA BØE BUSTAD

VEILEDER

Svein Slettan

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

«Bøker er ikke kult. Det er så enkelt som det» (s. 142)

Arne Svingen, forfatter

I Kåre Kverndokken *Gutter og lesing* (2013)

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har det vært veldig givende, og jeg har lært masse jeg kommer til å ta med meg videre inn i min kommende karriere som norsklærer. Det har vært fantastisk gøy å få mulighet til å sette seg skikkelig inn i et så spennende tema som gutter og leselyst. Samtidig har prosessen være både frustrerende og vanskelig, og jeg vil derfor rette et stor takk til de som har bidratt og hjulpet meg. Jeg vil takke min fantastiske veileder Svein Slettan for all hjelp og gode tilbakemeldinger. Du har vært svært hjelpsom og støttende. Jeg vil også takke familien min som har stilt opp og stått sammen med meg i all frustrasjon og et mangfold av følelser som har dukket opp i løpet av denne prosessen. Spesielt min søster fortjener en ekstra takk. Mine tålmodige venner fortjener også en takk for forståelse og støtte. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til de ni informantene i undersøkelsen som stilte opp og kom med gode og reflekterte svar. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive.

Kristiansand, mai 2024.

Nora Bøe Bustad.

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt leselysten og leseridentiteten til seks gutter på mellomtrinnet ved bruk av kvalitative metoder som observasjon og semistrukturerte intervjuer med barn og voksne. Jeg vurderer hvordan datamaterialet korrelerer eller viker fra teori på feltet, noe som er sentralt for å belyse oppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på 5. og 7. trinn?* Undersøkelsen dekker temaer som lesingens rolle i barndom og oppvekst, forholdet til lesing nå, lesing i skolesammenheng, og lesekulturen i guttenes klasser.

Resultatene fra undersøkelsen viser at selv om guttene generelt har et positivt syn på lesing, oppfattes det hovedsakelig som en skoleaktivitet. Blant de seks guttene identifiserer kun én seg selv som en leser. De fleste er ikke tilstrekkelig motiverte til å lese på fritiden. Videre fant jeg ut at maskulinitetskulturen i gruppen påvirker guttenes valg av tekster og holdninger til lesing, spesielt i skolemiljøet. Studien konkluderer med at gutters leselyst og leseridentitet er resultatet av en kombinasjon av flere faktorer, der autonomi, mestring og tilhørighet spiller nøkkelroller for å fremme en positiv leseridentitet.

ABSTRACT IN ENGLISH

In this master's thesis, I have investigated the reading enthusiasm and reader identity of six boys in 5th and 7th grade using qualitative methods such as observation and semi-structured interviews with children and adults. I assess how the data correlates with or deviates from the existing theories in the field, which is essential to the thesis question: *What characterizes the reading enthusiasm and reader identity of six boys in 5th and 7th grade?* The study covers topics such as the role of reading in childhood and upbringing, reading habits, reading in school context, and reading culture in the boys' classes.

The study shows that although the boys generally have a positive view of reading, it is primarily perceived as a school activity. Among the six boys, only one identifies as a reader. Most are not sufficiently motivated to prioritize reading as a leisure activity. Furthermore, I found that the group's masculinity culture influences the boys' choices of texts and their attitudes towards reading, especially in the school environment. The study concludes that boys' reading enthusiasm and reader identity result from a combination of several factors, where autonomy, mastery, and belonging play key roles in promoting a positive reader identity.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Avgrensing	10
1.4 Oppgavens oppbygging	11
1.5 Tidligere forskning	12
2.0 Teori	14
2.1 Leselyst	14
2.1.1 Leselystbegrepet	14
2.1.2 Tre psykologiske behov	15
2.1.3 Viktigheten av gutters leselyst	16
2.2 Autonomi	19
2.2.1 Hva får gutter til å ville lese?	19
2.2.2 Leseopplæringen i norsk skole	22
2.3 Mestring	24
2.3.1 Gutter i leserundersøkelser	24
2.3.2 Læreplanen – opplevelse eller instrumentalisme?	26
2.3.3 Dagens skole – mestring eller nederlag?	28
2.4 Tilhørighet	30
2.4.1 Gutter er gutter	30
2.4.2 Kjønnskonstruksjoner	31
2.4.3 Maskulinitetskultur eller lesekultur?	32
2.5 Gutters leseridentitet	34
2.5.1 Hva er leseridentitet?	34
2.5.2 Hva kjennetegner gutters leseridentitet?	34
3.0 Metode	35
3.1 Valg av metode	36
3.1.1 Observasjon	36
3.1.2 Intervju	37
3.2 Forberedelser før undersøkelsen	39
3.2.1 Valg av informanter	39
3.2.2 Utforming av observasjonsskjema	40
3.2.3 Utforming av intervjuguider	40
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen	41
3.3.1 Observasjonen	41
3.3.2 Intervjuene	42
3.3.3 Transkribering	45
3.3.4 Arbeidet med analysen	47
3.4 Validitet og reliabilitet	47
3.5 Etiske hensyn	49
3.5.1 Personopplysninger	49
3.5.2 Informert samtykke	49
3.5.3 Barn i forskning	50
3.5.4 Mitt forhold til informantene	50

4.0 Resultater	51
4.1 <i>Barndom og oppvekst</i>	52
4.1.1 Diskusjon av guttenes barndom og oppvekst	55
4.2 <i>Leselyst</i>	58
4.2.1 Diskusjon av guttenes leselyst.....	62
4.3 <i>Lesing på skolen</i>	66
4.3.1 Diskusjon av lesing på skolen	69
4.4 <i>Lesekulturen blant guttene</i>	72
4.4.1 Diskusjon av lesekulturen blant gutter.....	75
5.0 Konklusjon	80
Litteratur.....	82
Vedlegg	89
<i>VEDLEGG 1: Samtykkeskjema for observasjon</i>	89
<i>VEDLEGG 2: Samtykkeskjema for intervju med guttene: til foresatte</i>	91
<i>VEDLEGG 3: Samtykkeskjema til lærere</i>	94
<i>VEDLEGG 4: Observasjonsskjema</i>	98
<i>VEDLEGG 5: Intervjuguide gutter</i>	99
<i>VEDLEGG 6: Intervjuguide lærere</i>	100
<i>VEDLEGG 7: Intervjuguide bibliotekar</i>	101
<i>VEDLEGG 8: Godkjenning fra Sikt</i>	102

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

I år 2000 ble den første PISA-undersøkelsen gjennomført i Norge, og resultatene har skapt store reaksjoner. Norske elever gjorde det overraskende dårlig, spesielt guttene.

Undersøkelsen viste at jenter i snitt var bedre lesere enn gutter, og at gutters motivasjon for lesing var betraktelig lavere enn jenters. De senere PISA-undersøkelsene, samt nasjonale prøver i lesing, har vist at kjønnsforskjellene har fortsatt å øke, og at dette skyldes at nivået hos guttene synker.

Det har siden tusenårsskiftet blitt satt i gang flere store prosjekter som har hatt til hensikt å jevne ut kjønnsforskjellene i lesing ved å øke gutters leselyst, blant annet *Foreningen !les* og *Gi rom for lesing* (Roe, 2013, s. 28). I tillegg finnes det en rekke lesekampanjer som retter seg mot både gutter og jenter, blant annet Sommerles, Tid for ti, Arks barnebokpris og Uprisen (Michelsen, 2021, s. 43). Ser en på dagens gutter i skolealder, ser en at tendensen som leseundersøkelsene tidlig på 2000-tallet viste, har fortsatt til dags dato. Gutter leser dårlig, de leser lite, de har dårlige holdninger til lesing, og de mangler leselyst. Vi lever i et informasjonssamfunn hvor lesing og tilegnelse av informasjon gjennom lesing er viktig for å kunne klare seg. Stadig flere tar høyere utdanning, det stilles høyere krav til utdanning og akademiske ferdigheter i flere yrker enn før, og flere uttrykker en bekymring for guttene.

Media har i flere år hatt oppslag hvor gutter blir fremstilt som en homogen gruppe når det kommer til lesing. Slik er det ikke i virkeligheten, og det finnes store variasjoner i guttegruppen. Det har også blitt påpekt at lesetekstene og skolens valg av tekster og oppgaver favoriserer jentene, og at guttene blir gjort til skoletapere. For å motvirke denne tendensen og de store kjønnsforskjellene i lesing, må en gjøre lesingen attraktiv for guttene. De må få hjelp og mulighet til å selv finne tekster som engasjerer og gir mersmak. Vi må hjelpe guttene å finne leselyst, men for å kunne gjøre det må vi vite hva som kjennetegner guttenes leselyst og leseridentitet. Kun da vil vi ha mulighet til å hjelpe, og ikke minst forstå gutters forhold til lesing.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å undersøke hva gutter på mellomtrinnet leser, og hva som motiverer gutter for lesing både på skolen og på fritiden. Jeg er interessert i å finne ut hva som kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på mellomtrinnet. Hensikten er altså ikke å finne svar som kan generaliseres og si noe om alle gutter på mellomtrinnet, men å gå i dybden hos disse seks guttene og finne ut hva de leser, hvorfor de leser disse tekstene og hva som motiverer dem til å lese og til å velge de tekstene de velger. Jeg vil også se på lesekulturen blant guttene i de to klassene jeg undersøker, og se hvilken virkning maskulinitetskulturen i gruppen kan få på guttenes holdning til lesing og valg av tekster. Problemstillingen lyder som følger:

Hva kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på 5. og 7. trinn?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt fem delspørsmål.

1. Finnes det fellestrekk og variasjoner i de seks guttenes leselyst, og hva går disse ut på?
2. Hva leser guttene og hvorfor appellerer disse tekstene?
3. I hvilken grad kan det spores noen likheter og forskjeller mellom 5. trinn og 7. trinn?
4. Hva sier teori på feltet om ulike faktorer som påvirker gutters leselyst og leseridentitet, og stemmer dette med informantenes svar og mine observasjoner?
5. Hva kjennetegner lesekulturen og maskulinitetskulturen i klassene de seks guttene er en del av?

1.3 Avgrensning

Gutter og lesing er et stort tema som trenger avgrensninger for å få plass i en masteroppgave. Det er derfor gjort en rekke avgrensede valg basert på problemstillingen og delspørsmålene. Det vil for eksempel ikke bli lagt spesiell vekt på jenters leseferdigheter og leselyst, eller hva som er typisk for jenters leseridentitet. Det vil kun bli trukket frem der det er hensiktsmessig for å fremheve en kontrast til eller likhet med guttene. Det er også foretatt et valg om å ikke legge vekt på gutters leseferdigheter, men heller se leseferdighet som et resultat av, og forutsetning for leselyst.

Oppgaven vil ta for seg gutters leselyst og leseridentitet basert på et utvalg av gutter fra 5. trinn og 7. trinn på en skole i Agder, og forskningsresultatene vil være et resultat av både klasseromsobservasjoner og intervjuer med elever, lærere og skolebibliotekar. Resultatene fra

undersøkelsen er ikke et forsøk på å generalisere eller å si noe om leselysten og leseridentiteten til alle gutter på 5. og 7. trinn, men er ment som et bidrag til forskningsfeltet. Hensikten er at undersøkelsen kan gi innsikt i holdningene hos en gruppe gutter når det lesing og lesekultur, og hvordan dette henger sammen med leselyst og utviklingen av en positiv leseridentitet. Observasjonene jeg gjør i norsktimene, og svarene guttene og lærerne gir i intervjuene, vil suppleres med forskning og teori på feltet.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven har seks kapitler.

Kapittel 1: Innledning. Oppgaven vil starte med en innledning hvor det blir gjort rede for oppgavens problemstilling, bakgrunn, avgrensning og tidligere forskning.

Kapittel 2: Teori. Her vil oppgaven og problemstillingen bli knyttet til tidligere forskning og faglige tyngdepunkter som er viktige på feltet. Teorikapittelet vil igjen bli delt inn i delkapitler, med titlene *Leselyst*, *Autonomi*, *Mestring*, *Tilhørighet* og *Gutters leseridentitet*. Det vil bli forklart hva som menes med begrepene leselyst og leseridentitet, og en rekke faktorer som kan påvirke gutters leselyst og leseridentitet. Jeg har valgt å legge stor vekt på teorikapitlet for å få frem sentrale teoretiske innsikter om gutters lesing, leselyst og leseridentitet, og senere se resultatene fra mine undersøkelser i lys av disse teoriene. Teorikapitlet er en del av undersøkelsen om gutters leselyst og leseridentitet, og har dermed verdi i seg selv.

Kapittel 3: Metode. Metodekapitlet vil gi innsikt i hvilke metoder som er valgt i oppgaven, hvorfor og hvordan de er brukt. Kapitlet er delt opp i underkapitler, med titlene *Valg av metode*, *Forberedelser før undersøkelsen*, *Gjennomføring av undersøkelsen*, *Validitet og reliabilitet* og *Etiske hensyn*. Også metodekapitlet har fått stor plass i denne oppgaven, og dette valget er tatt på bakgrunn av at jeg har brukt flere metoder i undersøkelsene mine. Jeg så det derfor som hensiktsmessig å gjøre rede for metodiske avveininger på en grundig og åpen måte.

Kapittel 4: Resultater. Dette kapitlet vil inneholde en utgreiing og analyse av det utvalgte datamaterialet med hovedvekt på utsagn fra guttene. Jeg vil supplere med mine observasjoner fra observasjonsperioden og intervjuene med lærerne og skolebibliotekaren. Kapitlet er delt i

fire underkapitler: *Barndom og oppvekst, Leselyst, Lesing på skolen og Lesekultur blant guttene*. Under hvert tema vil resultatene fra forskningen bli diskutert og sett sammen med eller i kontrast til teorien som ble introdusert i kapittel 2.

Kapittel 5: Konklusjon. I det siste kapittelet vil de viktigste poengene og hovedlinjene bli trukket frem. Poengene vil følge resultat-kapitlets oppbygging og ta for seg hovedfunnene innenfor de fire temaene.

1.5 Tidligere forskning

I prosessen med å skrive masteroppgaven har jeg lest en rekke artikler, bøker og avhandlinger som omhandler lesing, leselyst og leseridentitet, spesielt knyttet til gutter. Jeg har foretatt et valg om å i hovedsak holde meg til litteraturen som omhandler gutter og lesing i Norge, som vil si at det meste av litteraturen er skrevet på norsk av norske forfattere. Dette er fordi jeg er interessert i å finne ut hva som kjennetegner leselysten og leseridentiteten til gutter på mellomtrinnet i Norge. Der det har vært hensiktsmessig og nødvendig, har jeg supplert med svenske, danske og engelske tekster.

Kåre Kverndokken har sammen med en rekke skandinaviske forskere skrevet boken *Gutter og lesing* (2013), som inneholder en rekke ulike perspektiver og synsvinkler på hva, hvorfor og hvordan gutter leser. Boken inneholder blant annet en oversikt over gutters resultater i ulike lesetester, både nasjonale og internasjonale. *Gutter og lesing* (2013) tar også for seg ulike teksttyper som typisk appellerer til gutter og hvordan identitetsbygging og tanken om maskulinitet kan påvirke leselysten til gutter i ulike retninger. Også intervju med både gutter og forfattere av typiske *guttebøker*, altså bøker som vanligvis appellerer til gutter, er en del av boken.

En sentral undersøkelse om gutter og lesing er *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid* som er gjennomført av Trude Hoel og Lise Helgevold for Lesesenteret (Hoel & Helgevold, 2005). De diskuterer hva som kjennetegner gutters lesing og guttenes identifikasjon som lesere, i tillegg til å se på hvordan bibliotekene blir brukt og hvilken påvirkning ulike tilbud på biblioteket kan ha på gutters lesing. Undersøkelsen viser blant annet at mange gutter leser mye, men at det ikke nødvendigvis er skjønnlitteratur. Den viser også at gutter selv er klar over at de blir omtalt som dårlige lesere, og at dette kan påvirke dem negativt. Til slutt kommer forskerne

frem til at skolen er den arenaen som har størst påvirkningskraft på elevens lesing og forhold til lesing, ikke hjemmet slik mange tror.

Det finnes en rekke masteroppgaver som omhandler gutters forhold til lesing, blant annet masteroppgaven til Katarina Lunde (2017). Her undersøker hun tre gutter med et godt forhold til lesing, og tre gutter med et dårlig forhold til lesing. Lunde finner blant annet at maskulinitetskulturen i gruppen guttene er en del av, påvirker forholdet til lesing. De guttene som befinner seg i grupper hvor lesing anses som feminint, har et dårlig forhold til lesing, og de guttene som hører til i grupper med en mer romslig maskulinitetskultur, har et bedre forhold til lesing.

Gry Skeie er en annen som har skrevet masteroppgave om gutter og lesemotivasjon (Skeie, 2016). Oppgaven er rettet inn mot lesetester og hvorfor gutter generelt gjør det dårligere enn jenter på lesetester. Hun argumenterer for at guttenes mangel på motivasjon er en sentral grunn til kjønnsforskjellene, og problemstillingen spør hvordan lærere og gode bøker kan bidra til at guttenes leselyst øker, og hva som motiverer gutter til å lese. Et hovedpoeng hos Skeie er at fordi mange gutter ikke ser på lesing som viktig, bruker de ikke mulighetene de har til å finne bøker og litteratur de faktisk har lyst til å lese. Hun mener at gode tiltak kan snu denne tendensen, og at blant annet engasjerte lærere og voksne, og bokpresentasjoner av et bredt utvalg av tekster, bidrar positivt i gutters motivasjon til å lese.

Jeanett Haugens masteroppgave (2015) er også et godt bidrag til forskning på leselyst hos elever og tar for seg spørsmålet om «hvordan en kan motivere elever til å lese mer skjønnlitteratur» (Haugen, 2015, s. 1). Hun diskuterer hvordan satsingen på lesing ikke samsvarer med de dårlige leseferdighetene som lesetestene viser, og at elever er opptatt av at tekstene skal ha riktig innhold for at de skal være motivert til å lese. Spesielt for gutter er dette viktig, og Haugen har satt av plass i oppgaven til å se på teori om gutter og lesing og ser på kjønnsforskjellene i lesingen og hva som motiverer.

Gutters holdninger til lesing er også et tema i videregående skole, noe Siri Vaaje Haugen skriver om i sin masteroppgave (2016). Hun undersøker forholdet guttene på yrkesfag har til lesing, og trekker inn identitet, språk og holdninger. Haugen finner ut at guttene har en sterk identitet som gutter og at dette ofte ikke samsvarer med en identitet som leser, siden lesing ofte blir fremstilt som feminint.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over de faglige tyngdepunktene på feltet gutters leselyst og leseridentitet. Teorikapitlet vil bygge på det teoretiske perspektivet til Edward L. Deci & Richard M. Ryan, som går ut på at det finnes tre grunnleggende psykologiske behov som forutsetning for indre motivasjon; autonomi, mestring og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Disse tre behovene er slik en forutsetning for individets indre motivasjon til å lese, da jeg forstår indre motivasjon som leselystens viktigste forutsetning. På bakgrunn av dette perspektivet, vil teorikapitlet gi innsikt i betydningen av gutters autonomi, mestring og tilhørighet, og dette vil videreføres og drøftes sammen med empiri i kapittel 4.

Teorikapitlet er delt inn i fem temaer; *2.1 Leselyst*, *2.2 Autonomi*, *2.3 Mestring*, *2.4 Tilhørighet* og *2.5 Gutters leseridentitet*. Første del, *2.1 Leselyst*, vil ta for seg en definisjonsavklaring av leselystbegrepet, samt begrunnelse for valg av definisjon. Deretter vil jeg gå nærmere inn på teorien til Deci & Ryan og videre forklare viktigheten av leselyst. I kapittel 2.2 vil jeg gi et overblikk over dagens didaktiske leseopplæring og hvordan den forholder seg til guttenes autonomi, etterfulgt av en redegjørelse for hva som får gutter til å ville lese. Kapittel 2.3 vil ta for seg temaet gutter i leserundersøkelser og se på hvordan disse, læreplanen og skolen legger opp til gutters lesemestring. I kapittel 2.4 er temaet tilhørighet, og tanken om gutter som homogen gruppe vil bli problematisert. Deretter vil jeg se på spenningsfeltet mellom lesekultur og maskulinitetskultur. Avslutningsvis, i kapittel 2.5 vil jeg se på hva leseridentitet er og hva som kjennetegner gutters leseridentitet.

2.1 Leselyst

2.1.1 Leselystbegrepet

Det finnes en rekke begreper som er ment å forklare menneskers forhold til lesing. Noen bruker lesemotivasjon, andre leseglede eller leseengasjement. Når jeg har valgt å bruke begrepet leselyst i denne oppgaven, er det fordi begrepene ovenfor ikke alene rommer det samme som leselystbegrepet gjør. Lesemotivasjon er det som får oss til å begynne å lese en bok eller tekst. Leseengasjementet er en måte å lese en tekst på og en måte engasjere seg affektivt, atferdsmessig og kognitivt for at det skal føre til motivasjon (Hennig, 2019, s. 17). I tillegg er leselyst et begrep de fleste kjenner til. For mange vil begrepet leselyst romme både

lesemotivasjon og leseengasjement. Leselyst forstås i denne oppgaven som et indre ønske om nye opplevelser gjennom tekst, i likhet med Åsmund Hennigs definisjon av begrepet (2019, s. 20 og 29).

Selv om leselysten i stor grad innebærer en sterk indre motivasjon for lesing, er den ikke uløselig avgrenset til indre motivasjon. Gunn Imsen skriver at «[m]otivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører» (Imsen, 2014, s. 293). På bakgrunn av dette sitatet vil jeg argumentere for at både indre og ytre motivasjon kan føre til leselyst. Den indre motivasjonen preges av en oppriktig interesse for lesing fordi det oppleves som verdifullt. Den ytre motivasjonen kjennetegnes av et ønske om belønning eller å nå et mål (Imsen, 2014, s. 295). Dette kan for eksempel være gode resultater på lesetester, gode karakterer eller skryt fra læreren, foresatte og medelever. Uansett er det ofte den indre motivasjonen som trekkes frem når en snakker om leselyst. Når jeg videre bruker begrepet leselyst, vil det også bygge på Deci & Ryans (2000) tre psykologiske prinsipper for indre motivasjon.

2.1.2 Tre psykologiske behov

Edward L. Deci og Richard M. Ryan (2000, s. 68) skriver om tre grunnleggende psykologiske behov som forutsetning for indre motivasjon, bedre kjent som selvbestemmelsesteorien. De tre behovene er autonomi, mestring og tilhørighet. Deci & Ryan forklarer i sin artikkel, «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being» (2000), hva de tre behovene går ut på. Autonomi handler om individets opplevelse av selvbestemmelse og frihet i ulike kontekster. Opplevelsen av autonomi kan føre til både engasjement og motivasjon til å utføre ulike handlinger, og kan slik ses i sammenheng med leselyst, som forutsetter begge aspektene. Mestring handler om individets opplevelse av egen kompetanse og ferdigheter, og om disse er tilstrekkelige for å mestre en oppgave eller handling. Opplevd mestring kan føre til motivasjon og mestringstro i fremtidige situasjoner. Sett i leselystkontekst, er det sentralt at guttene opplever mestring for å bli motivert til å fortsette lesingen. Til slutt handler tilhørighet om individets behov for relasjonell tilknytning og å tilhøre en gruppe hvor en blir anerkjent og akseptert av andre. Da kan individet oppleve motivasjon og trivsel, som igjen henger sammen med forutsetningene for gutters leselyst.

Det er kun når alle tre behov er tilfredsstilt, at en kan snakke om indre og iboende motivasjon. Deci & Ryan beskriver den slik: “intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore, and to learn.” (Deci & Ryan, 2000, s. 70).

2.1.3 Viktigheten av gutters leselyst

Det finnes utallige grunner til at leselyst er viktig, både for individet og for samfunnet. I det videre vil det blir gjort rede for noen av disse.

Helt fra 1980-tallet er det gjentatte ganger vist at norske menn leser både mindre og dårligere enn kvinner (Kulbrandstad, 2018, s. 219). Dette kan føre til alvorlige konsekvenser for menn i årene fremover, med mindre det settes inn tiltak for å få dem til å lese mer og bedre enn de gjør nå. Vi lever i et skriftsamfunn, og å beherske ulike former for lesing er en sentral del av å være en fungerende samfunnsborger og å leve ut sitt personlige potensial (Kulbrandstad, 2018, s. 211). Elevene må både lese mye og møte et mangfold av tekster, og dette må skolen legge opp til (Kulbrandstad, 2018, s. 61). Slik opparbeider elevene seg en litterær kompetanse og tekstkunnskap som kan bidra til at de fungerer godt og deltar i dagens mangfoldige tekstsamfunn. Den litterære kompetansen består av flere komponenter, blant annet leseferdighet, tekstkunnskap, kontekstkunnskap og lesekunnskap (Hennig, 2019, s. 23-24). Tekstkunnskapen som er en forutsetning for å kunne delta i dagens tekstsamfunn, beskriver Astrid Roe som «kunnskap om hva tekst er, hva som kjennetegner ulike typer tekster, og hvilken funksjon de har» og forklarer videre at tekstkunnskapen er en forutsetning for å mestre lesingen (Roe, 2014, s. 47). Alt dette må læres, og for å lære må en øve. Når elevene leser mer, blir de bedre lesere. De gjør det bedre på skolen og på leseundersøkelser og bedrer forutsetningene for å bidra i samfunnet som voksne (Gallagher, 2010, s. 40). Slik kan leselyst bidra til gode og deltagende samfunnsborgere i dagens tekstsamfunn.

Astrid Roe trekker frem at selve leselysten ses på som en sentral del av et individs lesekompetanse (Roe, 2014, s. 38-39). Hun forklarer videre at en elev med gode leseferdigheter ikke vil nå sitt fulle potensial uten leselyst. Det er rett og slett ikke nok å ha gode leseferdigheter hvis en ikke liker og velger å lese. Det er ikke kun lesekompetansen som påvirkes av, og er avhengig av, elevenes leselyst. Åsmund Hennig (2019, s. 10) mener at leselysten er en forutsetning for den litterære kompetansen. Han skriver at en gjennom å lese litteratur lærer elevene å bruke fantasien til å etablere litterære forestillingsverdener og se for

seg det som er beskrevet med ord. Denne fantasien er en sentral forutsetning for, og i hans øyne selve kjernen i litterær kompetanse.

Som nevnt i kapittel 2.1.1, forutsetter lese lyst motivasjon og engasjement. Hvis disse faktorene ikke er til stede, vil en ikke oppleve lese lyst, og mest sannsynlig velge bort lesing. Åsmund Hennig forklarer i boken *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*:

For å gjøre barn og unge flinke til å lese må vi først og fremst få dem til å ha lyst til å lese. Å kunne lese og forstå lengre og mer kompliserte tekster krever trening og erfaring. Men den som ikke liker å lese, vil heller ikke trene. Ingen ønsker å trene på noe man gjør med ulyst (Hennig, 2019, s. 9).

Dette sitatet viser hvordan lese lyst og leseferdigheter henger sammen, og at lese lyst er en forutsetning for at elevene er villige til å fortsette å øve på lesingen. Roe hevder, med bakgrunn i PISA-resultatene, at elevenes holdninger til lesing er nært knyttet til deres leseforståelse (Roe, 2013, s. 14). Det er altså et korrelasjonsforhold mellom elevenes leseferdighet, tekstkunnskap, litterære kompetanse og deres lese lyst. Spesielt relevant er dette for gutter, da gutters holdninger til lesing og leseferdigheter generelt er dårligere enn jenters.

Alle gutter kommer til skolen med ulikt utgangspunkt, også når det kommer til lesing. Noen har blitt lest mye for, mens andre knapt har sett en bok. De tar ikke bare med seg lesekompetanse og leseferdigheter, men også holdninger til lesing hjemmefra. Gunilla Molloy skriver om gutters holdninger til lesing av skjønnlitteratur, og trekker frem at de som kommer fra hjem hvor det er vanlig å lese og snakke om litteratur, har en stor fordel ved skolestart (Molloy, 2013, s. 35). Det er imidlertid ikke alle gutter som kommer fra litterære hjem med fokus på litteratur og lesing. Dette vil være hjem der barna ikke blir lest høyt for, hvor det er få synlige bøker i huset, og hvor foreldrene ikke er tydelige lesende rollemodeller. Disse guttene går glipp av en sentral og grunnleggende tilegnelse av lesekompetanse, leseferdigheter, sjangerkunnskap, gode leseopplevelser og mulighet for lese lyst. Tidligere forskning, for eksempel Solheim & Tønnessen (2003, s. 42) og Grønmo et al. (2004, s. 42) har vist at det er korrelasjon mellom antall bøker i hjemmet og elevens leseferdigheter. Med andre ord betyr det at desto flere bøker en elev har hjemme, desto bedre er han til å lese. De guttene som kommer fra hjem med få bøker og lite synlig litteratur, er dermed avhengige av å møte litteratur og undervisningsmetoder på skolen som vekker lese lyst og fører til gode

holdninger til lesing. Da kan de også kjenne på en indre motivasjon for lesing, og slik tilegne seg de ferdighetene de har gått glipp av i oppveksten. Leselyst fører til mer lesing, og mer lesing øker kunnskapsnivået, kreativiteten, evnen til empati og språklig og kognitiv utvikling (Hennig, 2019, s. 32-39). Slik kan leselysten være en bidragsfaktor til å utjevne medfødte forskjeller hos guttene.

Et annet argument for hvorfor leselyst er viktig, er for å orke å lese lengre tekster. Under *Underveisvurdering* i kompetansemålene etter 10. trinn står det at «[L]æreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i lesing av lengre tekster og i utforskende arbeid med faglige problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at guttene skal få til dette, må de øve. Å lese er som å løpe. Desto mer en løper, desto lenger kan en etter hvert løpe. Hvis en gutt leser mye, vil han også trene opp lesekondisjonen. Slik det er i dag, er det mange gutter som har dårlig lesekondisjon, og som ikke orker å lese en bok fra perm til perm (Michelsen, 2021, s. 41). Astrid Roe (2014, s. 152) fant for eksempel ut at gutter avviser en bok etter to sider hvis de ikke oppfatter den som spennende. Da går de glipp av mye god og nyttig litteratur som kan bidra til bedre lesekompetanse, litterær kompetanse og mer leselyst. En mulig grunn til den dårlige lesekondisjonen er sosiale medier og dataspill. Der er guttene vant til at det skjer noe hele tiden, og at de møter spenning med en gang. Det er ofte ikke tilfellet med bøker, hvor en som regel må lese en del sider før en kommer inn i handlingen og blir kjent med karakterene. For at guttene skal oppleve motivasjon for lesing, er det viktig at bøkene vekker en interesse, og da kan det være en fordel at tekstene er knyttet til fritidsinteressene deres. Det er sentralt at læreren setter seg inn i guttenes fritidsinteresser og hjelper dem med å finne tekster som kan appellere (Roe, 2014, s. 152). Samtidig kan det være utfordrende å få barn til å lese andre typer tekster enn de er vant til, og her kan mange lærere oppleve å møte motstand (Roe, 2014, s. 144).

Ett av målene til skolen burde, på bakgrunn av argumentene for viktigheten av leselyst, være å motivere guttene til å ønske å lese, slik at de kan oppleve å bli både motivert og engasjert av litteratur. Da får vi elever som selv tar ansvar for lesekompetansen sin, og som ser personlig og samfunnsmessig verdi i lesing. Disse elevene vil da velge å lese, selv når de ikke må (Roe, 2014, s. 39). Gunilla Molloy (2013, s. 43) mener at litteraturlesing kan føre til at guttene opparbeider seg større forståelse for samfunnet de lever i og alle mennesker som inngår i det.

2.2 Autonomi

Autonomi er det første av de tre grunnleggende psykologiske behovene som Deci & Ryan (2000, s. 70) beskriver. Det handler om at en forutsetning for indre motivasjon er at guttene må oppleve at atferden deres er selvbestemt. Det er altså ikke nok å mestre lesingen, de må også føle at de har valgt å lese selv, enten dette handler om å velge tekst eller arbeidsmåte. Hvis en gutt stadig blir fortalt at han skal lese, kan han oppleve det som en form for kontroll, det motsatte av autonomi. Dette kan ifølge Deci & Ryan (2000, s. 70) påvirke guttens forhold til lesing mer enn hans lesekompetanse og mestringstro. Dette poenget er kontroversielt, men åpner opp for en rekke kritiske spørsmål om dagens skole og leseopplæring, og om det fremmer elevenes autonomi.

2.2.1 Hva får gutter til å ville lese?

Oppveksten er sentral med tanke på guttenes forhold til lesing når de begynner på skolen (Roe, 2014, s. 43). De som blir lest for hjemme, og som snakker om litteratur, vil opparbeide seg lese- og skriveferdigheter, i tillegg til tekstkunnskap, allerede før de begynner på skolen. Egil Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim forklarer at «[b]arns leseferdighet utvikles i et samspill mellom barnet selv og omgivelsene» (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 151). Hvis foreldrene viser interesse for lesing, vil dette kunne motivere guttene til å lese, og oppveksten har dermed mye å si for guttenes fremtidige leselyst.

Små barn er avhengig av en voksen som introduserer dem for ulike tekster, og som kan lese høyt for dem før de lærer å lese selv. Det er ofte foreldrene som introduserer barna for litteratur som barnebøker, eventyr og andre litterære verk. Den voksnes påvirkning vil derfor ha mye å si for barnets forhold til og kunnskap om lesing og litteratur, og her er høytlesing spesielt sentralt (Bjorvand, 2012b, s. 150). Høytlesingen er spesielt verdifull fordi det er avgjørende at barna får gode leseropplevelser for å få leselyst senere i livet (Kulbrandstad, 2018, s. 215). Høytlesingen fører ofte til samtaler om teksten, og barna får slik tidlig innpass i et leserfellesskap (Roe, 2014, s. 133). Lise Iversen Kulbrandstad (2018, s. 69) argumenterer for at barn som tidlig får kjennskap til ulike tekster, utvikler en nyttig tekstforståelse som også hjelper språkutviklingen deres. Disse barna oppnår bedre skoleresultater enn barn som vokser opp i hjem uten denne teksteksponeringen. Astrid Roe (2014, s. 133) argumenterer for at høytlesing kan virke motiverende på leselysten, og ikke bare for de små barna. Barn i alle aldre kan bli motivert av å bli lest høyt for. Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas hevder at

høytlesing kan føre til at barna utvikler språklige ferdigheter som gjør det enklere for dem å uttrykke seg på en god måte. De viser også til forskning som synliggjør en sammenheng mellom høytlesing og resultater på PISA-undersøkelsene (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 155). Videre mener de at høytlesing kan føre til leselyst.

For gutter er det viktig med mannlige forbilder som leser, enten dette er et familiemedlem eller en lærer. En mannlige rollemodell for lesing kan påvirke guttens fremtidige leseutvikling (Roe, 2013, s. 27-28). Dette peker også Cristina Clark & David Burke (2012, s. 4-5) på i sin studie hvor de undersøker mulige forklaringer på kjønnsforskjellene når det gjelder holdninger til lesing. De finner ut at mangelen på mannlige lesende rollemodeller er en av flere faktorer som virker inn på guttenes manglende leselyst. En forklaring på denne mangelen er at det er flest kvinnelige lærere, og flere mødre enn fedre som leser hjemme (Roe, 2013, s. 28). Selv om menn er viktige rollemodeller for gutter, har også kvinner en viktig rolle i utviklingen av gutters leselyst. De guttene som ikke har gode leseforbilder hjemme, trenger å møte det på skolen, og da blir læreren den viktigste rollemodellen, også kvinnelige lærere (Hennig, 2012, s. 71). Ellin Oliver Keene & Susan Zimmermann (2007, s. 160) peker på at foreldre og lærere som lesende rollemodeller må vise barna hvordan en leser finner gode bøker, hvordan de leses og hvordan en snakker om litteratur. Det er altså ikke tilstrekkelig å lese høyt for guttene. De trenger å se at lesingen oppleves som verdifull for voksne alene, ikke kun gjennom høytlesing (Hennig, 2012, s. 71). Vi må altså lese selv for at de gode holdningene til lesing skal videreføres

Både når en leser høyt og når en skal hjelpe elevene med å finne gode bøker, er det viktig å finne bøker som passer til målgruppen, både i forhold til handling, interesser, alder og leseferdigheter. For de fleste barn er det blant annet viktig å identifisere seg med karakterene eller handlingen (Bjorvand, 2012b, s. 153). For gutter er kjønnet på hovedpersonen av stor betydning, og kan være avgjørende for om de ønsker å lese en bok eller ikke. Jenter har ikke samme behov for hovedkarakter av samme kjønn som gutter (Bjorvand, 2012b, s. 156). De leser et større mangfold av tekster enn guttene gjør. For noen gutter er det viktigere med det eksotiske, altså det som er annerledes, og noen setter pris på spenning eller humor (Bjorvand, 2012b, s. 154). Kåre Kverndokken (2013c) har intervjuet fire forfattere som skriver bøker som typisk appellerer til gutter, Harald Rosenløw Eeg, Arne Svingen, Jørn Lier Horst og Bjørn Ingvaldsen. Han stiller spørsmål om hvorfor de tror bøkene de skriver blir lest av mange gutter. Han får svar som stemmer overens med Agnes-Margrethe Bjorvands påstander.

Forfatterne har ofte gutter i hovedrollen og mener at dette skaper muligheter for identifikasjon hos guttene (Kverndokken, 2013c, s. 134). Spenning og humor blir også trukket frem som aspekter ved forfatterskapet deres som de mener appellerer til gutter (Kverndokken, 2013c, s. 134-150). Her får de støtte fra Mette Moe (2013, s. 247) som skriver at det spesielt er bøker med humor, spenning, fantasy og fagbøker som appellerer til gutter, men at drama også kan passe hvis bøkene er gode.

Bjorvand (2012a, s. 69) skriver at bildebøker og tekster med bilder ofte blir brukt av elever som trenger å lese av bildene i tillegg til teksten, fordi de ikke har gode nok leseferdigheter. Ved å se på bildene, mener Bjorvand at elevene får tilgang til innhold som de ikke har ferdigheter til å få tilgang til gjennom skrevet tekst. Fordi gutter ifølge flere leseundersøkelser er dårligere lesere enn jenter, kan Bjorvands påstand være en forklaring på hvorfor så mange gutter velger å lese tegneserier og bildebøker.

En utfordring med å få gutter til å bli bedre lesere er at de heller vil spille dataspill enn å lese litteratur (Roe, 2014, s. 45). Samtidig møter de en rekke multimodale tekster gjennom spillene, og Astrid Roes undersøkelser peker mot at kjønnsforskjellene ikke er like store når det kommer til multimodale tekster (Roe, 2013, s. 23). Hun peker også i retning av at kjønnsforskjellene minker når det gjelder lesing på nett (Roe, 2013, s. 25). Nasjonale prøver for 5. trinn fra 2010 og 2011 viste at innholdet i tekstene er av stor betydning for guttene. Undersøkelsen som inneholdt en tekst som handlet om gaming, viste mindre kjønnsforskjeller enn den som omhandlet et annet tema (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 70-71). Lise I. Kulbrandstad (2018, s. 215) påstår at det er når barna er 9-12 år gamle at de er mest glade i å lese. Det er altså her innsatsen for å øke leselysten må settes inn for at de skal fortsette å lese etter 12-årsalderen, og da kan valg av tekster med engasjerende temaer være en god inngang. De fleste elever får andre leseinteresser og leser mindre når de begynner på ungdomsskolen enn de gjorde da de var yngre (Roe, 2014, s. 41). Spesielt gutters lesevaner viser en markant endring i dette tidsrommet, og tekstene som introduseres for guttene på skolen og fritiden må da følge denne utviklingen.

Mye av lesingen på skolen er lesing av tekster læreren velger for eleven. Når dette ikke appellerer til elevene og vekker en interesse og et engasjement, kan lesingen virke mot sin hensikt. Motvillig lesing er leselystens store fiende (Hennig, 2012, s. 92). Derfor er det viktig at elevene også får velge tekster, og at læreren blir kjent med elevenes interesser og dermed

bedrer sine forutsetninger for å velge gode og interessante tekster. Elever kan, i møte med gode og interessante tekster, oppleve leselyst, selv om de ikke har valgt tekstene selv. Lise Helgevold, Marit Vik & Trude Hoel beskriver leselyst som «opplevelsen av å bli «fanget» av tekst, enten dette er fagtekster, hobbybøker, avisartikler, tegneserier eller skjønnlitterære sjangre» (Helgevold et al., 2005, s. 14). Også gutter har forutsetninger for å oppleve leselyst gjennom alle disse tekstene, så lenge innholdet virker interessant og tekstene legges frem på en engasjerende måte som viser gode holdninger til lesing.

Selv om både gutter og jenter kan lese de samme tekstene, er det flere ganger vist at de leser på forskjellig grunnlag. Dette viser blant annet Anne Løvland, som peker på at jenter er pliktlesere, mens gutter er interesselesere. Hun fant i sin undersøkelse at jentene er det hun kaller svarjegere og gutter er interessesøkere (Løvland, 2012, s. 83-84). Dette går ut på at jentene i hennes undersøkelse viser entusiasme for ulike fagtekster og leser for å svare på spørsmål om teksten. Guttene, derimot, er avhengig av å være interessert i teksten for å ønske å lese den. Guttene leser derfor ofte kun når de må, og når de ser det som en nødvendighet (Roe, 2013, s. 24). Dette betyr at guttene er mer avhengig av å lese om et tema de interesserer seg for enn jentene, og at det derfor kan være mer utfordrende for gutter å finne tekster de liker. Dette viser også flere undersøkelser Astrid Roe har gjort (2012, s. 126). Hun peker på at gutter gjør det bedre på lesetester der tekstene handler om gutter i samme aldersgruppe som leseren, og at kjønnsforskjellene kan minke hvis gutter møter tekster hvor de kan identifisere seg med hovedkarakteren og opplever innholdet som engasjerende.

2.2.2 Leseopplæringen i norsk skole

Skolen har i lang tid vært en arena hvor det stadig arbeides med temaer som likestilling mellom kjønnene. Frem til nylig har likestillingstanken dreid seg om kvinners rettigheter og at kvinner skal bli likestilt med menn (Roe, 2013, s. 13). Siden 1990-tallet har det derimot vist seg et stort behov for å sette lys på kjønnsforskjeller som favoriserer jentene i skolen, og å jobbe for gutters muligheter og rettigheter til utdanning. Likestillingskampen for gutter i skolen ble spesielt aktualisert da det viste seg at jenter gjorde det bedre i de fleste fag, og at flere jenter tok høyere utdanning. I 2008 ble det satt i gang en ny nasjonal handlingsplan for likestilling, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (Imsen, 2014, s. 470).

I Kåre Kverndokkens intervjuer med tre gutter svarer to av tre gutter at de leser mye på nett, blant annet fordi de kan søke etter tekster som passer deres interesser eller for å spille dataspill (Kverndokken, 2013d, s. 165, 170-171). Disse funnene stemmer overens med rapporten *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid*, som viser at de fleste guttene i undersøkelsen bruker internett til å finne interessante tekster og til å spille dataspill (Hoel & Helgevold, 2005, s. 20-21). Ifølge Roe (2013, s. 23-24) bruker gutter mer tid på dataspill enn jenter, og selv om dette kan ta mye av tiden som tidligere ble brukt til lesing på fritiden, kan det også føre til at guttene opparbeider seg digital kompetanse. I tillegg leser de andre multimodale tekster som aviser, ukeblader og tegneserier, ofte også på nett. Gutter gjør det generelt godt på ikke-sammenhengende tekster, blant annet modeller, grafer og diagrammer, og de strever ofte mer med sammenhengende tekster (Roe, 2013, s. 25). Selv om jenter i snitt bruker mer tid på sosiale medier enn gutter, er det flere ting som peker mot at gutter leser et mangfold av tekster på internett og slik har god digital kompetanse.

Roe (2014, s. 137) hevder at de fleste gutter vil forstå at det er viktig å kunne lese ulike tekster på en god og reflektert måte, men dette er ofte ikke nok til at de motiveres for fritidslesing. Innholdet må også appellere slik at guttene ikke føler at lesingen blir tvunget på dem uten grunn, og flere gutter kan da ha behov for å se nytteverdien utover i skoleløpet. De må motiveres til lesing gjennom å informeres om lesingens videre nytte, og de må bli oppfordret til å lese tekster som engasjerer dem. Kun da vil guttene begynne å lese og identifisere seg som lesere. Det er blant annet viktig å legge bort tanken om at lesing utelukkende er lesing av skjønnlitteratur. Det er like viktig og nyttig å lese sakprosa, og denne type tekst appellerer ofte bedre til gutter (Roe, 2014, s. 141). En vanlig fallgrube er at lesing av sakprosaetekster blir efferent lesing, og dette kan svekke leselysten til guttene (Roe, 2014, s. 142). Her får Roe støtte fra Daniel Pennac som mener at leseren har ti ukrenkelige rettigheter:

- 1) Retten til å ikke lese.
- 2) Retten til å hoppe over sider.
- 3) Retten til å ikke lese ut en bok
- 4) Retten til å lese om igjen
- 5) Retten til å lese hva som helst
- 6) Retten til å la seg påvirke
- 7) Retten til å lese hvor som helst
- 8) Retten til å skimlese

- 9) Retten til å lese høyt
 - 10) Retten til å tie
- (Pennac 1999, s. 83-84)

Pennac mener at ved å gi leseren disse rettighetene, har alle forutsetninger for å bli glad i å lese, men at autonomien som rettighetene gir, er helt avgjørende.

2.3 Mestring

Deci & Ryan (2000, s. 70) trekker frem at tilbakemeldinger, belønninger og kommunikasjon rundt en handling kan føre til en mestringsfølelse, som igjen kan føre til indre motivasjon. I en leselystkontekst kan det dreie seg om resultater fra leseundersøkelser, tilbakemeldinger fra læreren, og hvordan både læreplanen og skolen omtaler gutter og lesing. Deci & Ryan (2000, s. 70) refererer til flere forskningsprosjekter hvor det er vist korrelasjon mellom gode tilbakemeldinger og indre motivasjon, fordi tilbakemeldingene førte til mestringstro. Det er også vist korrelasjon mellom dårlige tilbakemeldinger og mangel på indre motivasjon, fordi elevene mistet troen på at de med sine ferdigheter og kunnskaper kunne løse de ulike oppgavene. Guttene trenger derfor passende utfordringer, ærlige og gode tilbakemeldinger og de må slippe unna gjentatte nedverdiggende evalueringer for å oppnå leselyst.

2.3.1 Gutter i leserundersøkelser

I Norge har vi de siste årene hatt en rekke lesetester og leseundersøkelser som har til hensikt å kartlegge elevene og slik fange opp de som strever med lesing for å sette inn tiltak så tidlig som mulig (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 45, 51). I tillegg brukes de til å sammenligne med andre skoler, kommuner og land. Både nasjonale og internasjonale leseundersøkelser har vært en sentral del av skolens praksis de siste 35 årene.

PISA, Programme for International Student Assessment, og senere undersøkelser viser at det er store kjønnsforskjeller i norske elevers leseferdigheter. Kjønnsforskjellene er ikke et resultat av at jentene har blitt bedre lesere, men heller at guttene har blitt dårligere lesere (Roe, 2013, s. 13). I etterkant av PISA 2000 kom PISA-sjokket. Norske elever hadde gjort det dårligere enn forventet. Som resultat av dette ble det innført en rekke tiltak som skulle øke norske elevers leseferdigheter, blant annet nasjonale prøver i lesing fra 2004 (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 52). De nasjonale prøvene hadde til hensikt å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i matematikk, engelsk, lesing og skriving og å sikre at

undervisningen var god nok (Skaftun, 2006, s. 9-10). I tillegg til de nasjonale prøvene og andre leserundersøkelser, ble det satt inn tiltak for tidlig kartlegging og kampanjer for leselyst (Roe, 2013, s. 28). En rekke av disse tiltakene var spesielt rettet mot gutter og lesing, og et av de mest kjente var utarbeidet av Utdannings- og forskningsdepartementet og ble kalt *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Det la vekt på å øke både leselysten og leseferdighetene til gutter i grunnskolen (Utdanning- og forskningsdepartementet, 2003). *Foreningen !les* har satt i gang flere kampanjer for å få guttene til å lese, blant annet *Hat trick*, litteratur med fotball som tema og kjente fotballspillere som lesende rollemodeller (Foreningen !les, 2012). De legger vekt på gode rollemodeller som motivasjonsfaktor for spesielt guttenes holdninger til lesing.

Resultatet av de mange tiltakene var at tallet på elever med negative holdninger til lesing minsket fra 2001 til 2006 (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 45, 51). I 2006 ble en ny læreplan tatt i bruk, og her ble lesing trukket frem som en av fem grunnleggende ferdigheter. Fra 2006 til 2011 ble kjønnsforskjellene redusert på 4. og 5. trinn (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 51). Dette skulle imidlertid ikke bli varig, og blant annet Gunilla Mølloy (2013, s. 41) peker mot en av tendensene; at gutters leseforståelse av skjønnlitteratur stadig reduseres. Astrid Roe har sammenlignet resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 og i 2009, og har sett at gutters holdninger til lesing ble litt bedre etter tiltakene som ble satt inn som resultat av PISA-sjokket, men at det ikke varte lenge. Hun mener at innen 2009 var gutters holdninger til lesing like dårlige som eller verre enn i 2000. I tillegg rapporterer hun at begge kjønn leser mindre, spesielt aviser og tegneserier (Roe, 2012, s. 116-117). En rapport for PISA 2009-resultatene for 15 åringer viser at kjønnsforskjellene kan føre til at en generasjon av gutter kan streve med å løse kompliserte digitale oppgaver og å fungere i samfunnet (Frønes et al., 2013, s. 28). Det er også gjort undersøkelser rundt kjønnsforskjellene i senere tid, og Tove Stjern Frønes og Fredrik Jensen har sett på resultatene fra de syv PISA-undersøkelsene som er gjennomført fra 2000-2018. De skriver at jenter som gruppe har gjort det bedre enn gutter som gruppe på alle testene (Frønes & Jensen, 2020, s. 11). Det ser dermed ikke ut til at tiltakene etter PISA-sjokket har hatt den ønskede effekten på gutters leseferdigheter og leselyst.

Stoltenberg-utvalget er en gruppe som har fått i oppgave å kartlegge kjønnsforskjeller i norsk skole, og de skriver i sin rapport *Nye sjanser – bedre læring* (NOU 2019:3, s. 12) at vi i løpet av de neste årene vil kunne se konsekvensene av de store kjønnsforskjellene. Hvis det ikke tas tak i, vil det kunne utvikle seg til å bli et samfunnsproblem (Frønes & Jensen, 2020, s. 12).

Flere forskere har vist interesse for kjønnsforskjellene i norske elevers lesing, og har pekt på skremmende tendenser. Egil Gabrielsen og Ragnar G. Solheim (2013, s. 45) uttaler at kjønnsforskjellene øker gjennom grunnskolen, og at det er et tydelig skille mellom barneskolen og ungdomsskolen. Astrid Roe viser til samme tendens og påstår at kjønnsforskjellene øker betraktelig fra åttende til tiende trinn, og at guttene på tiende trinn ligger et helt år bak jentene når en måler leseferdigheter (Roe, 2012, s. 125). Hun mener at de store og økende kjønnsforskjellene henger sammen med guttenes motivasjon og holdninger til lesing (Roe, 2014, s. 40-41). Det er ikke slik at gutter gjør det dårlig i alle oppgavene på leseundersøkelsene. Astrid Roe (2013, s. 18) trekker frem at det er størst kjønnsforskjeller i oppgavene som krever at elevene reflekterer og skriver en tekst med egne ord, og at dette både kan ha sammenheng med guttenes modenhetsnivå og motivasjon for oppgavene. Gabrielsen og Solheim (2013, s. 68-69) trekker frem at gutter ofte unnlater å svare på de åpne oppgavene og at resultatene fra undersøkelsene kan avspeile guttenes innsats, og ikke nødvendigvis deres leseferdigheter.

Om resultatene fra leseundersøkelsene er valide, altså at de måler det de skal, er det flere som har uttalt seg om. Både de nasjonale og internasjonale leseundersøkelsene har møtt på kritikk, blant annet fordi noen mener at de favoriserer jenter og slik gjør gutter til tapere (Roe, 2013, s. 18). Undersøkelsenes forståelse av begrepene lesing, leseferdigheter og leseforståelse kan også påvirke resultatene. Vi ser likevel likhetstrekk i forståelsen av begrepene, og både PISA og PIRLS leger vekt på at lesingen skal gjøre elevene i stand til å forstå og anvende tekstene en er omgitt av i samfunnet en er en del av (Skaftun, 2006, s. 23).

På bakgrunn av resultatene fra leseundersøkelsene er det grunnlag for å påstå at mange gutter ikke mestrer skolens tekster og lesepraksiser. En mangel på mestringsfølelse kan føre til mangel på motivasjon til å lese. Som vist tidligere er en forutsetning for å bli en god leser at en leser mye og variert. Hvis mangel på mestring fører til en negativ holdning til lesing og at guttene ikke leser, vil dette kunne utvikle seg til en negativ sirkel hvor deres leseferdigheter og leselyst svekkes mer og mer.

2.3.2 Læreplanen – opplevelse eller instrumentalisme?

Skolens fokusområder og satsninger er ikke statiske, snarere tvert imot. Endringer i samfunnet fører til endringer i skolen, også når det kommer til leseopplæringen. I denne settingen er det spesielt sentralt å se på skolens syn på og arbeid med leseopplæring de siste 50 årene. Før

dette var leseferdigheter knyttet til intelligens (Roe, 2014, s. 75). Den estetiske lesingen var forbeholdt fritiden, og skolen skulle fokusere på den efferente lesingen for å øke leseforståelsen. Begrepene estetisk og efferent lesing ble først introdusert av Louise Rosenblatt 1971 og senere beskrevet i boken *The reader, the text, the poem* (1994). Hun forklarer estetisk lesing som å lese en tekst på en måte som gir en personlig opplevelse og efferent lesing som å lese for å komme frem til innsikt eller kunnskap. Med andre ord kan en si at den efferente lesingen er instrumentalistisk og den estetiske er opplevelseslesing.

Da Mønsterplanen 74 ble iverksatt, var et viktig punkt at norskfaget skulle bidra til leseglede ved å ta inn en rekke tekster som elevene også møtte utenfor skolen. Blant annet fritidstekster som tegneserier og ungdomsbøker fikk innpass i skolen (Aase, 2019, s. 18). Frem til 2000-tallet sto lesing i begynneropplæringen i en særstilling, men etter PISA-sjokket skjedde det et skifte i leseopplæringen i skolen (Kulbrandstad, 2018, s. 211). Elevene skulle nå også lære ulike lesestrategier, de skulle opparbeide seg leseforståelse i møte med ulike tekster, og de skulle reflektere over det de leste (Skaftun, 2006, s. 14). Det kom også stadig flere nasjonale og internasjonale leseundersøkelser som skulle måle elevenes leseferdigheter og litterære kompetanse. Lesingen gikk i større grad over til å bli efferent og fikk da en mer instrumentalistisk form. Skjønnlitterære tekster som tidligere ble lest estetisk for opplevelsens skyld, ble nå lest instrumentelt for å score bedre på fremtidige leseundersøkelser. Kelly Gallagher (2010, s. 40) mener at den instrumentalistiske lesingen står i veien for opplevelseslesingen, og at det kan påvirke elevenes leselyst i negativ retning. På den andre siden trekker Åsmund Hennig (2019, s. 10) frem en viktig refleksjon rundt efferent og estetisk lesing; «Men i lesing av skjønnlitteratur dominerer estetisk lesing, og i lesing av sakprosa dominerer efferent lesing. Hva som er mest hyggelig og nyttig, tror jeg er svært individuelt» (Hennig, 2019, s. 10). Her viser han at selv om skolen legger mye vekt på den efferente lesingen og til og med efferent lesing av skjønnlitteratur, kan dette også føre til leselyst.

I 2020 ble LK06 erstattet av LK20, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den nye læreplanen forsvinner synliggjøringen av leselyst, og begreper som leselyst, leseengasjement, lesemotivasjon og leseglede er i liten grad synlig. Leselyst er dermed omtalt implisitt et par steder i læreplanen for norsk, blant annet under *Fagets relevans og sentrale verdier* hvor det står at «[n]orskfaget skal gi elevene litterære opplevelser [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva disse litterære opplevelsene kan innebære, står det derimot ikke noe om. Engasjement for lesing er nevnt i kapitlet om

Kjerneelementer, under *Tekst i kontekst* hvor det står at «[e]levne skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette viser at lese lyst fortsatt anses som verdifullt i skoleverket, men det er en tydelig vektlegging av instrumentalistiske kunnskaper og ferdigheter. Dette er spesielt synlig i kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn, hvor elevene skal vurdere, bruke, reflektere, utforske og sammenligne, fremfor å bli engasjert, motivert eller oppleve noe gjennom lesingen. I kompetansemålene etter 4. trinn er det eneste som peker mot lese lyst at elevene skal «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik det kom frem i kapittel 2.1.2 kan elevenes opplevelse av autonomi føre til indre motivasjon for lesing, og kompetansemålet kan dermed ses i sammenheng med lese lyst. I kompetansemålene etter 7. og 10. trinn står det ingenting som kan kobles til lese lyst. En kan på bakgrunn av dette stille seg spørsmålet om skolen legger opp til lese lyst for de eldre elevene.

2.3.3 Dagens skole – mestring eller nederlag?

Slik situasjonen er i dag gjør jenter det bedre enn gutter på skolen. Kjønnsforskjellene øker fra femte til tiende trinn, og det har den gjort siden 2000-tallet (Roe, 2013, s. 25). I 2013 var jentene bedre enn guttene i alle fag utenom kroppsøving, flere jenter fullførte videregående opplæring, tok høyere utdanning, og flere jenter tok doktorgrader (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 45). Slik har det ikke alltid vært. I 1991 var guttene nesten like gode lesere som jentene, men i løpet av en tiårsperiode viste leseundersøkelser at guttene lå et år bak jentene på ungdomstrinnet (Roe, 2013, s. 25). Dette kan komme av den økende betydningen og bruken av internett og skjermbaserte medium i det hele tatt, både på skolen og ellers i samfunnet, og at digitale tekster forutsetter en annen leseferdighet og tekstkunnskap enn de analoge tekstene. Gunn Imsen (2014, s. 472) skriver om forskning som viser at guttenes dårlige leseresultat kom omtrent samtidig med dataspillenes inntog. Gutter leser også mindre på fritiden nå enn før, noe som kan være resultat av at de bruker mer tid på dataspill (Roe, 2013, s. 23-24). Da blir lesingen valgt bort.

Det er viktig at guttene opplever at lesingen utfordrer dem, men på et nivå som de fortsatt mestrer. Når dette derimot ikke skjer, og lesingen blir for vanskelig, påvirkes fremtidige forventninger til egne leseprestasjoner, og det oppstår en frykt for å mislykkes (Imsen, 2014, s. 317-320). Da er det ikke uvanlig at de gjør det de kan for å unngå de oppgavene og aktivitetene de tror at de ikke vil mestre, både for egen del og for at andre i gruppen ikke skal

legge merke til at de mislykkes (Imsen, 2014, s. 321-322). Dette kan vise seg i situasjoner hvor bøkene blir liggende lukket fremfor at guttene gir dem et forsøk. Det er derfor helt sentralt at elevene har mestringstro for å være motivert for lesing. Hvis de ikke opplever å mestre lesingen på skolen, vil de heller ikke oppsøke lignende situasjoner på fritiden (Imsen, 2014, s. 370). Lite lesing kan føre til dårlige leseferdigheter, som igjen kan få alvorlige konsekvenser både for individet og samfunnet, jf. kapittel 2.1.3.

Roe peker på at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes holdninger til lesing og deres leseferdigheter (Roe, 2012, s. 104). Allerede på 4. og 5. trinn ser en at jenter har bedre holdninger til lesing enn gutter, og den positive holdningen kan føre til at jentene leser mer og dermed blir enda bedre lesere. Å være flink til å lese kan igjen motivere til å lese mer, og slik kan kjønnsforskjellene i leseferdigheter og holdninger til lesing bli et stort problem (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 53). Astrid Roe (2012, s. 104) peker på at dette problemet ikke utelukkende gjelder gutter i Norge, men at kjønnsforskjellene er større i Norge enn i mange andre land. Særlig tydelig er norske gutters dårlige holdninger til lesing.

I en undersøkelse gjort for litt mer enn et tiår siden, viste det seg at jenter leser mer på fritiden, og de leser både mer skjønnlitteratur og sakprosa enn gutter. Det guttene leser mer av er tegneserier og aviser (Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 55, 57). Når elevene blir spurt om de leser på fritiden, viser Roe til at dette ofte oppfattes som lesing av skjønnlitteratur. Gutter leser lite skjønnlitteratur på fritiden, og vil slik oppleve at de ikke leser selv om de leser en rekke andre typer tekster (Roe, 2014, s. 141). Undersøkelsen til Anne Løvland viser også at de fleste gutter foretrekker sakprosa fremfor skjønnlitteratur, og at det er disse tekstene de velger på skolen og på fritiden (Løvland, 2012, s. 81). Likevel scorer jenter bedre på de fleste sakprosa tekstene i leseundersøkelser, selv om Astrid Roe hevder at kjønnsforskjellene er mindre her enn på de skjønnlitterære (Roe, 2012, s. 126). Tekstvalget mange gutter gjør, kommer dem ikke til gode i leseundersøkelsene. Roe (2013, s. 24) peker på at elever som leser skjønnlitteratur gjør det bedre på leseundersøkelsene enn de som leser tegneserier, aviser og ukeblader, altså de fleste gutter.

Kjønnsforskjellene må bekjempes gjennom god leseopplæring på skolen og tidlig innsats for å få gutter til å lese mer. Dersom guttene får hjelp til å opparbeide seg leselyst, vil de selv ønske å lese mer, og de vil dermed bli bedre lesere. Tove S. Frønes, Eva Kristin Narvhus og Marie Cecilie Aasebø argumenterer for at leseferdigheter innebærer en rekke ferdigheter, alt fra

tekstkunnskap, grammatikk, språk og tekststruktur til kunnskap om verden. At gutter ikke opparbeider seg disse ferdighetene, er bekymringsverdig (Frønes et al., 2013, s. 14).

2.4 Tilhørighet

Det siste grunnleggende psykologiske behovet Deci & Ryan (2000) skriver om i sin artikkel, er tilhørighet. Det handler om at alle mennesker har behov for å tilhøre en gruppe og være del av et fellesskap hvor de blir møtt med aksept og forståelse. Tilhørighet kan føre til motivasjon til å utføre handlinger som anses som verdifulle i gruppen, men også avstand fra aktiviteter som ikke anerkjennes. Hvilken gruppe gutten er del av, kan påvirke deres motivasjon for lesing.

2.4.1 Gutter er gutter

PISA-undersøkelsen viser at det er flere gutter enn jenter som er svake lesere og som befinner seg på det laveste lesenivået (Roe, 2013, s. 28). Men som Mette Moe skriver: «selv om gutters lesepreferanser peker i bestemte retninger, er jo ikke alle gutter like» (Moe, 2013, s. 248). Det finnes utallige undersøkelser, artikler og avisoppslag som hevder at gutter er skoletapere, og at jenter er bedre enn guttene i så godt som alle fag i skolen. Selv om dette kan sies å være hovedtendensen, kan det være store individuelle forskjeller blant guttene. Jenter er som regel mer åpne for et mangfold av tekster og leser mye forskjellig. Den åpne interessen fører til at de også leser mer på fritiden enn det gutter gjør (Roe, 2013, s. 25). Det betyr ikke at det ikke finnes en rekke gutter som leser et mangfold av tekster på fritiden, også skjønnlitteratur (Kverndokken, 2013a, s. 64-65). I Kåre Kverndokkens intervjuer med fire mannlige forfattere som skriver skjønnlitterære bøker, kom det tydelig frem at de har mange guttelesere (Kverndokken, 2013c, s. 134-135). Også i hans intervjuer med tre gutter kommer det frem at den ene gutten liker å lese skjønnlitteratur (Kverndokken 2013d, s. 160-161). Når Utdannings- og forskningsdepartementet (2003, s. 13) kommer med uttalelsen om at «[j]entene oppnår nå bedre læringsresultater enn guttene gjennom hele grunnskolen», er det ikke rart at leseren får et inntrykk av gutter som deltakere av en homogen gruppe som gjør det dårligere enn jenter.

I Kverndokkens intervjuer med fire forfattere stiller han spørsmål rundt påstandene «Gutter leser ikke! Eller: Gutter leser mye mindre enn jenter» (Kverndokken, 2013c, s. 140). Arne Svingen svarer at han tror den negative holdningen til gutter som lesere vil smitte over på guttene og gjøre det enda mindre attraktivt for dem å lese. Svingen reflekterer senere over

kjønnsforskjellene i lesing og trekker inn at guttene «blir fanget i et kjønnsrollemønster der det å lese ikke blir oppfattet som spesielt maskulint» (Kverndokken, 2013c, s. 141). Han mener at dette kan komme som resultat av manglende mannlige leserforbilder. Eeg trekker frem at han tror kjønnsforskjellene kan skyldes dataspillene (Kverndokken, 2013c, s. 142). Det kan altså være mange grunner til og oppfatninger om hvorfor gutter ikke leser så mye som jenter, og hvorfor en del gutter oppgir at de ikke liker å lese. Det som er viktig å huske på er at dette ikke gjelder alle gutter, og at en må ha et nyansert blikk på gutter som homogen gruppe.

2.4.2 Kjønnskonstruksjoner

Svein Slettan hevder at «Kjønn er altså noko som er i «bevegelse», og som kan konstruerast på nye måtar i ein foranderleg kultur» (Slettan, 2013, s. 118-119). Dette hevder også andre forskere. Susanne V. Knudsen (2013) trekker frem at barnas oppdragelse og oppvekst også har mye å si for deres kjønnsidentitet, og at det er sosiokulturelle faktorer som fører til at en blir et kjønn. Knudsen viser også til Simone de Beauvoir og hennes kjente formulering: «Man er ikke født kvinne – man blir det» (de Beauvoir, 1994, s. 9 (Bok 2)). Det samme vil da også gjelde for gutter. Hvilke forventninger omgivelsene har til barnas kjønn, vil påvirke barnas kjønnsidentitet og kjønnskonstruksjon.

Gunilla Molloy er en av dem som legger stor vekt på kjønnskonstruksjoner i sin forskning. Hun argumenterer for at å lese, spesielt skjønnlitteratur, kan påvirke guttenes sosiale status blant de andre guttene (Molloy, 2013, s. 33). Da er det ikke nok at en kvinnelig lærer sier at det er både bra og viktig å lese. Kverndokken (2013b, s. 87) trekker frem at overvekten av kvinnelige lærere kan føre til at gutters erfaringer kan bli gjort mindre viktig i undervisningen, og at en del av løsningen kan være at gutter møter mannlige forbilder i litteraturen. Molloy argumenterer for at overvekten av kvinnelige lærere kan virke negativt inn på guttenes forhold til lesing: «Ett sätt för män att konstruera «manlighet» är att gestalta den i motsatsförhållande till vad som ses som «kvinnligt». Att studera maskuliniteter i skolan är därför inte att studera bara «pojkar»» (Molloy, 2013, s. 38). Det maskuline og mannlige kan altså handle om å ta avstand fra det feminine og kvinnelige. Molloy forklarer videre at kjønn i skolen konstrueres på bakgrunn av kjønnsrelasjonene vi ser i samfunnet rundt oss:

Ett klassrum speglar de genusrelationer som finnes i samhället utanför skolan. Att «vara» pojke och att «vara» flicka innebär i klassrumspraktiken att konstruera kön

genom olika markörer och handlingar, varav attityden till läsning av skönlitteratur är en (Molloy, 2013, s. 38).

Hun forklarer videre at det er i motsetningsforholdet til det feminine at det maskuline kommer til syne og opprettholdes hos guttene (Molloy, 2013, s. 38). Molloy argumenterer for at gutter er redd for jentelus, og at de kan ha en oppfatning om at blant annet lesing av skjønnlitteratur vil gjøre dem mer feminine, og dermed frarøve dem deres maskulinitet (Molloy, 2013, s. 40). Dette er én av flere forklaringer på hvorfor det er så stor forskjell mellom gutter og jenter. De må leve opp til de forventningene samfunnet stiller til dem, og det forutsetter at de utvikler seg i forskjellig retning.

Astrid Roe gjør rede for tre ulike forklaringer på kjønnsforskjellene i lesing; biologiske, psykologiske, og sosiale og kulturelle (Roe, 2013, s. 26-27). De biologiske forklaringene handler om ulikt tidspunkt for utvikling av hjernen hos gutter og jenter, og at kjønnene har ulik måte å forstå og anvende språket på. De psykologiske forklaringene innebærer at gutter av natur er mer aktive enn jenter og at leseaktiviteter derfor passer bedre til jentenes temperament. Til slutt handler de sosiale og kulturelle forklaringene om at samfunnet stiller ulike krav til elever på bakgrunn av kjønn. I tillegg innebærer forklaringen at gutter er avhengige av mestring for å motiveres til lesing (Roe, 2013, s. 27). Flere av tekstene guttene møter i skolen oppleves som jentete og fører ikke til motivasjon.

2.4.3 Maskulinitetskultur eller lesekultur?

«Ordet tekstkultur viser til ei gruppe menneske som tar i bruk tekstar på liknande måtar, og som handlar ut ifrå eit felles normsystem» (Michelsen, 2021, s. 31). Jeg forstår i tråd med dette lesekultur som hvordan en gruppe mennesker forholder seg til temaet lesing, og hvilke normer som gjelder for lesingen. Maskulinitetsbegrepet er derimot vanskelige å definere. Deevia Bhana omtaler maskulinitet som et dynamisk begrep som avhenger av tid, sted og kontekst. «Masculinities are thus fluid, constructed and cannot belong to one person or group. They are socially constructed and involve a constant battle between rival meanings of being a boy». (Bhana, 2016, s. 79). Denne definisjonen bygger på samme tanke som definisjonen til Raewyn Connell og James W. Messerschmidt, som mener at maskulinitet er «configurations of practice that are accomplished in social action and, therefore, can differ according to the gender relations in a particular social setting» (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 836). Hvor

stort behov den enkelte gutt har for å være maskulin og hva som anses for å være maskulint, vil variere. Når begrepet maskulinitetskultur blir brukt i denne oppgaven, vil det brukes om grupper med gutter som setter behovet for å være maskulin høyere enn andre behov. For eksempel gutter som velger å ikke lese fordi det anses som en feminin aktivitet.

At tekstene gutter møter i skolen er bedre egnet for jenter, og at de passer dårlig til gutter, er det flere som har argumentert for de siste årene. Kåre Kverndokken skriver blant annet at «[s]kolens tekstverden er gjerne trang – for trang for guttene» (Kverndokken, 2013a, s. 64). Hvis gutter mot formodning skulle tørre å lese noe annet enn det som er forventet av dem, kan de møte på sterke reaksjoner fra omgivelsene (Kverndokken, 2013a, s. 57). Det er også en godt utarbeidet norm som sier at gutter ikke skal jobbe hardt for å være gode på skolen (Imsen, 2014, s. 472). Det er altså ikke en enkel jobb å skape en lesekultur blant guttene i en klasse, men det finnes noen påvirkningsfaktorer som veier tyngre enn andre.

Svein Slettan (2013, s. 113-114) hevder at bøker som fremhever et guttefellesskap, som er heltefortellinger med gutter i hovedrollen, eller som bygger på kunnskapsinteresse eller en form for lek og spill, er bøker som ofte appellerer til gutter. Guttefellesskapet kjennetegnes av et maskulint fellesskap hvor kvinner og det feminine i prinsippet er fraværende. Det er ofte en maskulin voksen som fremstår som autoritet, og disse rollemodellene kan være viktige for guttenes kjønnsidentitet (Slettan, 2013, s. 117-118). Jevnaldrende gutter kan også være maskuline forbilder, og Aidan Chambers påstår at venners tekstanbefalinger veier tyngre enn anbefalinger fra andre (Chambers, 1991, s. 74). For at tekstanbefalinger skal være en godtatt handling, må lesekulturen i klassen bygge på en forståelse av at lesing også kan være maskulint. En annen forutsetning er at guttenes maskulinitetsidentitet etableres før det kvinnelige og feminine kan få innpass. Kunnskapsinteressen handler om at bøkene inneholder elementer fra både fiksjon og fakta, og Slettan bruker en serie med fotballbøker som eksempel. I disse bøkene får leseren innsyn i en fotballhverdag og en rekke regler og normer gjennom fotballspesifikke fagtermer, i tillegg til en egen faktadel til slutt i boken (Slettan, 2013, s. 120-121). Astrid Roe (2014, s. 141) mener at for at tekstene skal virke interessante, må paratekstene virke appellerende på guttene, slik at de ønsker å lese teksten. Hvis boken ikke virker interessant, vil den heller ikke bli lest.

Imsen forklarer at selv om kjønnsforskjellene i lesing når en topp på tiende trinn, minsker de utover i videregående. Da er guttene tryggere i sin maskulinitet og identitet som gutt, og har ikke et like stort behov for å ta avstand fra det feminine (Imsen, 2014, s. 472).

2.5 Gutters leseridentitet

2.5.1 Hva er leseridentitet?

Kåre Kverndokken beskriver leseridentitet som «intervjuobjektene opplevelse av seg selv som leser» (Kverndokken, 2013c, s. 156-157). Det handler altså mer om deres opplevelse av seg selv som leser enn hva, hvor mye og hvor godt de faktisk leser. Likevel er det ofte en nær sammenheng mellom resultater og selvoppfatning. Identiteten er ofte både selvstendig og sosial konstruert, og vil være påvirket av hvem en er når en er alene, men også hvem en er i møte med andre. En identitet er derfor ikke ensidig, og det kan ofte oppstå spenninger mellom de ulike sidene. For gutter kan dette handle om at tekstene de leser hjemme ikke er de samme som leses på skolen, og at skoletekstene kan kjennes lite motiverende (Hennig, 2019, s. 11).

2.5.2 Hva kjennetegner gutters leseridentitet?

Elevene markerer sin identitet gjennom de tekstene de leser, men også de tekstene de tar avstand fra, og gutter tar ofte avstand fra tekster de oppfatter som feminine og *jentete*. Maja Michelsen forteller at «[t]ekstar kan både bli brukt for å forstå seg sjølv og for å uttrykke seg sjølv» (Michelsen, 2021, s. 56). Hvilke tekster guttene velger eller velger bort for å markere sin leseridentitet påvirkes av leseroppdragelsen, altså hvordan elevene blir sosialisert inn i en tekstkultur (Kverndokken, 2013d, s. 172). Det kan dreie seg om hvilke holdninger foreldrene har hatt til lesing og om de har lest mye for guttene. Astrid Roe (2014, s. 152) peker likevel på at det for noen gutter kan oppleves vanskelig å identifisere seg som leser, selv om de har vokst opp i et litterært hjem. Begrunnelsen for dette er at lesing ses på som noe feminint, og noe som står i kontrast til det maskuline. Selv om det gjennom flere undersøkelser er påvist en sammenheng mellom elevenes forhold til lesing og deres leseferdigheter, mener Lise I. Kulbrandstad (2018, s. 215) at det like gjerne kan dreie seg om guttenes holdninger til lesing. Særlig tydelig mener hun at dette kommer frem i PISA-undersøkelsene. Gabrielsen & Solheim (2013, s. 141) legger spesielt vekt på at sammenhengen mellom identifiseringen med negative holdninger og svake leseferdigheter er sterkere enn sammenhengen mellom identifiseringen med positive holdninger og gode leseferdigheter. Astrid Roe (2013, s. 24) har

kommet frem til at de målte holdningene til lesing i PISA-undersøkelsene viser større kjønnsforskjeller enn resultatene på selve leseprøven. Hun fant også ut at guttenes resultater var mer preget av deres holdninger til lesing enn deres oppvekt og barndom (Roe, 2014, s. 43). Det er altså den sosiale delen av identitetskonstruksjonen som vinner, og ikke den selvstendige.

Guttenes motivasjon for lesing påvirkes dermed av holdningen gruppen de er en del av har til lesing (Imsen, 2014, s. 296). Her forstås gruppe både som små grupper som en skoleklasse, og store grupper som den mannlige befolkningen i Norge. Det er derfor en fordel at disse gruppens verdigrunnlag og mål samsvarer mest mulig med skolens når det kommer til lesing. Da jobber elevene bedre (Imsen, 2014, s. 314). Det som viser seg, er at gutters mål med lesing og tekstvalg ofte ikke samsvarer med skolens mål. Gutter leser en del historiske bøker, fantasy og science fiction, i tillegg til at de har god leseforståelse når det gjelder dataspill og de tilhørende manualene (Molloy, 2013, s. 41). Dette påpeker også Kåre Kverndokken som skriver at mange gutters leseridentitet er en virtuell identitet hvor lesingen skjer i ulike dataspill og på sosiale medier, og at denne identiteten kan stå i sterk kontrast til lesingen på skolen (Kverndokken, 2013a, s. 65). Guttene kan altså ha en annen tekstkompetanse og leseridentitet enn den som måles i skolen, men de har både tekstkompetanse og leseridentitet. At mange gutter gjør det dårlig på leseundersøkelser og kartleggingsprøver, i tillegg til at et flertall av skolens tekster ikke appellerer til dem og dermed kan kjennes utfordrende å lese, kan føre til at guttene har lav selvtillit når det kommer til leseferdigheter. Dette kan da igjen føre til en negativ holdning til lesing og litteratur som det skal mange gode leseopplevelser til for å snu.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil inneholde en redegjørelse for valg av metode, samt fordeler og ulemper med de valgte metodene. Deretter vil det bli fortalt om gjennomføringen av undersøkelsen og hvilke valg som er tatt underveis og begrunnelsen for disse valgene. Her vil jeg også komme inn på valg av informanter, etiske betraktninger og oppgavens gyldighet og validitet.

3.1 Valg av metode

I denne undersøkelsen er jeg interessert i å undersøke hva som kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på mellomtrinnet. På bakgrunn av problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitative undersøkelser som forsøker å forstå og fortolke individers subjektive ideer som nært knyttet til den konteksten en befinner seg i (Ingemann et al., 2022, s. 42). Fordi intervju, spesielt med barn, noen ganger kan bli mangelfulle, ble det foretatt et valg om å også intervju guttenes norsklærere og å observere alle norsktimer i de to klassene i to uker i forkant av intervjuene. Observasjonens hensikt var å samle informasjon om elevenes faktiske lesepraksis, og dermed få dypere forståelse av guttenes lesevaner på skolen. Denne informasjonen ble dermed brukt til å planlegge spørsmål og øke muligheten til gode oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Intervju som metode ble valgt fordi leselyst og leseridentitet er indre fenomen som ikke lett lar seg observere. Hadde en kun brukt observasjon, ville det vært problematisk å uttale seg om det som foregår inne i hodet til guttene. Andre metoder, som spørreskjema, ville ikke vært hensiktsmessig å bruke da temaene jeg undersøker krever metakognitiv tenking. Uten veiledning kan dette være utfordrende for mange barn, og det ville heller ikke vært mulig å gå i dybden slik en kan i et intervju.

3.1.1 Observasjon

Observasjon er en anerkjent kvalitativ forskningsmetode hvor hensikten er å observere hendelser i naturlige kontekster ved å ta i bruk flere sanser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). En utbredt tanke om observasjonsmetoden er at den kun tas i bruk for å undersøke ytre fenomener, men den kan også brukes til å undersøke hvordan indre trekk som følelser, holdninger og oppfatninger viser seg gjennom det ytre, noe informantene vanskelig kan beskrive med ord (Ingemann et al., 2022, s. 234). I kvalitative undersøkelser anvendes observasjon gjerne i kombinasjon med andre forskningsmetoder slik at metodene utfyller hverandre (Dalen, 2011, s. 14). Spesielt er intervju brukt mye sammen med observasjon, men det varierer om intervjuene skal utfylle senere observasjon eller om observasjonen skal utfylle senere intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115). I mine undersøkelser har jeg valgt det sistnevnte fordi observasjonene kan gi nyttig innsikt som kan bidra til dypere forståelse og forkunnskap om elevene, lærerne og klassen.

Under en observasjonsperiode er det umulig å få med seg alt som skjer, og det vil variere fra forsker til forsker hva en oppfatter som relevant, hvordan materialet tolkes og senere analyseres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Dette påvirkes blant annet av forskerens forhold til temaet som undersøkes og til informantene og teorien forskeren har lest på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). For at undersøkelsene skal være mest mulig transparent og slik øke validiteten og reliabiliteten, bør forskeren i tillegg velge en tydelig observasjonsrolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Raymond L. Gold (1958, s. 221) beskriver en rekke observatørroller, og det han kaller *observatør-som-deltaker* er slik jeg ser det, den mest hensiktsmessige å bruke i min undersøkelse. Denne rollen går ut på at en i hovedsak er observatør, men også kan svare på spørsmål og snakke vennlig med elevene.

Jeg har i mine undersøkelser fulgt May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsens anbefaling om et tydelig fokus i observasjonen og siler ut det som ikke er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Samtidig har jeg notert en rekke hendelser som ikke var relevante for problemstillingen på dette tidspunktet, og slik brukt observasjon på en strukturert og eksplorativ måte slik det er beskrevet av Edvard Befring (1998, s. 145). Det gjorde jeg for å ha mulighet til å endre på problemstillingen ved en senere anledning om nødvendig.

3.1.2 Intervju

Intervju brukes der formålet med undersøkelsen er å få et dypere innblikk i informantenes tanker, følelser eller holdninger til et spesielt tema. Jan Holm Ingemann, Lena Kjeldsen, Iben Nørup og Stine Rasmussen definerer kvalitativt intervju slik:

Helt overordnet kan man si, at et kvalitativt interview er en samtale med et bestemt formål, hvor formålet er, at vi som undersøker skal inhente informasjon om det problem, der optager os, fra de personer, vi har udvalgt til at indgå i vores undersøgelse (Ingemann et al., 2022, s. 152).

Det handler derfor om en meningskapende samtale mellom forsker og informant hvor målet er å konstruere svar som kan belyse en problemstilling innenfor et tema. I det kvalitative intervjuet vil svarene bli gitt i form av ord, det er ofte få deltakere og fokuset ligger på å tilegne seg inngående forståelse av deltakernes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

20). Intervju brukes når det er subjektets opplevelse av hendelser eller forhold i deres liv som er interessant (Dalen, 2011, s. 15). Fordi denne oppgaven handler om gutters leselyst og leseridentitet, falt valg av metode naturlig på intervju. Metoden gjør det mulig å få guttenes subjektive opplevelse av lesing og mulighet til å stille spørsmål om deres forhold til og tanker om lesing.

Det finnes en rekke ulike intervju typer, alt etter hvilke svar en vil ha og hva hensikten med intervjuet er. Fordi jeg ønsker å undersøke gutters leselyst og leseridentitet, har jeg valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet. Det har til hensikt å sette seg inn i og skape forståelse for intervjudeltakernes perspektiv på et gitt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Dette gjøres ved å lage en intervjuguide på forhånd, der en kan endre rekkefølgen, velge bort spørsmål og å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120-121). Jeg så på denne intervjuformen som verdifull i min undersøkelse blant annet på grunn av den fleksible utformingen og gjennomføringen. Ved å bruke semistrukturert intervju var det mulig å legge vekt på og bygge videre temaer informantene trakk frem, i tillegg til å ha en viss struktur som sikret at jeg holdt meg til temaet og problemstillingen.

Intervju kan noen ganger oppleves som ubehagelig og skummelt for informantene. Det formelle preget og et skjevt maktforhold mellom forsker og informant kan gjøre det vanskelig å slappe av og å være seg selv. Spesielt kan dette bli et problem når informantene er barn. Da kan det være hensiktsmessig å gjennomføre gruppeintervju med flere barn samtidig, i tillegg til at dette kan gi forskeren informasjon om relasjonen mellom deltakerne (Ingemann et al., 2022, s. 157). Jeg valgte derfor å bruke gruppeintervju med guttene jeg intervjuet. For å øke etterprøvbareheten av undersøkelsene kan det være en fordel å bruke lydopptak for å ha tilgang til datamaterialet i etterkant av intervjuene. Dette gjør at forskeren kan være mer tilstede under intervjuene og slik stille bedre oppfølgingsspørsmål og rette opp i misforståelser ved å lese kroppsspråk og høre på tonefall. Men at intervjuet tas opp på lydfil kan også være en stressfaktor for deltakerne som kan påvirke hvor naturlig og åpen samtalen blir (Ingemann et al., 2022, s. 197). For å styrke etterprøvbareheten, men samtidig ta hensyn til informantene, gjorde jeg lydopptak av intervjuene og hadde en samtale i forkant og etterkant av intervjuet uten lydopptak. Her fikk informantene mulighet til å snakke fritt og stille spørsmål uten lydopptak som stressmoment.

3.2 Forberedelser før undersøkelsen

3.2.1 Valg av informanter

Høsten 2023 sendte jeg en forespørsel til en barneskole jeg kjenner til og spurte om jeg kunne gjennomføre undersøkelsene til masteroppgaven min der. Forespørselen inneholdt informasjon om prosjektet, og rektor på skolen samtykket til både en observasjonsperiode og intervju av elever og lærere. Valget falt på å undersøke gutter på mellomtrinnet og nærmere bestemt 5. trinn og 7. trinn. Grunnen til dette er at jeg går grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn, og mellomtrinnet ble da et naturlig valg. Jeg var også interessert i å se om jeg kunne finne noen forskjeller og likheter mellom klassetrinn når det gjelder leselyst og leseridentitet, og om dette samsvarer eller bryter med annen forskning på feltet. De to klassene ble valgt gjennom tilfeldig trekning. Foresatte fikk et samtykkeskjema de måtte svare ja eller nei på før observasjonsperioden (vedlegg 1).

Jeg så det nødvendig å gå i dybden fremfor bredden, og valgte å intervju tre gutter i hver av de to klassene. Disse guttene ble tilfeldig trukket, men jeg hadde satt noen krav til deltakerne på forhånd for å sikre at datamaterialet kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Guttene måtte ha gode muntlige og skriftlige norskkunnskaper og kunne ikke ha diagnoser som påvirker leseferdigheter eller andre kognitive ferdigheter. Slike utfordringer kunne hatt negativ innvirkning på forskningen og gitt mindre gyldige resultater. Utvalget av informanter er derfor ikke helt tilfeldig i denne undersøkelsen. Da jeg hadde tre gutter i hver klasse som læreren mente kunne fungere i et intervju om leselyst og leseridentitet, spurte jeg guttene muntlig om de ønsket å delta. Etter muntlig samtykke ble det sendt ut et skriftlig samtykkeskjema som foresatte måtte skrive under på, siden alle guttene var under 18 år (vedlegg 2).

For å styrke oppgavens gyldighet og relevans, ønsket jeg også å samle inn data fra flere informantgrupper og på denne måten belyse ulike grupper holdninger til temaet. Dette trekker blant annet professor i spesialpedagogikk, Monica Dalen, frem som hensiktsmessig i kvalitative undersøkelser for å «fange opp nyanser og mangfold» (Dalen, 2011, s. 50). Jeg bestemte meg derfor for å intervju norske lærerne i de utvalgte klassene i tillegg til skolebibliotekar. Før intervjuene ble det sendt ut et samtykkeskjema til lærerne og skolebibliotekaren (vedlegg 3). Fordi undersøkelsene i denne oppgaven kun tar for seg seks gutter, to lærere og en bibliotekar ved én barneskole, kan ikke funnene generaliseres.

Undersøkelsen dreier seg om disse seks guttenes subjektive leselyst og leseridentitet og vil ikke kunne si noe om andre gutter enn de som er intervjuet. Likevel kan observasjonene fra klasseromsobservasjonen og intervjuene med lærerne og bibliotekaren peke på noen tendenser som kan være relevante for flere gutter enn de som er intervjuet.

3.2.2 Utforming av observasjonsskjema

For å holde et tydelig fokus i observasjonsperioden, valgte jeg å utforme et observasjonsskjema (vedlegg 4). Hensikten med bruk av observasjon som metode var å få et innblikk i hva og hvordan gutter leser, hvordan læreren snakker om og forholder seg til lesing i norsktimene, og på denne måten få en forståelse av lesekulturen i klassen. På bakgrunn av disse punktene, utformet jeg et observasjonsskjema med fire overordnede spørsmål. Deretter delte jeg skjemaet inn i tre kolonner hvor jeg skilte mellom hva som skjedde i norsktimen, observasjoner som kunne være relevant for problemstillingen min, og egne tanker underveis.

3.2.3 Utforming av intervjuguider

I semistrukturerte intervju er det nødvendig med en intervjuguide med noen forhåndsbestemte spørsmål innenfor noen temaer. Intervjuguiden er et hjelpemiddel under selve intervjuet, med spørsmål som er utarbeidet på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Samtidig åpner det semistrukturerte intervjuet for at intervjuguiden kun er veiledende, og at spørsmål kan utelates eller legges til for å supplere og komplettere. Intervjuguidene er derfor utformet for å passe til en abduktiv tilnærming (Alvesson & Skjöldberg, 2018, s. 4-5). Det vil si at jeg har latt teorien påvirke min forståelse av empirien, og at empirien jeg har samlet inn har påvirket og utviklet teorien.

Fordi jeg skulle intervjuer både elever, lærere og bibliotekansvarlig, er det utformet tre forskjellige intervjuguider (vedlegg 5, 6 og 7). Ingemann et al. (2022, s. 180) trekker frem at det i semistrukturerte intervju er formålstjenlig å dele spørsmålene inn etter overordnede temaer slik at en sikrer seg at intervjuet dekker det en ønsker å finne ut av. Intervjuguiden til guttene (vedlegg 5) er delt inn i tre kategorier med seks spørsmål under hver kategori. Kategoriene er holdninger til lesing, lesing hjemme og lesing på skolen. Spørsmålene er utformet på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, men er tilpasset informantene med tanke på språk og kompleksitet. Spørsmålene tar også for seg nærliggende

temaer som har til hensikt å gi et bredere helhetsinntrykk av guttenes leselyst og leseridentitet. Intervjuguidene til lærerne (vedlegg 6) består av tre temaer; erfaringsbakgrunn, lesing i klassen, og gutter og lesing. Under hvert tema er det mellom fire og syv spørsmål. I tillegg har jeg utformet egne spørsmål som handler om den enkelte klasse på bakgrunn av mine observasjoner i observasjonsperioden. Intervjuguiden til bibliotekansvarlig (vedlegg 7) består av to temaer; erfaringsbakgrunn og jobben som skolebibliotekar, bestående av 12 spørsmål til sammen.

Alle intervjuguidene er bygd opp slik at de starter med enkle og åpne spørsmål om informantenes forhold til lesing. Rekkefølgen på spørsmålene er valgt på bakgrunn av ideen om en uformell og mest mulig naturlig samtale mellom barn og voksen. Målet er at guttene får uttrykke seg fritt og snakke om egne tanker og holdninger til lesing, før spørsmålene gradvis går over til å handle om de andre guttene i klassen, læreren og norskundervisningen. På denne måten kunne jeg også sikre meg å få svar på de viktigste spørsmålene for å kunne svare på min problemstilling før elevene mistet fokuset eller gikk lei av å svare. Hadde jeg ikke kjent elevene fra før, ville det vært mer hensiktsmessig å benytte det Dalen omtaler som traktprinsippet. Det går ut på å starte intervjuet med mindre personlige spørsmål for å skape trygghet og gradvis bygge opp åpenheten mellom forsker og informant (Dalen, 2011, s. 26-27). Jeg så det derimot ikke hensiktsmessig å bruke traktprinsippet med disse elevene på grunn av vår relasjon.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

3.3.1 Observasjonen

Observasjonen i de to klassene ble gjennomført over en toukersperiode i begynnelsen av januar 2024. Alle foresatte hadde mottatt et samtykkeskjema som ble sendt ut i Visma i desember 2023. Noe som skapte utfordringer, var at flere foresatte ikke hadde svart på samtykkeskjemaet før juleferien. I det som skulle vært første skoleuke, der jeg skulle samle inn de siste samtykkeskjemaene og ta kontakt med de som ikke hadde svart enda, ble skolene i området stengt. Dette førte til at jeg ikke hadde fått svar fra alle foresatte før observasjonsperioden startet, og disse elevene måtte få norskundervisning på grupperom med en annen lærer den første dagen. I etterkant ringte jeg hjem til disse elevene og oppfordret foresatte til å svare fortløpende, men påpekte at det var helt frivillig å delta. Dagen etter hadde

jeg samtykke fra alle foresatte og alle elevene var til stede i klasserommet resten av observasjonsperioden.

Jeg satt bakerst i klasserommet i begge klassene og tok notater i det forhåndslagde observasjonsskjemaet (vedlegg 3) på min personlige pc. Jeg skrev ned så mye som mulig, også det som ikke direkte var knyttet til problemstillingen og temaet for oppgaven, fordi det var mindre lesing enn jeg hadde regnet med. Jeg så det derfor som nødvendig å skrive ned andre observasjoner og egne tanker, i tilfelle jeg måtte endre på problemstillingen etter endt datainnsamling. I etterkant av hver observasjonstime bearbeidet jeg det jeg hadde skrevet ned, reflekterte over det jeg hadde observert og skrev ned mine tanker nederst i observasjonsskjemaet. Denne måten å arbeide på under en observasjonsperiode trekker blant annet Anita Berge frem som hensiktsmessig for å få mest mulig ut av observasjonene (Berge, 2021, s. 104-105).

I første observasjonstime i begge klassene fortalte jeg litt om hva jeg gjorde der og hva jeg skulle se etter. På bakgrunn av Postholm og Jacobsens oppfordring, fortalte jeg også om min observatørrolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 131). Jeg gjorde det tydelig at lesing var tema og at det var guttene og læreren som var hovedfokuset mitt, men at jeg også ville se på hele klassen sammen. En av guttene på 7. trinn reagerte ved å si at han vanligvis ikke leste de bøkene han nå hadde lånt på biblioteket, og at han ikke var *gay* (hans valg av ord), selv om han leste *jenteboken Kampen mot superbitchene* (2015). Jeg forsikret han og de andre om at jeg ikke ut fra observasjonsperioden kom til å skrive spesifikt om enkeltelever eller gjøre antakelser om deres seksualitet basert på hva de velger å lese.

3.3.2 Intervjuene

Tidlig i intervjuprosessen møtte jeg på en del utfordringer. Den første gikk ut på at det tok lenger tid enn forventet å få tilbake samtykkeskjemaene som guttene hadde fått med seg hjem i papirform. På grunn av mye sykdom ble intervjuer utsatt og delt opp, slik at jeg endte med et annet antall intervjuer og informanter enn jeg hadde planlagt. Gruppeintervjuet med tre gutter på 7. trinn ble ett gruppeintervju med to gutter og ett enkeltintervju med én gutt. Dette valget ble tatt i samråd med kontaktlærer og foresatte. Gruppeintervjuene med to lærere fra hvert trinn, ble to enkeltintervjuer med norsklærerne til de to klassene jeg observerte i. Det jeg på forhånd hadde sett for meg skulle ta en uke, tok tre uker. Fordi en del av forskningen er

observasjon av og intervju med barn, kan disse utsettelsene ha ført til at guttene kan ha glemt hendelser og situasjoner som oppsto i observasjonsperioden (Kampmann, 2017, s. 97). Dette kan igjen føre til at deres inntrykk, tanker og følelser om tekster, metoder og hendelser kan ha endret seg, og at svarene kan bli noe annerledes enn om intervjuene hadde blitt gjennomført fortløpende.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en treukersperiode, en uke etter endt observasjon. Jeg antok at hvert intervju ville vare i 20-40 minutter, avhengig av om det var elevintervju eller lærerintervju. Intervjuene med elevene ble gjennomført på grupperom, intervjuene med norsklærerene på kontor, og intervjuet med bibliotekar i et klasserom. Alle intervjuene startet med at jeg fortalte kort om hva prosjektet mitt handler om og hvordan intervjuet ville foregå, og spurte om informantene hadde noen spørsmål, det Monica Dalen omtaler som kontaktetablering mellom informant og forsker. Kontaktetableringen kan føre til et tillitsforhold, som videre kan føre til mer åpenhet i intervjuet (Dalen, 2011, s. 39). I elevintervjuene la jeg vekt på at det var deres tanker og holdninger til lesing som var viktig. I lærerintervjuene lå hovedvekten på lesing i norskundervisningen og deres syn på gutter som lesere.

Før jeg startet lydopptaket spurte jeg informantene om de var nervøse, og deretter fortalte jeg kort hva spørsmålene ville dreie seg om, altså de ulike temaene intervjuguiden er organisert inn i. Grunnen til at jeg valgte å ha denne samtalen før lydopptaket ble startet, var at jeg ville skape rom for at informantene kunne stille spørsmål de måtte ha før intervjuet, og på denne måten bygge tillit og åpenhet mellom forsker og informant. Jeg informerte også om at jeg ville gjøre lydopptak av intervjuet, men at det bare er jeg som har tilgang, og at de vil bli anonymisert gjennom transkriberingsprosessen. Her forklarte jeg også at hensikten med lydopptaket er at jeg skal kunne gjengi deres svar ordrett og på korrekt måte. Det er flere forskere som trekker frem viktigheten av å bruke lydopptak i intervju, blant annet Monica Dalen (2011, s. 28) og Kvale og Brinkmann (2015, s. 205). Dette var også et bevisst valg fra min side da jeg ville være til stede i samtalen i stedet for å notere ned alt som ble sagt og gjort, og på den måten ikke kunne bidra til en åpen og naturlig dialog med informantene. Da de bekreftet at de var klare for å starte, startet jeg lydopptaket. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden og startet alle intervjuene med det samme spørsmålet: «Liker du/dere å lese?» På bakgrunn av svarene som ble gitt, byttet jeg om på rekkefølgen, hoppet over og la til

spørsmål, og stilte en rekke oppfølgingsspørsmål og bekreftende setninger for å være sikker på at jeg hadde forstått dem riktig.

Å vise informantene at en setter pris på deltakelsen og at deres bidrag har vært verdifullt kan være viktig for informantenes opplevelse av intervjuprosessen og den videre relasjonen mellom forsker og informanter (Dalen, 2011, s. 40). På slutten av intervjuet ble derfor alle spurt om de hadde noe å tilføye og så takket for at de ville delta. Etter dette ble lydopptaket skudd av og jeg spurte hva de synes om intervjuet og om de følte at det hadde gått greit. Dette valgte jeg, i likhet med introduksjonen, å snakke med informantene om uten lydopptak for å gi rom for spørsmål og bekymringer uten at det trenger å bli tatt opp på lydfil og transkribert. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160-161) trekker frem at både brifing og debriefing kan være hensiktsmessig for å ivareta informanten. Intervjuene tok 17 til 30 minutter.

Gruppeintervjuene med guttene var de lengste, og intervjuet med bibliotekaren var det korteste. Jeg ga ingen føringer til informantene i forhold til anonymisering av hverken skole, medelever, lærere eller elever, med den hensikt at jeg ønsket en naturlig samtale med god flyt hvor informantene kunne svare åpent på spørsmålene uten å bekymre seg for å si noe feil. Jeg forsikret dem om at alle navn de nevner i løpet av intervjuet vil bli anonymisert fortløpende i transkriberingen. Fordi jeg kjenner til både elever og lærere på skolen, var det også enklere for meg å forstå hvem de snakket om og å kunne se dette i lys av observasjonene jeg hadde gjort meg i observasjonsperioden.

Jeg opplevde at semistrukturert intervju ga rom for en naturlig samtale med god flyt, og at det derfor kunne bli enklere for intervjudeltakerne å svare åpent og ærlig, samt at det var mulig å komme inn på nærliggende temaer. Samtidig var det utfordrende å få utfyllende svar fra guttene på de åpne spørsmålene, noe som førte til at oppfølgingsspørsmålene ble mer direkte og i noen tilfeller kan omtales som ledende. Ledende spørsmål i intervju med barn ses på som en utfordring for validiteten i undersøkelsen, samtidig som ledende spørsmål kan styrke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). De ledende spørsmålene var basert på observasjoner fra observasjonsperioden i forkant av intervjuene, og kan slik ses på som refleksjoner av en opplevd virkelighet, og ikke kun mine subjektive holdninger til temaet.

3.3.3 Transkribering

En del av analysearbeidet er overføringen av det muntlige intervjuet til skrift som senere skal kategoriseres og analyseres (Ingemann et al., 2022, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Denne prosessen omtales som transkribering og gir mulighet til å lagre intervjuene på en mer tilgjengelig måte enn lydopptaket alene. Transkripsjonen skal gjengi informantenes utsagn på mest mulig riktig måte, og må, i henhold til anbefalingene til Sikt, basere seg på lydopptakene fra de gjennomførte intervjuene (Sikt, u.å., 1). Jeg tok i bruk en godkjent app for lydopptak på min mobiltelefon og lastet senere lydfilen opp på nettsiden Nettskjema, en godkjent side for oppbevaring av personopplysninger (Nettskjema, u. å.). Denne nettsiden har en funksjon for autotranskribering, som skjer automatisk når lydfilen lastes opp. Funksjonen var såpass nøyaktig at jeg tok den i bruk, men fordi den ikke er ufeilbar, var jeg nødt til å høre gjennom alle intervjuene gjentatte ganger, rette opp i uoverensstemmelser mellom tale og tekst og skrive ned hvem som hadde sagt hva. I tillegg måtte jeg legge til pauser, nøling, latter, spesielt trykk på ord og setninger, tonefall, og handlinger som da informantene nikkete og ristete på hodet.

Ved å ta lydopptak av intervjuene hadde jeg mulighet til å vende tilbake til samtalene, samtidig som jeg kunne konsentrere meg om informantene under intervjuet (Ingemann et al., 2022, s. 199; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte derfor å ikke ta notater underveis, selv om dette kan føre til at kroppsspråk og andre handlinger som ikke kommer tydelig frem i lydopptaket, ikke er inkludert i transkriberingen. Jeg så det derfor som nødvendig å transkribere så fort som mulig etter endt intervju, slik Monica Dalen (2011, s. 58) anbefaler. På denne måten kunne jeg sikre meg at jeg husket flere ting siden det var så ferskt i minne. Samtidig ville det vært umulig å få med seg og å huske alt, og en transkripsjon vil på denne måten alltid være mangelfull og kan ikke ses på som en fullstendig gjengivelse av intervjuet i sin helhet. Hva som legges merke til og inkluderes, vil dermed være en del av analysen av datamaterialet (Ingemann et al., 2022, s. 201). Det kan også være hensiktsmessig å gjøre utvalg og fokuseringer ut fra hva som er viktig for problemstillingen (Befring, 2002, s. 75). Dette har jeg gjort i noen tilfeller der samtalen sporer helt av og ikke omhandler temaet for undersøkelsen, eller der jeg eller informantene nevner navn, steder eller andre ting som kan være med på å identifisere skolen eller enkeltindivider.

Noe en som forsker bør tenke over når en transkriberer er om en skal transkribere etter talespråket eller skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Mye kan gå tapt i overgangen fra tale til tekst og siden det er innholdet og ikke språket jeg skal undersøke, har jeg valgt å transkribere likt skriftspråk fremfor talespråk. Derfor er både språklige og grammatiske feil rettet på. Dette er gjort både for å anonymisere informantene og skolen, og for å få frem budskapet, slik at utformingen ikke trekkes mot den språklige utformingen av ytringene. Bekreftende og nølende lyder som «Mhm» og «Eh» er inkludert i transkriberingen, men med noen unntak, som når informanten for eksempel sier «Mhm, ja», et utsagn jeg oppfatter som en dobbelt bekreftende ytring. Jeg har heller ikke inkludert alle mine bekreftende lyder og handlinger som «Mhm» og nikk. Det samme gjelder der informantene bruker «Eh» i en setning uten at det markerer en tydelig pause eller nøling, da dette kan virke forstyrrende for budskapet i ytringene. Der det er tydelig pause eller nøling, er dette markert. For at disse markeringene skal være konsekvente og nøyaktige, har jeg valgt å forholde meg til de følgende transkripsjonsnøkklene:

//Handling//	To skråstreker indikerer handling.
(...)	Tre prikker i parentes indikerer pause.
...	Tre prikker indikerer omformulering av setning.
(Navn på elev/lærer)	Parentes med <i>navn på elev/lærer</i> indikerer at et navn har blitt nevnt og at det har blitt anonymisert.
()	Parentes uten innhold indikerer at utsagnet er utydelig.
ORD	Ord i store bokstaver indikerer ord informantene legger vekt på.

Intervjuene var på 17-30 minutter og det tok i underkant av to timer å transkribere hvert intervju. Hvert av intervjuene resulterte i 5-15 maskinskrevne sider med enkel linjeavstand og skriftstørrelse 12. Når navn på andre elever og ansatte ble nevnt, har jeg valgt å vise det på følgende måte: «Så vi deler jo ressurser, men (navn på lærer) er en lærer med ekstremt lang erfaring ...». Dette er gjort for å vise hvem det er snakk om og samtidig opprettholde krav om anonymitet. På bakgrunn av samme anonymitetskrav har informantene fått fiktive navn. Informantene på 7. trinn har fått fiktive navn som starter på bokstaven S, for syvende; Sander, Sindre, Simen (elever) og Synne (lærer). Informantene på 5. trinn har fått navn på F, for femte; Fredrik, Frode, Filip (elever) og Frida (lærer). Bibliotekaren er kalt Beate.

3.3.4 Arbeidet med analysen

Ifølge Kvale & Brinkmann er både lydopptaket og transkriberingen det samlede datamaterialet som skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Under transkriberingsprosessen foretar forskeren en analyse som bestemmer hva som trekkes frem, velges bort og hvordan innholdet blir forstått. I etterkant av transkriberingen gikk jeg gjennom det konstruerte datamateriale flere ganger og foretok en datareduksjon, samt trakk frem noen fenomener som spesielt interessante. Datareduksjon er også en del av analysen (Befring, 1998, s. 63), og dette var spesielt viktig i gjennomgangen av observasjonsnotatene, hvor jeg bevisst hadde skrevet ned mer enn nødvendig. Det som viste seg relevant i gjennomgangen av datamaterialet, ble fortettet for å lettere kunne se hovedinnholdet og relevansen for undersøkelsen. Jeg brukte fargekoder for å dele datamaterialet inn i kategorier, hvor hver farge viste hvilken type informasjon datamaterialet inneholdt. Denne fargekodingen ble gjennomført for å få oversikt over det konstruerte datamaterialet. Hensikten var å skape orden og systematikk slik at det ble enklere å komme frem til meningen i materialet og senere se dette sammen med egne tolkninger og teori. Koding handler derfor ikke bare om å splitte datamateriale opp, men også om å sette det sammen igjen og se det i en større sammenheng (Ingemann et al., 2022, s. 205-206).

Det fargekodede datamaterialet ble videre satt inn i et tredelt skjema som bygger på Befrings tredeling av analysens forståelsesrammer; deskriptiv forståelse, tolkningsforståelse og teoretisk forståelse slik det er vist i tabell 1 (Befring, 2002, s. 77). Det relevante datamaterialet ble lagt under kolonnen *Koding*. Deretter fulgte jeg Ingemann et al. sine anbefalinger om memoskriving og fylte inn mine tolkninger av datamaterialet under *Tolkning*. Memoskriving er en viktig del av analyseprosessen for å få overblikk over datamaterialet og egne tanker og tolkninger som kan være utgangspunkt for videre analyse (Ingemann et al., 2022, s. 207). Til slutt fylte jeg inn relevant teori i den siste kolonnen i tabellen som jeg har kalt *Teori*.

Koding	Tolkning (memoskriving)	Teori

Tabell 1

3.4 Validitet og reliabilitet

Jeg foretok tidlig et valg om å gå i dybden og fokusere på leselysten og leseridentiteten til noen informanter, fremfor å undersøke et stort utvalg i en spørreundersøkelse. Jeg undersøkte

kun seks gutter fra to klasser og deres lærere på én skole, og funnene i denne undersøkelsen kan dermed ikke si noe om gutters generelle lese lyst og leseridentitet. Funnene mine er kun indikatorer på informantenes lese lyst og leseridentitet, da det ikke er mulig å konstruere bevis gjennom kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 19). Likevel kan denne undersøkelsen ses sammen med tidligere forskning på gutters lese lyst som samsvarer med mine funn, og slik peke på noen generelle tendenser ved gutters lese lyst og leseridentitet.

Det konstruerte datamaterialet baserer seg på observasjon og intervju som metode hvor målet er å komme frem til kunnskap om temaet (Ingemann et al., 2022, s. 59). Denne kunnskapen avhenger av aktørene som subjekter og intersubjektiviteten, altså forholdet mellom forsker og informant (Dalen, 2011, s. 95). På denne måten finnes det like mange forståelser av virkeligheten som aktører involvert i undersøkelsen (Dalen, 2011, s. 17). Observasjonsnotater og transkripsjon av intervjuer vil dermed alltid være forskerens subjektive forståelse av hendelsene og informantenes utsagn, og Ingemann et al. trekker frem viktigheten av å alltid dokumentere sine påstander i empirien og ikke konkludere med mer enn det empirien kan holde til (Ingemann et al., 2022, s. 219, 250).

En forutsetning for at mine tolkninger av intervjuene skal kunne være valide, er at informantene gir gode og fyldige svar (Dalen, 2011, s. 98). Dette opplevde jeg som utfordrende, spesielt i intervjuene med guttene. Kampmann trekker frem at korte og mangelfulle svar er vanlig i intervjuer med barn når en har en intervjuguide med et planlagt tema. Han peker også på at det kan være vanskelig for barn å svare på temaer og spørsmål som blir for vide og åpne, eller hvis temaet ikke appellerer til deres interesser (Kampmann, 2017, s. 95). Jeg opplevde at noen av guttene svarte med enstavelsesord eller korte setninger på åpne spørsmål, og jeg var nødt til å stille mer konkrete spørsmål for å få svar på det jeg skulle undersøke. Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen trekker frem at ledende spørsmål kan være hensiktsmessig å bruke i slike situasjoner (Ingemann et al., 2022, s. 184). I lys av dette var det en fordel at jeg kjente elevene fra før og at jeg hadde observert klassen i to uker før intervjuene, slik at de lukkede spørsmålene hadde rot i guttenes skolehverdag.

I en kvalitativ undersøkelse vil en ikke kunne stille krav om fullstendig etterprøvbarehet (Dalen, 2011, s. 93). Dette er blant annet fordi kvalitative intervju er en konstruert situasjon (Ingemann et al., 2022, s. 152; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Det er imidlertid kan gjøre er å være transparent om hvordan en som forsker kan ha påvirket situasjonen. I min

undersøkelse vil den største påvirkende faktoren være at jeg kjente informantene fra før, med de fordeler og utfordringer dette fører med seg.

3.5 Etske hensyn

Slik det står beskrevet hos Kvale og Brinkmann, er etiske spørsmål en del av hele undersøkelsesprosessen, ikke kun i gjennomføringen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Jeg går derfor videre inn på hvordan jeg har ivarett personopplysninger og opprettholdt kravet om informert samtykke, og jeg problematiserer barns rolle i forskning og redegjør til slutt for hvordan mitt forhold til informantene kan ha påvirket undersøkelsene.

3.5.1 Personopplysninger

Prosjektet er meldepliktig til SIKT, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, fordi det inneholder navn og lydopptak av informantene, som regnes som personopplysninger (Sikt, u.å., 2). Fordi jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene for å øke etterprøvbareheten, ble også kravet om anonymitet relevant. I samtykkeskjema for både observasjon og intervju ble det presisert at alle deltakere ville bli anonymisert, og at de kunne få innsyn i både observasjonsnotatene og transkripsjonen dersom de ønsket dette. Dette ble igjen presisert i forkant av intervjuene, for å tilfredsstille kravet om fortrolighet slik det er beskrevet i Ingemann et al. (2022, s. 179).

3.5.2 Informert samtykke

I kvalitative undersøkelser er det krav om informert samtykke, som går ut på at deltakerne i undersøkelsen skal informeres om hva formålet med undersøkelsen er, hvem som har tilgang til datamaterialet og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Ingemann et al., 2022, s. 179). Det skal være frivillig å delta, samtykket skal være spesifikt og informert, utvetydig, dokumenterbart og lett å trekke tilbake (Sikt, u.å., 3). De voksne informantene fikk først en muntlig forespørsel etterfulgt av et skriftlig samtykkeskjema (vedlegg 2). Fordi alle guttene var under 15 år, var det foresatte som måtte samtykke. Samtidig så jeg det som verdifullt å spørre guttene først. I samarbeid med kontaktlærerne i de to klassene, ble alle guttene informert om prosjektet og spurt om de ønsket å delta, før et samtykkeskjema (vedlegg 1) ble sendt til foresatte. Dette er på bakgrunn av Kvale & Brinkmanns påstand om at foresattes

samtykke kan føre til at barnet føler press til å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Mitt ønske var at undersøkelsen skulle oppleves helt frivillig for guttene som ble trukket ut.

3.5.3 Barn i forskning

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har barn som deltar i forskning særlig krav på beskyttelse (Staksrud et al., 2021, s. 22). Dette er blant annet på grunn av det asymmetriske maktforholdet forholdet mellom forsker og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Et slikt forhold kan bli enda mer asymmetrisk når informantene er barn og forskeren er voksen, og det er derfor en rekke forhold forskeren må være bevisst i møte med barn i forskning. For det første kan noen temaer føre til at intervjuet blir belastende for barna, og en må dermed gjøre etiske betraktninger i forhold til tema (Dalen, 2011, s. 14). Dalen skriver her om forskning på vanskelige livsforhold, men jeg vil argumentere for at denne problemstillingen også er svært sentral i forskning blant barn. I mine undersøkelser fremstår ikke temaet gutter og leselyst som belastende for deltakerne, selv om det er snakk om personlige meninger og deres identitet. Informantene velger selv hvor mye de ønsker å dele med meg som forsker. Jeg har også tilpasset spørsmålene slik at de ikke skal oppleves belastende, ubehagelige og for nære av barna. For det andre er valg av intervjuform sentralt. Hensikten med gruppeintervju med guttene var å gjøre intervjuet mindre formelt og skummelt for barna. Gruppeintervjuet kan bidra til at elevene hjelper hverandre med å svare, og de kan bygge videre på hverandres uttalelser. På den annen side kan gruppeintervjuer føre til gruppepress til å svare på en gitt måte som i utgangspunktet ikke samsvarer med enkeltindividets meninger om temaet. Likevel så jeg på gruppeintervju som den tryggeste og mest avslappende settingen for informantene. En etisk utfordring som er vanlig i intervjuer er at forskerens ønske om dyp kunnskap og innsikt i temaet går på bekostning av hensynet til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I min undersøkelse gikk hensynet til barnet over mitt ønske om å gå dypere inn på temaet om hver enkelt elevs leselyst og leseridentitet.

3.5.4 Mitt forhold til informantene

Et forskningsintervju kan by på flere etiske utfordringer, blant annet forholdet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). I mitt tilfelle kjente jeg til elevene og klassene i undersøkelsen og merket flere ganger at mitt nære forhold til informantene påvirket undersøkelsene. Elevene henvendte seg til meg gjentatte ganger under observasjonsperioden,

og intervjuene ble mindre formelle enn om vi hadde vært fremmede for hverandre. Samtidig opplevde jeg at dette gjorde at elevene tidlig kunne svare fritt og ærlig, og at det var en grunnleggende tillit mellom oss fra første observasjonsdag og helt til siste intervju. Dalen trekker frem at den som intervjuer må ha en egenskap som gjør at barnet føler seg trygg og sett for at barnet skal kunne føle tillit til forskeren og være villig til å fortelle om sine tanker og opplevelser (Dalen, 2011, s. 38). Her ser jeg på det som en stor fordel at jeg på forhånd har en relasjon med alle informantene, spesielt barna. Relasjonen kan ha bidratt til at informantene opptrådte normalt og på en naturlig måte da jeg observerte norsktimene, og at intervjuene ble åpne og ærlige fordi de visste at jeg også hadde kjennskap til deres lesevaner og lesekulturen på skolen. Dette kaller Kvale & Brinkmann en trygg relasjon mellom forsker og informant, og det sees på som en fordel i kvalitative intervjuer for å få gode svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). På den annen side kan mitt forhold til informantene ha ført til at jeg har sett forbi det Berge kaller «de tatt-for-gitte forståelsene» jeg og mine informanter kan ha felles, i tillegg til at det kan være vanskelig å være kritisk til ulike praksiser de har på skolen (Berge, 2021, s.110). Informantene kan også ha følt et press til å svare det de tror jeg ønsket at de skulle svare. Det er altså både etiske fordeler og ulemper med mitt forhold til skolen.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for relevante funn og resultater fra datamaterialet og drøfte dette i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning på temaet. Kapitlet er delt inn etter fire temaer: *Barndom og oppvekst*, *Leselyst*, *Lesing på skolen*, og *Lesekulturen blant guttene*. Hvert tema vil først inneholde en redegjørelse for relevante funn og resultater fra intervjuene og observasjonsperioden. Disse funnene vil bli vist gjennom sitater og parafrasering av informantenes utsagn, mine skildringer av observerte hendelser og utsagn, samt en tolkning og analyse. Deretter vil hvert tema inneholde en diskusjonsdel, der resultatene diskuteres i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning som er gjort rede for i kapittel 2.0. I denne delen vil noen funn trekkes frem, mens andre vil få mindre plass, og dette er en indikasjon på hvor viktige funnene oppfattes i forhold til problemstillingen: *Hva kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på 5. og 7. trinn?*

I diskusjonsdelen vil jeg legge vekt på funn som kan peke på hva som kjennetegner de seks guttenes leselyst og leseridentitet. Alle informantene har fått fiktive navn. Guttene og læreren

på syvende trinn har fått navn som begynner på bokstaven S, på femte trinn har informantene fått navn som begynner på bokstaven F, og bibliotekaren har fått navn på bokstaven B.

4.1 Barndom og oppvekst

For å få et inntrykk av guttenes leselyst og leseridentitet, ønsket jeg først å kartlegge hvilken plass lesing har hatt i deres barndom og oppvekst. Her så jeg det som relevant å spørre hvor mange bøker de har hjemme, om og eventuelt hva foreldrene har lest for dem, hvor mye og hva informantene selv har lest, og om foreldrene deres leser bøker selv.

De fleste guttene forteller at de har mellom 100 og 200 bøker hjemme, med unntak av Sindre og Frode som utgjør hvert sitt ytterpunkt. Sindre har kun 20 bøker hjemme og Frode har over 300. Frode forklarer derimot at dette antallet skyldes at de låner et hus, og at det er eierens bøker. Han omtaler huseieren som *bok-gal* som har så mange bøker i huset sitt, og dette kan forstås som at Frode ser på bokantallet som unormalt. Det er også mulig at bøkene står spesielt synlig i det lånte huset, og at han derfor mener at huseieren er *bok-gal*. Alle guttene, med unntak av Sindre, oppgir at bøker har en synlig plass i hjemmet og ofte er plassert i store bokhyller. Både Sander og Simen måler antall bøker i antall bokhyller de har hjemme. Her kommentert av Sander:

Intervjuer: Hvor mange bøker tror du dere har hjemme?

Sander: Ok. //teller på fingrene// En bokhylle. (...) Pluss en bokhylle. Skal vi se. Ja, vi har en god del bøker hjemme.

Intervjuer: Mhm. I hvert fall to bokhyller, var det det du sa?

Sander: I hvert fall to bokhyller, ja.

At bøkene står synlig i bokhyller kan påvirke guttenes opplevelse av antall bøker uten at det nødvendigvis blir angitt korrekt antall. Sander og Simen sier ikke noe om hvor store bokhyllene er eller hvor fulle de er. I mange hjem blir bøker plassert på mindre synlige steder som kjeller og loft, og et hjem kan dermed inneholde langt flere bøker enn først antatt. Hjemme hos Fredrik er bøkene spesielt synlige på barnerommene:

Fredrik: Jeg har veldig mange barnebøker inne på mitt rom, og lillebroren min sitt rom. (...) Kanskje sånn 104.

Det kom tydelig frem at alle guttene hadde blitt lest for gjennom oppveksten. Simen forteller at han tidligere ble lest for hver kveld, men det kom frem i intervjuet at han oppfattet dette som et tidsfordriv fordi han ikke hadde mobil, og dermed ikke hadde noe annet å gjøre enn å lese eller å bli lest for:

Simen: Ja, da jeg var yngre. Da ble jeg lest for hver natt når jeg skulle legge meg. Ja, hver ettermiddag. Dette var før jeg fikk mobil eller noe sånt, så jeg måtte jo ha noe å gjøre. Så jeg ble bare lest for eller leste selv.

De andre guttene oppga også at høytlesing er noe de forbinder med fortiden, gjerne med småbarnsperioden da de ikke kunne lese selv. Frode trekker frem at foreldrene leste typiske småbarnsbøker som *Peppa Gris*-bøkene, men senere i intervjuet forteller han at de også har lest noen av *Harry Potter*-bøkene for ham. Dette peker i retning av at Frode har blitt lest mer for utover småbarnsperioden enn har først oppgir. I likhet med Frode, uttrykte også Fredrik, Filip og Sindre at *Harry Potter*-bøkene var populære høytlesingsbøker gjennom deres oppvekst. For Fredrik var det ikke foreldrene, men bestemoren som leste bokserien høyt for ham:

Fredrik: Mamma og pappa pleide å lese for meg. Og bestemoren min da vi var på besøk der.

Intervjuer: Bestemoren din?

Fredrik: Hun leste for meg. *Harry Potter*.

Intervjuer: Har du lest alle?

Fredrik: Nesten.

De seks guttene trekker ofte frem at bøkene de liker inneholder spenning eller humor, og bøkene de trekker frem har ofte mannlig hovedkarakter, slik som i *Harry Potter*-bøkene. For flere av guttene ser det ut til å ha vært en motivasjonsfaktor å få lov til å se *Harry Potter*-filmene etter at de har lest bøkene. Samlet sett kan guttenes svar om høytlesing hjemme bety at guttene kommer fra litterære hjem med interesse for lesing og at høytlesingen er noe guttene har satt pris på.

Da guttene fikk spørsmål om selvstendig lesing gjennom barndommen, var svarene mer splittet. På den ene side finner vi Fredrik og Sindre, som ikke har likt selvstendig lesing. Sindre har ikke likt å lese selv, på tross av gode opplevelser med høytlesing gjennom oppveksten. Han forteller at han bare leste da han fikk beskjed om det. I kontrast til Fredrik og Sindre finner vi Frode, Filip, Sander og Simen, som alle forteller at de leste mye da de var yngre. Frode kommer i tillegg med et interessant svar når han reflekterer over sitt tidligere og fremtidige forhold til lesing:

Frode: Jeg tror jeg har lest mye. Jeg tror jeg leser mer nå når jeg er barn enn når jeg blir voksen hvert fall.

Intervjuer: Føler du at du leste mer da du var yngre enn det du gjør nå?

Frode: Ja.

Med andre ord opplever Frode at lysten og viljen til å lese stadig reduseres. Den gutten som gir tydeligst uttrykk for at han har lest mye gjennom barndommen, og at han har likt det, er Simen. Han har lest et bredt utvalgt av bøker i ulike sjangre og på forskjellige språk.

Simen: Ja, jeg har lest veldig mye opp gjennom barndommen. Det vil jeg si. Store og små bøker og alt sammen. Litt sånn engelske og norske. Bare masse.

Da jeg videre spurte om han husket noen av bøkene han hadde lest, viste han stort engasjement og ville gjerne fortelle om ulike bøker. Han trakk frem barnebøker som *Peppa Gris*-serien, *Den utrolige historien om den kjempestore pæra* av Jakob Martin Strid (2017), og flere bøker av samme forfatter. I tillegg trakk han frem *Harry Potter*-serien, som både han og Sander har lest selv i løpet av de siste årene. Med dette har alle guttene lest *Harry Potter*-bøkene, eller fått dem lest av en voksen i familien.

Et spørsmål som det var interessant å finne svar på, var om foreldrene deres leser bøker selv. Her var formålet å finne ut om guttene har synlige leserforbilder som senere kan ses sammen med deres forhold til lesing. Sindre er den eneste gutten som forteller at foreldrene ikke er synlige lesere. Han kan ikke huske å ha sett dem lese, utenom da de leste høyt for ham da han var yngre. Svar fra de andre fem guttene i undersøkelsen peker mot at de har minst en forelder som er synlig leser. Sander og Filip opplever begge at det er faren som leser mest. Sander forteller at faren hans leser mange og tykke bøker hjemme:

Intervjuer: Leser de hjemme, altså mamma og pappa, leser de noe særlig bøker?

Sander: Ja.

Intervjuer: På fritiden?

Sander: Mhm. Pappa gjør i hvert fall.

Intervjuer: Vet du hva slags bøker han leser?

Sander: Nei. (...) Det er sånne tykke bøker. Cirka sånn //viser med hendene//.

Intervjuer: Mhm. Mamma da?

Sander: Ho vet jeg ikke.

Intervjuer: Ikke noe som du har lagt merke til?

Sander: Nei, ikke når jeg er der hver fall.

Frode, Fredrik og Simen mener at begge foreldrene er synlige lesere. Dette kommer blant annet til uttrykk i samtalen med Simen. Han opplever at foreldrene leser masse og har et positivt forhold til lesing, og at dette har preget hans oppvekst og syn på lesing:

Intervjuer: Leser mamma og pappa noen bøker?

Simen: Liksom for seg selv?

Intervjuer: Ja.

Simen: Ja, mange.

Intervjuer: Begge to?

Simen: Begge to, altså. Hele tiden liksom. Så vi er liksom, vi har blitt bragt opp i en lesefamilie.

Det er tydelig at Simen har vokst opp i et hjem med mye fokus på lesing, både med antall bøker hjemme, at han har blitt lest mye for, og at foreldrene liker å lese. At han selv har en forståelse av at han er del av en lesefamilie forsterker dette synet.

4.1.1 Diskusjon av guttenes barndom og oppvekst

Under temaet barndom og oppvekst er det en rekke interessante tendenser i guttenes svar. Blant annet har alle guttene, med unntak av Sindre, en del bøker hjemme. Guttene fikk ikke beskjed om å telle bøker hjemme før intervjuet, og tallene de oppga vil dermed være deres gjetting på, og opplevelse av antall bøker i hjemmet. Det er verdt å kritisk vurdere hvordan bøkernes synlighet og eksponering kan ha påvirket guttenes svar på dette spørsmålet. Likevel oppgir fem av seks gutter at de har mellom 100 og 200 bøker hjemme og at dette antallet oppleves som *en god del bøker*, for å bruke Sanders ord. Det er flere undersøkelser som viser en korrelasjon mellom antall bøker hjemme og elevenes leseferdigheter (Solheim & Tønnesen, 2003, s. 42; Grønmo et al., 2004, s. 42). I mine undersøkelser har jeg ikke samlet inn informasjon om guttenes leseferdigheter, så denne korrelasjonen kan ikke bekreftes eller avkreftes i denne undersøkelsen. Det som derimot kan synliggjøres, er guttenes holdninger til lesing. Astrid Roe (2013, s. 14) belyser sammenhengen mellom elevens holdninger til lesing og deres leseforståelse, og dette kan forstås som at antall bøker hjemme kan påvirke både leseferdigheter og holdninger til lesing. Simen, gutten som tydeligst viser gode holdninger til lesing, forteller at han har mange bøker hjemme og at han og familien hans alltid har lest mye. I kontrast til Simen finner vi Sander som har få bøker hjemme, og som også forteller at han ikke har likt å lese. Belyst av eksempler fra Simen og Sander stemmer en påstand om korrelasjon mellom antall bøker hjemme og elevenes holdninger til lesing. De andre fire guttene viser derimot ikke like tydelig korrelasjon, og dette kan henge sammen med at leselyst og holdninger til lesing ikke alene styres av antall bøker hjemme. Leselyst er komplisert og kan bestå av en rekke komponenter som alle påvirker leselysten til guttene.

Gutter som vokser opp i litterære hjem har ofte et betydelig antall bøker hjemme, og dette kan være resultat av at foreldrene leser mye selv, at familien har høy sosioøkonomisk status og høy utdanning, og at lesing settes høyt. Dette vil igjen kunne påvirke hvilke holdninger foreldrene overfører til barna sine, hvor ofte og hva de leser høyt for barna og hvordan de

snakker om ulike tekster og dermed bidrar til barnas litterære kompetanse. Gode leseopplevelser, leseferdigheter og litterær kompetanse vil kunne føre til at de mestrer leseoppgaver de møter på skolen og på fritiden, og en følelse av mestring kan føre til mer motivasjon for lesing og leselyst (se delkapittel 2.1.2). Slik vil disse guttene ha bedre forutsetninger for å mestre og innfri skolens forventninger, gjøre det bedre på leseundersøkelser og få et godt forhold til lesing. Sindre, som har få bøker hjemme, vil på bakgrunn av dette ikke ha like gode forutsetninger for god lesekompetanse som de andre guttene i undersøkelsen.

Et annet forhold som kan ha betydning for gutters leselyst og leseridentitet i barndommen og oppveksten, er høytlesing. Alle guttene forteller at de har blitt lest høyt for av foreldre og øvrig familie, og at dette var noe de satt pris på. Hvilke tekster som har blitt lest varierer, og rommer alt fra *Peppa Gris*-bøkene til *Harry Potter*-serien. Ingen av guttene hadde noe negativt å si om høytlesing eller tekstene som hadde blitt lest høyt for dem, og det er rimelig å anta at høytlesing har vært en positiv opplevelse. Blant annet Agnes-Margrethe Bjorvand (2012b, s. 150) har vist at det er sammenheng mellom høytlesing og barnets forhold til og kunnskap om lesing og litteratur. De gode leseropplevelsene guttene kan få gjennom høytlesing kan føre til at de ønsker å lese flere og andre tekster senere i livet. Dette kan bety at alle guttene i undersøkelsen har fått med seg gode holdninger til lesing fra høytlesingen da de var yngre. Selv om Sindre ikke har lest så mye selv, liker han å bli lest for og foretrekker når læreren, Synne, leser tekster fremfor å lese disse selv. De andre guttene forteller alle sammen at de likte å bli lest for, og flere av dem har lest mye selv gjennom barndommen. Det er mest synlig i samtalen med Simen som forteller at foreldrene har lest en rekke ulike bøker for ham, og at han selv alltid har likt å lese. Han opplever at han har vokst opp i en lesefamilie. Dette kan bety at høytlesing har ført til motivasjon for å lese selv. Astrid Roe og Marte Blikstad-Balas (2022, s. 155) poengterer at barn som blir lest høyt for i hovedsak får kjennskap til språklige strukturer og får et rikere språk når de skal uttrykke seg. De er imidlertid ikke like bastante som Bjorvand på at det er en klar sammenheng mellom høytlesing og barnas forhold til lesing, men mener at høytlesingen kan føre til gode holdninger til lesing og litteratur. At sammenhengen ikke er helt sikker, kommer til syne i Sindre og Fredrik sine svar. De to guttene ble begge lest høyt for, men har ikke likt å lese selv. Fredrik er likevel mer positiv til lesing og leseaktiviteter nå enn det Sindre er og forteller at han har funnet flere tekster han synes er spennende å lese.

Harry Potter-serien blir trukket frem av alle guttene, enten som høytlesingsbok, eller at de har lest bøkene selv. Det kan det være flere grunner til. For det første er *Harry Potter*-bøkene fantasybøker fylt med spenning og innslag av humor. Dette trekker både Agnes-Margrethe Bjorvand (2012b, s. 154), Mette Moe (2013, s. 247) og de fire forfatterne Kåre Kverndokken intervjuet i boken *Gutter og lesing* (Kverndokken, 2013c, s. 134-150) frem som typiske sjangertrekk som appellerer til gutter. For det andre er hovedkarakteren i *Harry Potter*-serien en gutt, og Astrid Roe (2012, s. 126) og Bjorvand (2012b, s. 156) argumenterer for at gutter har et stort behov for å identifisere seg med hovedkarakteren, og at det derfor er viktig for gutter at hovedkarakteren er gutt. Slik kan altså både kjønn på hovedkarakter, spenning, humor og fantasy være faktorer som kan påvirke guttenes interesse for bokserien. I intervjuene trekker alle guttene frem at de foretrekker enten humor, spenning eller fantasy, og dette stemmer overens med bøkene jeg observerte at de lånte på biblioteket. Unntaket er Sander, som nesten utelukkende lånte bøker beregnet for yngre barn, selv om han også fortalte at han likte spennende og humoristiske bøker. Det er rimelig å anta at Sanders valg av bøker hadde sammenheng med lesekulturen blant guttene i klassen, og dette vil bli diskutert i delkapittel 4.4.1.

Frode, Filip, Sander og Simen oppgir at de har lest en god del gjennom oppveksten og at de har lest et bredt utvalg av bøker. Simen trekker frem at han har likt forskjellige sjangre og medier og har lest både bildebøker, tegneserier og tykke bøker uten bilder. Innholdet har også vært variert, og han forteller at han har lest bøker som er både spennende, humoristiske og skumle. Det kommer frem i intervjuene med alle guttene at de var mindre kritiske til utvalget av tekster da de var yngre, og at det var et større mangfold av sjangre og innhold som appellerte før. Disse uttalelsene stemmer overens med Astrid Roes påstand om at kjønnsforskjellene mellom gutter og jenter øker fra femte trinn til tiende trinn (Roe, 2013, s. 25).

Hvor mye og hva guttene har lest gjennom oppveksten kan også påvirke deres nåværende leselest og forhold til lesing. Sindre og Fredrik er de to guttene som oppgir at de har brukt minst tid, og satt minst pris på, selvstendig lesing gjennom barndommen. Det er uklart hva som er grunnen til dette, men det kan tenkes at deres motivasjon for lesing har sammenheng med at de har færrest bøker hjemme av de seks guttene som deltok i undersøkelsen. Selv om Fredrik har 104 bøker og Sindre har 20, er det betraktelig mindre enn rundt 200 som de andre guttene oppga at de hadde. Fraværet av motivasjon for selvstendig lesing kan også handle om

guttene leseferdigheter. Det er selvsagt ikke motiverende å bruke tid og energi på noe en ikke mestrer, og hvis en ikke øver på å lese, blir en heller ikke en bedre leser (Imsen, 2014, s. 370). Fredrik og Sindre er dermed avhengige av flere positive påvirkningsfaktorer enn antall bøker hjemme og høytlesing for å få lyst til å lese. For Filip, Frode, Sander og Simen ser det ut til at antall bøker hjemme og høytlesing har hatt den ønskede effekten, for alle de fire guttene forteller at de har lest mye selv gjennom oppveksten. Samtidig forteller blant annet Frode at dataspill og skjermtid ofte prioriteres foran lesingen, og at lesing ikke alltid har vært like attraktivt. Dette kan bety at også disse guttene trenger flere positive opplevelser med lesing for å ha lyst til å prioritere lesingen videre.

En siste faktor som diskuteres i dette kapitlet, og som kan spille inn når det gjelder gutters leselyst, er lesende rollemodeller gjennom oppveksten. Sindre forteller at ingen av foreldrene hans er synlige lesere, og de fungerer dermed ikke som rollemodeller for lesing. Mangel på lesende forbilder trekker Gunilla Molloy frem som en hemmende faktor for gutters lesekompetanse og leselyst (Molloy, 2013, s. 35). Det henger sammen med at foreldre som leser mye selv, ofte har et betydelig antall bøker i hjemmet, leser høyt for barna sine, snakker om litteratur og fremmer et positivt syn på lesing. Dette smitter over på guttene, spesielt hvis den lesende rollemodellen er mann (Roe, 2013, s. 28). Dette er tilfellet for Simen, Sander, Fredrik, Frode og Filip. Hjemme hos Sander og Filip er det faren som leser mest og slik fungerer som lesende forbilde og rollemodell for guttene, mens hos Fredrik, Frode og Simen er begge foreldrene synlige lesere. Lesing oppfattes ofte som feminint (Molloy, 2013, s. 40). Da er det sentralt at guttene møter mannlige rollemodeller hjemme, slik fem av seks av guttene i undersøkelsen har gjort. Jeg vil senere komme tilbake til lesende rollemodeller på skolen.

4.2 Leselyst

For å kunne finne ut om guttene har leselyst og hva som kjennetegner deres leseridentitet, ønsket jeg å finne ut om og hva de liker å lese og hvorfor de velger disse tekstene. Det var også interessant å spørre om de så for seg at de kom til å lese mer eller mindre om to år. Det er ingen av guttene i undersøkelsen som svarer at de ikke liker å lese, men svarene er likevel splittet. Innenfor temaet leselyst er det Simen som skiller seg ut i gruppen. Han har flere bøker i hylla på skolen og leser ofte sammenhengende gjennom lesekvartret de har i begynnelsen av hver time. I intervjuet gir han tydelig uttrykk for at han liker å lese og forteller med stort engasjement om sine favorittbøker som gjerne er en blanding av tegneserie og det han kaller

vanlige bøker. Han trekker frem *En pingles dagbok* som eksempel. Han liker godt dette mediet, og det er måten disse bøkene er skrevet på som appellerer til Simen. Han synes det er fint å ha bilder å se på, men setter pris på at det er mer tekst enn i en tegneserie, og synes det gjør bøkene mer interessante. Når han finner bøker han liker, kan Simen gjerne lese dem flere ganger.

Simen: Å ja, *En pingles dagbok* har jeg lest alle av, MINST fire ganger. Og jeg leser de fortsatt, bare fordi jeg synes de er så gøy å lese, selv om jeg har lest de før.

Under observasjonsperioden låner han *Garfield* av Jim Davis, *Timmy Tabbe* av Stephan Pastis og *Udyr* av Ingvild Bjerkeland på biblioteket. Når jeg spør hvorfor han har så mange bøker, svarer han at hvis det er en bok han synes er kjedelig, kan han lese en av de andre. I tillegg må alle ha en engelskbok i engelsktimene, og da leser han *Garfield*-tegneseriene av Jim Davis. De tre bøkene han har lånt er svært forskjellige både i format og sjanger, og inneholder alt fra humor til skrekk. Simen forteller at han liker forskjellige typer bøker. Det er tydelig at han liker å lese og at han ser på lesing som viktig. Han forteller at han for tiden leser mindre enn han noen gang har gjort før, men at han jobber aktivt for å lese mer. Simen leser mens han spiser, i stedet for å bruke mobilen, for å øve på å lese mer og lenger. Han tror derfor at han kommer til å lese mer om to år enn det han gjør nå. I sitatet under viser Simen at han har en metabevisthet om egen lesing, og han har lett for å sette ord på følelser og tanker rundt egen lesing:

Simen: Godt spørsmål. Jeg tror jeg kommer til å lese mer. Fordi bare, jeg vet ikke, kanskje det har kommet ut noen bra bøker. Jeg leser ganske lite faktisk nå. Jeg er i det laveste jeg har lest, men jeg prøver liksom å komme opp igjen og lese mer. (...) Folk klager på at man har mobiler når man spiser. Jeg leser når jeg spiser nå, fordi jeg prøver bare å få opp lesingen igjen. Så jeg tror nok jeg leser mer.

Klassekameratene Sindre og Sander uttrykker ikke like sterk leselyst som Simen. For de to guttene har sjanger og format mye å si for om de liker boken eller ikke. De trekker begge frem tegneserieformatet som det mest attraktive å lese. Her vist gjennom Sanders svar:

Intervjuer: Liker du å lese?

Sander: Det kommer an på boka.

Intervjuer: Hva er det du synes er gøy å lese?

Sander: Det var en tegneserie eller noe sånt. Sånne andre typer bøker.

Intervjuer: Hva er det som gjør at det er tegneserier som er gøy å lese?

Sander: Fordi det er sånne bilder, og jeg vet ikke, ikke så mye tekst.

Intervjuer: Ja.

Sander: Da leser du på en måte litt av bildene og litt av tekstene og sånt.

Sander trekker altså frem at han foretrekker bøker med lite tekst og bilder, og videre i samtalen utdyper han at det er fordi han har dårlig fantasi og sliter med å leve seg inn i en bok. Da er det fint å kunne lese av bildene. Han forteller også at han synes det kan være vanskelig å konsentrere seg om å lese i lengre perioder, og at han fort blir distraheret. At Sander opplever konsentrasjonsproblemer og foretrekker korte bøker med lite tekst og store bilder, gjenspeiles i hans valg av bøker. I løpet av observasjonsperioden låner Sander barnebøker som *Stor-Johan* (2023) av Hilde Johanne Hansen, *Brillebjørn*-bøkene av Ida Jackson og *Corny*-bøkene av Sandra Lyng. Da jeg spør om han faktisk har en interesse for disse bøkene, svarer han at han ikke ville lest dem hvis han ikke hadde likt dem. Fordi han låner korte bøker med lite tekst, leser han dem ferdig i løpet av en dag. Han velger å ikke låne flere bøker samtidig og må vente en uke før han kan låne ny bok på biblioteket. Da blir boken ofte liggende på pulten etter han har lest gjennom et par ganger. Sander forteller selv at han leser disse bøkene to-tre ganger i løpet av en uke. Når barnebøkene er på under 30 sider og klassen leser 15 minutter i begynnelsen av hver time, er det forventet at en gutt på 7. trinn skal rekke å lese slike bøker flere ganger i løpet av en uke enn det Sander gjør. Læreren, Synne, har også lagt merke til at guttene i klassen, spesielt Sander, ofte låner bøker for de yngre barna og lurer på hva grunnen til det kan være:

Synne: Jeg hadde tenkt til at jeg skulle prate med de om det, for det lurer jeg også på. Jeg har snakket med Sander og spurt han, og han sier ... Han sier at han oppriktig synes det er gøy. Men jeg vet ikke om jeg tror på han. Jeg synes det høres kjemperart ut av en 12-13-åring å låne *Brillebjørn*.

Samtidig forteller Sander at han liker både *Donald*- og *Garfield*-tegneseriene, og at han liker best å lese på engelsk. Til forskjell fra Sander låner Sindre bøker som passer bedre til hans alder og leseferdigheter. Under observasjonsperioden låner han en bok fra *En pingles dagbok*-serien, *Donald*-tegneserier og *Kampen mot superbitchene* av Audhild Solberg (2014). Det kommer tydelig frem i samtalen med Sindre at han er mest glad i *Donald*-tegneseriene, men han er lite tydelig på hvorfor akkurat disse appellerer. Både Sander og Sindre er klare i svaret da de får spørsmålet om de leser noe på fritiden fordi de har lyst til det. De svarer begge tydelig nei. Selv om de tidligere svarte at de likte tegneserier, ser det ikke ut til at det er nok til å få dem til å lese på fritiden. De forteller at de heller spiller dataspill på Xbox, blant annet *Fortnite*. Da guttene ble spurt om deres tanker om fremtidig lesing, hadde de forskjellig svar:

Intervjuer: Tror du at du kommer til å lese mer eller mindre om to år? Da går dere i niende klasse på ungdomsskolen.

Sander: Kanskje cirka det samme.

Intervjuer: Cirka det samme? Hva tror du?

Sindre: Mer

Intervjuer: Du tror mer?

Sindre: Ja, så øver vi mer på prøver og sånn.

At Sindre trekker frem prøver på skolen som en grunn til at han kommer til å lese mer om to år, kan peke i retning av at han forstår spørsmålet som isolert til lesing på skolen. Da jeg utdypet spørsmålet og spurte om han kom til å lese mer eller mindre av valgfrie bøker om to år, svarte han at han ville lese mindre. Han holder dermed på påstanden om at han leser når han må, men ikke fordi han har lyst.

De tre guttene på 5. trinn leser lite på fritiden, men er ikke helt fremmede for tanken. Lesingen kommer ofte i andre rekke etter dataspill som *Road Blocks* og *Fortnite*, i tillegg til videoer på *YouTube*. Frode forteller blant annet at han leser hvis han ikke kan være på skjerm, men lesingen oppfattes som siste utvei. Selv om lesingen har liten plass på fritiden, forteller de tre guttene at de liker å lese hvis de finner en bok de liker. Frode sier at han i utgangspunktet liker å lese, men at det ikke alltid er like gøy:

Frode: Litt sånn inni meg. Ikke så mye, men jeg liker å lese, men ikke alltid akkurat.

Da vi videre snakker om bøker guttene liker, trekker Filip frem flere typer Manga-tegneserier, blant annet *Chainsaw Man*. I tillegg har han en bok som heter *Alle verdens flagg* i hyllen sin, og jeg spør om han bruker den til å lære seg flagg. Han bruker med andre ord boken til å holde kunnskapen ved like og bytter gjerne mellom å lese Manga-tegneserier og flaggboken. I intervjuet kommer det også frem at Fredrik har lånt en fagbok, *Andre verdenskrig i Norge på 1-2-3* (2021). Fredrik synes temaet krig er spennende og ønsker å lære mer om det, og har derfor lånt boka på biblioteket:

Fredrik: Jeg liker ganske godt sånne kriger. Jeg har sett på mange filmer. Så jeg skulle låne den på ... så var det en bok som var om andre verdenskrig i Norge på 1-2-3.

Fredrik har også stor interesse for bøker om fotball og forteller at han har lest de fleste bøkene på biblioteket som handler om fotball. Samlet sett tyder dette på at det er fagbøker som appellerer mest til Fredrik. Slik er det ikke med Frode, som oppgir at han liker bøker som Manga-tegneserien *One Punch Man* og *War is Over* av David Almond (2020). Dette peker mot at det er store variasjoner mellom hvilke tekster som appellerer til guttene på 5. trinn. Senere i intervjuet spurte jeg de tre guttene om deres tanker angående fremtidig lesing:

Intervjuer: Tror dere at dere leser mer eller mindre enn det dere gjør nå om to år?

Fredrik: Kanskje mer?

Filip: Mindre.

Fredrik: Litt mer.

Intervjuer: Hvorfor tenkte du at dere leser mer?

Fredrik: Jeg føler vi kommer til å lese mer på skolen.

Frode: Jeg tror jeg kommer kanskje til å lese mindre.

Intervjuer: Mindre, hvorfor det, Frode?

Frode: Sånn at det har kommet mer teknologi som jeg kan bruke selv. Og da er det en veldig liten sjanse for at jeg kommer til å lese.

Intervjuer: Hva tenker du Filip? Tror du at du kommer til å lese mer eller mindre?

Filip: Jeg tror mindre, fordi det er ikke så veldig mange bøker som jeg liker ().

Dette kan bety at de tre guttene ikke opplever at de har høy nok leselyst til å bruke tid på å lese mer på fritiden enn de gjør per dags dato. De tre guttene fikk spørsmål om de ser på seg selv som lesere og flere av utsagnene peker mot at Filip, Frode og Fredrik ikke identifiserer seg som lesere, selv om de leser en del på skolen og liker bøkene de leser der. Dette kommer tydelig frem i Filips svar:

Filip: Jeg hadde ikke sagt at jeg var det, for jeg leser aldri på fritiden.

Samlet sett tyder dette på at de tre guttene ikke har nok leselyst til å lese på fritiden, og dermed ikke oppfatter seg selv som lesere. Det kan også tyde på at lesing oppfattes som lesing av bøker og skjønnlitteratur, og at lesing på sosiale medier og dataspill ikke anses som lesing på samme måte for guttene.

4.2.1 Diskusjon av guttenes leselyst

Av de seks guttene er det kun Simen som gir tydelig uttrykk for at han har leselyst. Han velger å bruke fritiden sin på å lese, leser en rekke ulike tekster og snakker varmt om lesing både på skolen og på fritiden. Simen leser bøker som er spennende, morsomme og skumle. Han trekker frem at han har lest, og likt, bøker som *Udyr*, *Garfield*, *Timmy Tabbe*, *En pingles dagbok* og *Harry Potter*-bøkene. Han forteller at han jobber aktivt for å lese mer og liker å lese både hjemme og på fritiden. Mye tyder på at Simen mestrer skolens tekster, blant annet er han svært aktiv i norsktimene og svarer godt på spørsmål Synne stiller om forskjellige tekster.

De andre fem guttene i undersøkelsen uttrykker ikke like tydelig leselyst som Simen. For Frode, Fredrik, Filip, Sander og Sindre har blant annet innholdet i teksten mye å si for om den oppleves som morsom eller spennende. Dette stemmer med Agnes-Margrethe Bjorvand (2012b, s. 154; 2012a, s. 69), Kåre Kverndokken, (2013c, s. 134) og Mette Moes (2013, s. 247) påstander om at humor, spenning og tegneserieformatet interesserer gutter. De seks guttene oppgir i intervjuene at de foretrekker en del av de samme tekstene, og at tegneserier er

det mest populære formatet. Tekster som *Garfield-bøkene*, *Donald-bøkene*, *En pingles dagbok-serien* og ulike Manga-tegneserier trekkes frem av flere av guttene som tekster de liker å lese. Dette blir begrunnet med at det er fint å kunne se på bildene og slik ikke trenge å lese så mye, og at det i vanlige bøker er vanskelig å se for seg karakterer og hendelser. Åsmund Hennig (2019, s. 10) mener at litterær forestillingsevne er kjernen i litterær kompetanse, og at det er viktig at elevene øver opp denne ferdigheten. Dette ser det imidlertid ut til at flere av guttene i undersøkelsen strever med. Blant annet Filip trekker frem et eksempel hvor han misforsto hvordan et monster så ut, og da han fikk se et bilde av monsteret, var det helt annerledes enn han hadde sett for deg. Da ville han heller lese tekster hvor karakterene var tegnet eller avbildet, slik at lignende situasjoner ikke ville oppstå i fremtiden. Fagbøker som *Alle verdens flagg* og *Andre verdenskrig på 1-2-3* er bøker som blir trukket frem, i hovedsak av guttene på femte trinn. Astrid Roe (2014, s. 141) og Anne Løvland (2012, s. 81) understreker at sakprosa tekster ofte appellerer mer til gutter enn skjønnlitteratur. Og det er ingen grunn til å tro at sakprosa tekster ikke kan føre til leselyst; det mener Lise Helgevold, Marit Vik og Trude Hoel (Helgevold et al., 2005, s. 14). Ved å lese sakprosa har guttene mulighet til å velge tekster ut fra sine interesser, slik Filip har gjort da han lånte *Alle verdens flagg* og Fredrik da han lånte *Andre verdenskrig på 1-2-3*.

Alle guttene forteller at de liker en rekke ulike tekster og bøker, men det er et mindretall som velger å bruke fritiden sin på å lese disse tekstene, og hovedvekten av lesingen skjer på skolen under lesekvarterene begge klassene har flere ganger i uken. Alle guttene oppgir at de klarer å finne bøker de synes er gøy og spennende å lese, og at det ikke gjør noe å lese disse på skolen. På fritiden er det derimot mer attraktivt for Sindre, Sander, Frode, Fredrik og Filip å spille dataspill, se på videoer på YouTube eller å være med venner enn å lese. Dette dilemmaet trekker også Astrid Roe frem som en utfordring når det handler om å få gutter til å lese på fritiden (Roe, 2014, s. 45). De synes det er gøyere å spille dataspill enn å lese bøker. Dette er spesielt Frode tydelig på, og sier at han kun leser hvis han ikke får lov til å være på skjerm. Han forteller også at han tror at ny teknologi vil føre til at han leser mindre om to år. Simen er den eneste av guttene som forteller at han flere ganger i uken velger å lese på fritiden. For ham er det et bevisst valg fordi han jobber aktivt mot å øke lesetiden sin. Han ønsker å bli en bedre leser, er motivert for lesing, og er villig til å legge inn tid og energi for å nå målet sitt om å lese mer.

Selv om fem av seks gutter svarte at de bare leser når de må, svarer de også at de opplever aktiviteten som tilfredsstillende. Sander og Sindre finner bøker de liker, og synes et er deilig å lese fordi de opplever det som en pauseaktivitet fra en ellers travel skolehverdag. De synes likevel å være mindre interessert i tekstene enn guttene på femte trinn. Filip, Frode og Fredrik fremstår svært engasjerte når de snakker om Manga-tegneseriene og fagbøkene om flagg og krig, og dette kan ha sammenheng med Lise I. Kulbrandstads påstand om at det er når guttene er mellom 9 og 12 år gamle at de er mest engasjerte lesere (Kulbrandstad, 2018, s. 215). Hvis det ikke blir satt fokus på å fremme leselyst i denne perioden, kan det vise seg utfordrende å få guttene til å like å lese senere.

Sander velger ofte bøker som er ment for yngre barn og forteller at han liker disse bøkene og finner dem interessante. Han leser ofte samme bok flere ganger og læreren, Synne, uttrykker bekymring for Sanders bokvalg. Hun mener at bøkene ikke passer hans alder og lesenivå, og hun forteller at hun ikke forstår hvorfor han velger disse bøkene. Den franske forfatteren Daniel Pennac (1999, s. 83-84) argumenterer for at alle lesere har ti ukrenkelige rettigheter og trekker blant annet frem retten til å lese en bok om igjen og å lese hva som helst. Disse rettighetene forsvaret Sanders valg av bøker. I tillegg kan bokvalget handle om hans leseferdigheter. Bjorvand (2012a, s. 69) poengterer at elever som har svake leseferdigheter ofte trenger tekster med bilder for å forstå hele teksten. Sander fremhever også i intervjuet at han liker tekster med bilder og lite tekst. Det kan derfor tenkes at Sander leser disse bøkene fordi det er noe han mestrer, i stedet for å velge tekster som utfordrer hans leseferdigheter. Slik det ble gjort rede for i delkapittel 2.1.1, er opplevelse av mestring viktig for fremtidig mestringstro og motivasjon. Sander sin mestringstro og motivasjon kan oppfattes som lav, og kan slik ses som en begrunnelse for hans valg av bøker.

Et problem som kan oppstå for Sander er at han ikke utfordrer seg selv, og slik ikke øker sine leseferdigheter. Da vil han miste tilgang på tekster som kan inneholde temaer han interesserer seg for, og som kan øke hans motivasjon for lesing. Bøkene Sander leser er beregnet for barn på småtrinnet, og temaene vil dermed ikke være temaer som typisk appellerer til gutter i hans alder. For gutters leselyst er det helt sentralt å finne tekster som passer til deres interesser, alder og leseferdigheter og at de kan identifisere seg med karakterene og handlingen (Bjorvand, 2012b, s. 153). Bøkene *Stor-Johan* og *Brillebjørn* innfrir ikke disse kravene for økt leselyst. Dette tyder på at Sander trenger hjelp til å finne tekster som passer bedre,

samtidig som hans rettigheter som leser blir ivaretatt, og at han opplever lesingen og valg av tekst som autonom.

Når guttene får spørsmål om de tror at de kommer til å lese mer eller mindre om to år er det interessant å se at Simen er den eneste som tror at han kommer til å lese mer på fritiden om to år. Sander og Sindre tror at det eventuelt er lesing knyttet til skoleoppgaver og prøver som ville økt lesingen om to år, men at de vil lese mindre på fritiden enn de gjør nå. For guttene i syvende klasse trakk de frem at de på ungdomsskolen kommer til å ha prøver i en rekke fag, og at de derfor må lese til disse. Det er rimelig å anta at guttene har rett, og at de kommer til å lese mer på skolen og mindre på fritiden om to år. Denne påstanden støttes av Astrid Roe, som forklarer at gutters fritidslesing reduseres fra barneskolen til ungdomsskolen (Roe, 2012, s. 125). På femte trinn tenker Frode at ny teknologi vil gjøre det mindre attraktivt og nødvendig for ham å lese mer om to år. Det vil komme nye dataspill som er mer spennende enn lesing, og både Fredrik og Filip sier seg enig med Frode. De tror heller ikke at de vil lese noe mer om to år, annet enn på skolen. Samlet sett tyder dette på at leselysten og motivasjonen for lesing på fritiden vil reduseres fra femte trinn til syvende trinn og fra syvende trinn til niende trinn. Dette stemmer med Roes undersøkelser som viser at gutters leseinteresser og lesemengde reduseres fra barneskolen til ungdomsskolen (Roe, 2014, s. 41).

Et overraskende funn i undersøkelsen var den positive holdningen guttene hadde til skjønnlitteratur. Alle guttene hadde minst én skjønnlitterær bok i hyllen sin, og kun et par av guttene hadde sakprosa-bøker i tillegg til de skjønnlitterære. Dette står i kontrast til forskning om gutters lesevaner og tekstvalg. Trude Hoel og Lise Helgevold (2005) viser i undersøkelsen *Jeg leser aldri, men jeg leser alltid* at gutter vanligvis ikke leser så mye skjønnlitteratur. Også Anne Løvlands undersøkelse viser at gutter ofte velger sakprosa fremfor skjønnlitteratur både på fritiden og på skolen (Løvland, 2012, s. 81). Gunilla Molloy viser på den andre siden at elever som kommer fra hjem hvor skjønnlitteratur har hatt en sentral plass, også har en fordel ved skolestart, og de har ofte bedre holdninger til lesing av skjønnlitteratur (Molloy, 2013, s. 35). Dette kan forklare hvorfor guttene i undersøkelsen min leser en del skjønnlitteratur. Alle guttene ble lest for av foreldrene sine, og bøkene var ofte skjønnlitterære. Det samme gjelder bøkene de har lest selv gjennom oppveksten, og dette kan ha påvirket guttene til å lese skjønnlitteratur som selvvalgt bok på skolen.

4.3 Lesing på skolen

Etter en kartlegging av elevenes oppvekst, barndom og deres nåværende forhold til lesing, vil jeg nå gjøre rede for funn som peker mot hvordan guttene ser på skolens tekster og leseaktiviteter. Det er interessant å trekke frem funn fra intervjuene med lærerne til de seks guttene, og bibliotekaren Beate og se dette sammen med, og i kontrast til, guttenes uttalelser.

Alle guttene i undersøkelsen poengterte at de leser mye på skolen, både i valgfrie bøker og i ulike fag, men det var tydelig at interessen og motivasjonen varierte mellom guttene. På den ene siden finner vi Fredrik, Frode, Sander og Sindre, som forteller at de kun leser når de får beskjed om det. Dette kan tolkes i retning av at lesingen oppleves som en plikt og et krav fra lærer og skole, og ikke noe som styres av indre motivasjon. Frode trekker blant annet frem at det er bedre å lese enn å sitte stille og kjede seg, men at han da må lese en bok han liker. I intervjuet forteller Fredrik og Frode at motivasjonen for lesing på skolen ofte kommer til syne etter at de har fullført andre oppgaver og når de får velge bøker og tekster de liker. På den andre siden finner vi Filip og Simen. Filip er glad i å tegne, men velger gjerne lesing fremfor tegning når elevene kan velge. I intervjuet med Simen kom det tydelig frem at lesingen som skjer på skolen er noe som engasjerer, og som han ser på som verdifullt både for seg selv og for de andre elevene i klassen. Syvende trinn har lesekvart i begynnelsen av hver time, hver dag, noe Simen synes er bra:

Intervjuer: Hva synes du om det? (Lesekvarteret)

Simen: Jeg synes det er veldig bra. Jeg synes det er bra at alle får lese litt på morgenen, sånn at de blir vant til å begynne å lese, vet ikke, noe sånn. Så jeg synes det er bra jeg.

Intervjuer: Ja. Synes du ... for det er jo ca. et kvarter ... synes du det er for mye, for lite, akkurat passe?

Simen: Jeg synes det er bra, kanskje til og med litt for lite. Synes jo vi kunne lest litte granne til, men jeg vil ikke at det skal bli kortere.

At 15 minutter med lesing kan oppfattes som for kort for noen, er noe Synne – læreren – også trakk frem. Hun fortalte at en gutt i klassen hadde spurt henne hvorfor de ikke kunne få lenger tid til å lese i valgfri bok, og at han opplevde lesekvarteret for kort til å komme inn i leseflyt:

Synne: Nei. Så da tenkte ... Han er jo gutt, og han liker jo godt å lese. Det var da jeg begynte å tenke på litt det jeg sa i stad. Jeg burde kanskje la de få lese litt lenger. Jeg synes jo at de blir lest for så ofte, men det er ikke sikkert de får lese lenge nok selv. Men så er de jo forskjellige. Noen er jo kjempeglade når de får lov til å legge bort boka. Noen liker jo bedre å bli lest høyt for, det er så forskjellig. Du liker det, men det er noen andre som liker best å bli lest høyt for, og det er noen som helst bare vil komme i gang med fag. Derfor prøver vi å bytte litt.

Det er slik Synne beskriver det, ikke alle som ønsker mer tid til lesing, og alle guttene, med unntak av Simen, opplever 15 minutter med lesing som lenge. Selv om de opplever det som utfordrende å lese i 15 minutter i strekk flere ganger om dagen, synes Sindre og Sander at det er greit å ha lesekvarter, og sistnevnte poengterer at han oppfatter kvarteret som en pause i skolehverdagen hvor han kan slappe av. Guttene opplever også viktigheten av lesing i ulike fag forskjellig. Simen viser tydelig engasjement for lesing i ulike fag og er fornøyd når de får lese på skolen:

Intervjuer: Når er det du synes det er gøyest å lese på skolen?

Simen: Hele tiden.

Intervjuer: Hele tiden?

Simen: Jeg bryr meg egentlig ikke når. Jeg er bare ... det er alltid gøy å lese, om vi får lese.

Intervjuer: Ja, for dere leser jo mange tekster i de forskjellige fagene på skolen. Er det noen fag du synes er gøyere å lese tekster, og å jobbe med tekstene, enn andre fag?

Simen: Jeg liker veldig godt samfunnsfagtekstene. Det kommer jo an på faget, men ofte er det veldig gøy. Også norsk kan være bra, og KRLE liker jeg, fordi det er jo religion og sånt, og det synes jeg er interessant.

Hos Sindre og Sander kom det tydelig frem at faget og temaet er avgjørende for leseinteressen. De to guttene forteller at de ser på lesing som minst viktig i naturfag og mest viktig i norsk og engelsk og begrunner dette med at norsk og engelsk er språk, og at lesing i disse fagene er med på å bedre språkforståelsen. I forlengelse av dette svarer Sindre at han liker å lese i samfunnsfag, da dette faget har temaet krig, som han interesserer seg for.

Norsklærerne i de to klassene oppga i intervjuene at de likte å lese, og at de leste mye på fritiden. Flere utsagn fra guttene i begge klassene peker mot at den positive holdningen til lesing var synlig for elevene. På femte trinn trakk Filip frem at han hadde inntrykk av at Frida likte å lese siden hun var norsklærer. Han forklarte at hun burde like å lese siden hun skal lære bort lesing til elevene. Filip og Fredrik uttalte seg videre om deres oppfatning av Fridas forhold til lesing:

Intervjuer: Virker det som at lærerne deres liker å lese?

Fredrik: Frida liker veldig godt å lese. Hun pleier alltid å lese når hun legger seg.

Filip: Hun leser i en time hver dag og sånn.

Intervjuer: I en time hver dag. Har hun sagt dette til dere da?

Fredrik: Ja.

På syvende trinn var det også tydelig for elevene at læreren, Synne, likte å lese. Dette kom blant annet tydelig frem i svaret til Sindre som legger vekt på at Synne har sagt at hun liker å lese og har fortalt klassen hvilke bøker hun har lest. Samlet sett tyder dette på at norsklærerne

i begge klassene liker å lese og viser dette tydelig til elevene sine. De snakker om lesing, hvor ofte de leser og hva de leser med elevene.

Frida påpeker en bekymring og frustrasjon over utvalget på skolebiblioteket, og at hun frykter at flere av elevene ikke finner bøker de liker å lese, og slik mister leselysten før de begynner på ungdomsskolen. Hun forteller at tilbudet er for dårlig for elever fra 10 år og opp fordi bøkene er barnslige og ikke passer til deres alder og interesser. Tilbudet på biblioteket ser hun i hovedsak som et problem for guttene:

Intervjuer: Føler du at tilbudet er bedre for jentene enn guttene?

Frida: Jeg føler kanskje litt at det er ... Det er flere av de bøkene som for eksempel *superbitchene* (*Kampen mot superbitchene*). Jeg vet jo at vi har sånn som de tegneserieromanene *Amuletten* og *Nordlys* og alt sånt. Det er jo for begge to. Men vi har jo sett i forskning, tidligere og nyere, at gutter ikke leser, eller leser mindre når hovedkarakteren er jente. Og jeg føler at det er dét det er overflod av. Og det er jo egentlig et motsvar på det som var veldig vanlig før. Det var kun gutter som var helter. Men nå føler jeg at vi er kommet litt i andre enden igjen. At det bare er jenter som skrives om. Og at det får en negativ følgefeil, kan man si, for guttene. For de synes ikke det er så interessant å lese om jenter. Selv om det er synd.

For hennes klasse er en utfordring at to av bokhyllene på biblioteket er forbeholdt sjette- og syvende klasse. Frida mener at disse bokhyllene inneholder de spennende bøkene. Sindre, Simen og Sander har tilgang til de to bokhyllene og forteller at en kan finne spennende tekster der, for eksempel krimbøker. Simen har lånt bøker fra disse hyllene flere ganger, mens Sander og Sindre forteller at de sjeldent benytter seg av tilbudet. Dette kan tyde på at de finner gode bøker de ønsker å lese andre steder. De to guttene oppgir at de kan spørre både Synne og bibliotekaren Beate om hjelp til å finne gode bøker og opplever at de får gode bokanbefalinger fra de voksne på skolen. Simen forteller at han tidligere har hatt problemer med å finne bøker han liker på biblioteket, men at dette ikke lenger er et problem etter at han fant en bokserie som falt i smak:

Simen: Noen ganger kan det være litt vanskelig å finne bøker på biblioteket, men nå er det ikke det, for jeg har kommet inn i en ny serie, som en venn av meg anbefalte.

Intervjuer: Hvilken serie er det?

Simen: Timmy Tabbe. Så den leser jeg, så nå er det ikke så vanskelig. Det kan være mest vanskelig å prøve å lete etter samme sjanger som Pingles dagbok, som er det Timmy Tabbe er.

Selv om det til tider kan være utfordrende for guttene å finne bøker de ønsker å lese på biblioteket, har skolen satt i gang flere tiltak for å få elevene til å lese mer. På skolen har de *MorgenLes*, et tilbud hvor elevene kan sitte på biblioteket og lese før skolen begynner flere

dager i uken. Bibliotekaren Beate forteller at dette har vært et attraktivt tilbud for mange elever, og spesielt gutter:

Beate: Men jeg opplevde jo i fjor, når det var første gang jeg hadde MorgenLes ... da var det jo flere gutter i syvende som kom inn og satte seg i trappa og leste. For da kunne de få komme inn for det første, men de satt og leste. De leste alt fra *Tolkien* til *Operasjon 1*, *Detektivbyrå*, *Operasjon 2*, litt som han Horst sine bøker, jeg husker ikke hva det heter. Operasjonsbøker kaller ungene de. Sånn sett ... og de var helt, altså bare ... jeg tenker, bare de leser. Vi har jo en del Donald og sånne Pocket Donald og sånt, og de og, bare de leser. Donald er jo faktisk vanskelig å lese. For det er veldig mange rare ord. Og de er med, mange av dem.

4.3.1 Diskusjon av lesing på skolen

På den utvalgte skolen er det vanlig at klassene har lesekvarter flere ganger i uken. Det går ut på at når elevene kommer inn i klasserommet når dagen starter eller etter frimutt, finner de frem en selvvalgt bok og leser i rundt 15 minutter. Praksisen varierer fra klasse til klasse, og på 7. trinn leser de på morgenen og etter hvert friminutt, mens på 5. trinn leses det kun noen ganger i uken. Elevene kan ofte velge mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og på 5. trinn kan elevene også finne tekster på nettet, et tilbud blant annet Filip benytter seg av. Han liker Manga-tegneserier og disse er ikke tilgjengelige på skolebiblioteket. Lesekvarteret kjennetegnes av både autonomi og kontroll. Guttene velger selv hva de ønsker å lese, og utsagn fra guttene kan peke mot at lesingen oppleves som mer motiverende enn andre aktiviteter på skolen, og at kvarteret blir sett på som en pause i skolehverdagen. Dette kom frem i intervjuet med Sander og Sindre. Flere av guttene, blant annet Sander, sitter noen ganger passive i lesekvarteret og velger å ikke lese, mens andre, for eksempel Simen, velger å lese de 15 minuttene de får til rådighet. Selv om autonomien står sterkt i dette kvarteret, er det fortsatt under lærerens kontroll. Kontroll står ofte i et motsetningsforhold til autonomi, og hvis guttene opplever lesingen som kontrollert, kan det føre til lesemotstand, lite motivasjon, og mangel på leselyst (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Guttene i undersøkelsen stiller seg positive til lesekvarterer og synes det er greit å lese når de må, og dette tyder på at de ikke opplever kvarteret som utelukkende kontrollert.

Et forhold som kan trekkes frem i tilknytning til det som er diskutert over, er hvorvidt lesekvarteret som kontrollert aktivitet påvirker guttenes motivasjon for fritidslesing. Selv om guttene forteller at de opplever lesekvarteret som en grei aktivitet, er det ingenting som tyder på at aktiviteten har en positiv virkning på guttenes leselyst. Det er kun Simen som forteller at han leser fordi han liker det, og han opplever også lesekvarteret som svært positivt og som en

mer selvbestemt og motiverende aktivitet enn de andre guttene. De andre fem guttene opplever lesekvartret som langt og bruker ord som *må*, når de omtaler aktiviteten. De samme guttene leser sjeldent på fritiden og ser ikke på seg selv som lesere. En mulig tolkning av dette er at Sindre, Sander, Fredrik, Filip og Frode opplever lesekvartret og lesingen på skolen som kontrollert, og at dette går utover deres motivasjon for lesing på fritiden. Denne tolkningen kan være spesielt relevant hvis guttene opplever at de blir presset til å lese dager de ikke ønsker å lese i lesekvartret. Det understreker Daniel Pennac (1999, s. 83-84) når han trekker frem retten til å ikke lese. Dette er en mulighet for guttene under lesekvartret, men de blir oppfordret til å lese av Synne og Frida, og spesielt Synne pleier å minne guttene på å lese eller å hente en avis til dem. Dette kan da føre til at lesekvartret oppfattes mer kontrollert enn autonomt, og det kan føre til svekket leselyst.

Guttene i undersøkelsen oppfatter norsk og engelsk som de viktigste lesefagene på skolen og begrunner dette med at de er språkfag. Likevel synes de fleste av guttene at det er mest motiverende å lese tekster i fag som samfunnsfag eller KRLE fordi de interesserer seg for temaene. Dette kom blant annet frem i intervjuene med Sindre og Fredrik, som begge forteller at de har interesse for temaet krig, og dermed liker å lese i samfunnsfag. Interessen har ført til at Fredrik har valgt å låne boken *Andre verdenskrig på 1-2-3* som selvvalgt bok som han leser under lesekvartrene. Filip og Sander har interesse for geografi, men her er det kun Filip som oppsøker bøker som omhandler temaet. Det ser altså ut til at det er viktig for guttene at innholdet interesserer dem for at de skal være motiverte for å lese, og dette er i tråd med Astrid Roes og Agnes-Margrethe Bjorvands påstander om sammenhengen mellom gutters interesser og valg av tekster (Roe, 2014, s. 152; Bjorvand, 2012b, s. 153).

Også skjønnlitterære tekster kan fremme leselyst hos gutter (Helgevold et al., 2005, s. 14). Da spiller tekstens handling, hovedkarakterens kjønn og alder, og leserens interesser, alder og leseferdigheter en sentral rolle. Simen leser blant annet *Timmy Tabbe* som passer til hans interesse for humoristiske bøker, hovedkarakteren er en gutt i 9-13-årsalderen og bøkene kjennetegnes av enkelt språk og bilder. Simen har dermed gode forutsetninger for å mestre lesingen og Gunn Imsen trekker denne mestringsfølelsen frem som en motivasjonsfaktor for å overføre lesingen på skolen til lesing på fritiden (Imsen, 2014, s. 370). At Simen har funnet bøker som fremmer mestring og identifikasjon, kan da være en forklaring på hvorfor han liker å lese på fritiden og ser på seg selv som en leser. Slik er det ikke med alle de resterende fem. Blant annet Sander ser ut til å streve med å finne tekster som passer til hans alder og

leseferdigheter når han velger å låne bøker som *Stor-Johan* og *Brillebjørn*. Samtidig låner han, i likhet med Sindre og Simen, *Garfield*-bøkene, som er mer passende til både alder og lesenivå. Det er dermed rimelig å anta at det kan være andre faktorer som spiller inn i Sander sitt bokvalg. Dette vil bli diskutert delkapittel 4.4.1. Maja Michelsen (2021, s. 43) mener at uansett hvilke tekster guttene velger, er det viktig at de opplever autonomi når det kommer til bokvalget. En forutsetning for å ta gode autonome valg er at de får mulighet til å øve seg på å finne bøker de mestrer og har lyst til å lese.

For at gutter skal få muligheten til å finne tekster de synes er interessante og motiverende å lese, er det viktig at skolebiblioteket har et godt og bredt utvalg, at bibliotekaren og lærerne har kunnskap om guttenes interesser, og at de hjelper guttene med å finne tekstene. Det siste trekker blant annet Astrid Roe frem som et viktig tiltak for å få gutter til å lese mer (Roe, 2014, s. 152). I tillegg er et kompetansemål etter 4. trinn å finne bøker som passer til interesser og leseferdigheter, og dermed noe alle guttene burde ha lært seg (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at guttene skal lære seg dette, må tilbudet på skolebiblioteket og tiltak på skolen være gode og rettet mot gutters lesing. Frida, læreren på femte trinn, forteller at hun ikke synes utvalget på biblioteket er godt nok og at det er for få bøker som appellerer til gutter. Flere av guttene i hennes klasse, blant annet Filip, liker Manga-tegneserier og disse finnes ikke på biblioteket. Hun lar dermed elevene finne tekster de ønsker å lese på nett, blant annet på nettsiden MangaBat.com, en nettside med Manga-tegneserier.

Selv om Frida synes at utvalget på biblioteket har forbedringspotensial, opplyser guttene at de som oftest finner bøker de liker på biblioteket, noen ganger med hjelp av læreren eller bibliotekaren Beate, og noen ganger selv. Det er kun Simen som forteller at han til tider har hatt utfordringer med å finne bøker der, men hevder at dette ikke lenger er et problem. Beate trekker frem at det er for lite penger avsatt til skolebiblioteket og bokinnkjøp, og at dette fører til at hun ikke kan kjøpe inn like mange bøker som hun skulle ønske. Samtidig har skolen tiltaket MorgenLes. Beate hevder at dette tiltaket har vært spesielt effektivt for guttene på skolen, spesielt de eldste. Dette går imot forskning på feltet som viser at gutter leser mindre enn jenter (Roe, 2013, s. 23-24; Gabrielsen & Solheim, 2013, s. 55, 57), og at gutter ser på lesing som en feminin aktivitet de tar avstand fra (Molloy, 2013, s. 40).

Til slutt er det viktig at læreren fremstår som en lesende rollemodell for guttene. Spesielt viktig er dette for gutter som Sindre, som ikke har lesende forbilder hjemme. Da blir læreren det viktigste forbildet for guttene, enten læreren er mann eller kvinne (Hennig, 2012, s. 71). Både guttene på 5. og 7. trinn hevder at lærerne, Synne og Frida, har fortalt elevene sine at de liker å lese, og forteller gjerne hvilke tekster de har lest. Alle seks hadde inntrykk av at læreren deres liker å lese, og at de ser på lesing som verdifullt. Denne holdningen kan da smitte over på guttene, spesielt hvis læreren er mann (Roe, 2013, s. 27). Det er ikke lærerne i denne undersøkelsen, og Gunilla Molloy (2013, s. 44) påpeker at dette kan være en utfordring fordi gutter trenger mannlige forbilder som leser for å oppleve lesingen som maskulin, og for at de skal ønske å fortsette å lese. At begge klassene i undersøkelsen har kvinnelig norsklærer, kan dermed vise seg problematisk for guttenes leselyst og leseridentitet. Det ser imidlertid ikke ut til å ha påvirket guttene i denne undersøkelsen. Alle guttene, med unntak av Sindre, møter mannlige forbilder som leser hjemme, og det er derfor ikke like viktig at de møter det på skolen. For Sindre derimot, kunne det ifølge Gunilla Molloy vært nyttig å møte et mannlige leseforbilde i skolen.

4.4 Lesekulturen blant guttene

For å kunne si noe om guttenes leselyst og leseridentitet, ser jeg det som helt sentralt å se på samspillet mellom guttene i de to klassene og hvordan lesekulturen blant guttene kommer til uttrykk. De tre guttene på syvende trinn forteller at guttene i klassen sjeldent snakker sammen om bøker. Simen oppgir at samtalen heller dreier seg om dataspill. Til tross for at Simen opplever en manglende lesekultur blant guttene, mener han at det hverken er kult eller ukult å lese mye, og at type tekst ikke har så mye å si:

Simen: () Jeg tror ikke noen av de hadde vært sånn, «oi, se hvor mye du leser, wow».

Intervjuer: Nei, er det noen bøker eller tekster som er kulere å lese enn noen andre?

Simen: Jeg vet faktisk ikke helt. Jeg tror ikke det, ikke som jeg vet om i hvert fall.

I likhet med Simen, svarer også Sander og Sindre at lesemengde og valg av tekst ikke betyr så mye, men at de har sansen for bøker med humor, blant annet bøker som er ment for yngre barn. Videre forteller jeg Sander og Sindre at jeg har observert at flere gutter i klassen viser hverandre bøker for yngre barn på biblioteket. Sindre svarer at dette er vanlig blant guttene, og at det vanligvis er ment som tull. Likevel poengterer syvendeklassingene at guttene ofte låner bøker som de har blitt vist av andre i klassen, spesielt det de omtaler som barnebøker. Om bokanbefalingene er seriøse eller ikke, kommer an på hvem en spør. Sander forteller med

et smil om munnen at han ofte anbefaler barnebøker til de andre og at han har en genuin interesse for disse bøkene. Han mener at boken *Brillebjørn* var bra, og at *Stor-Johan* virket interessant. Selv om mange av guttene i klassen tuller når de viser hverandre bøker, er det samtidig flere av guttene som er flinke til å anbefale bøker til hverandre, noe Simen setter stor pris på:

Simen: Men liksom, det finnes også ordentlig bøker, som jeg eller andre folk gir til hverandre, som bokforslag da, og så låner de de dem, også liker de bøkene og sånn, liksom seriøst. Så det er ganske fint.

Da Simen videre ble spurt om han opplever at det er forskjell mellom guttene og jentene i klassen når de kommer til lesing, trekker han frem at han ikke opplever at det er en utpreget lesekultur blant guttene i klassen:

Simen: Det kan hende. Det vet jeg ikke helt. Det kan være at jenter leser litt mer, eller litt vanskeligere bøker, eller at guttene ... Jeg vet ikke. Det er bare ikke så stor lesekultur blant guttene, synes jeg. Samme med meg. Jeg leser jo ... Men andre gutter leser også veldig mye.

Sander sier at jenter oftere leser tykkere bøker enn guttene, og at det er flere gutter som leser tynne bøker med lite tekst. Han argumenterer også for at gutter kan lese alle typer bøker, mens jenter er mer kresne:

Sander: Men gutter leser liksom alt, fra barnebøker til jentebøker. Ikke sant.

I forlengelse av sitatet over forteller Sander og Sindre at en av guttene i klassen har lånt *Kampen mot superbitchene*, en bok de anser som jentebok, og at de selv kunne vært åpne for å lese typiske jentebøker. Samtidig uttalte denne gutten høylytt «Jeg er ikke gay selv om jeg leser denne boka» da han forsto at jeg var interessert i å se på hva guttene i klassen leste. Om denne gutten kun var bekymret for mine forutinntakelser eller reaksjoner fra de andre guttene i klassen er uklart.

Videre snakket jeg med læreren på 7. trinn, Synne, om hennes opplevelse av lesekulturen blant guttene i klassen. Hun forteller at mange av guttene liker å lese og at de har godt fokus og god innsats i ulike leseaktiviteter. Samtidig er det noen gutter hun ikke får til å ville lese. Det hun likevel opplever som mest motiverende for guttene i klassen er bøker med spenning. Hun opplever at andre sjangre og temaer ofte svekker engasjementet til guttene:

Synne: Hvis det skjer noe spennende ... Det blir jo litt stereotypisk, men hver gang vi ser noe romantisk eller sånn, så appellerer det nok mer til jentene enn til guttene. Men så kan det være ... Nå er jeg ute på tynn is, egentlig, for dette vet jeg ikke, men det

sitter kanskje bare litt i hodet mitt, etter det jeg har lest og. At kanskje ofte faktatekster appellerer mer til gutter enn til jenter.

I forlengelse av dette forteller hun om reaksjoner hun har opplevd å få fra guttene i møte med tekster de ikke engasjerer seg for:

Synne: Ja. Grunnen til at jeg sier det er jo fordi de er mer ... Jeg kan se det på reaksjonen, jeg kan høre det på ting de sier. Hvis det er romantikk, kan guttene komme med kommentarer om at det er kjedelig og sånn. Hvis det er faktatekster, så er guttene mer muntlig aktive. Men igjen er guttene generelt mer muntlig aktive uansett. Så det er alltid vanskelig å vite hva som er hva.

På femte trinn mener guttene at jentene leser det de anser som jentebøker, mens guttene leser anime, Manga og faktabøker om blant annet krig. Frode trekker frem at jentene i klassen leser bøker som *Håndbok for superhelter*-serien av Elias og Agnes Våhlund, og Filip supplerer med å si at de også leser bøker om katter og andre dyr. Heller ikke på femte trinn er det vanlig at guttene snakker om lesing og bøker, og Fredrik trekker frem at de heller snakker om spill enn om bøker. Filip derimot, svarer at han gjerne snakker med en annen gutt i klassen om Manga-tegneseriene som de begge liker. For guttene på 5. trinn er det, i likhet med syvende, av liten betydning om en leser mye eller lite, og hvilken bok en leser. Både Frode og Filip forteller at de ikke bryr seg om hva de andre i klassen leser:

Frode: Nei, det er litt slik at det er det samme. For det er normalt.

Fredrik: Vi bryr oss ikke. Det er egentlig det samme.

Videre spurte jeg Frode, Fredrik og Filip hva de hadde tenkt hvis en av gutten i klassen hadde lest *Kampen mot superbitchene*, en bok som er populær blant jentene i klassen. Frode og Fredrik innrømmer at de hadde vært nysgjerrige på hvorfor klassekameraten hadde valgt denne boken, og at de hadde ønsket å se i boken selv. Filip svarte:

Filip: Da hadde jeg sagt noe sånn: hvorfor leser du denne? Jeg hadde liksom ikke blitt sint, og liksom bare, «jeg er mye bedre enn deg». Jeg hadde ikke gjort det.

Læreren til guttene på 5. trinn, Frida, opplever at det er et godt lesemiljø i klassen, spesielt blant guttene:

Intervjuer: Er det forskjell mellom jentene og guttene?

Frida: Ja. Jeg opplever at guttene er mer glade i det, og klarer å slappe av med det. Men det er jo de jentene som er litt prepuberale, tenker på alt annet, som gjør at de ofte synes det er veldig kjedelig. Jeg tror at mange av jentene bruker mye tid på biblioteket til susing. De vet ikke hvordan bøker de egentlig velger, så begynner de å lese i det og angres seg. Mens guttene er litt mer sånn, jeg liker den serien, jeg fortsetter. Når jeg har lest boken, tar jeg meg av bok 2. Og så synes jeg ofte at de er lettere å anbefale bøker til. Det er en motsetning til jentene, som er sånn, nei, det orker ikke jeg å lese

om, det er kjedelig. Mens guttene er sånn, «ja, hvis du sier det, så prøver jeg». Så sånn sett er det en forskjell, ja.

Med andre ord synes hun at det er enklere å anbefale bøker til gutter, og hun opplever guttene som mer motiverte for lesing enn jentene. Frida forteller videre at hun ikke har opplevd store utfordringer med å få guttene i klassen til å lese:

Frida: Som sagt, jeg tror de er veldig mottagelige for det meste. Når de er 10 år, så tror jeg de ... Hvis vi legger det frem interessant, så tror jeg de sluker det litt.

Med andre ord mener Frida at det for guttene er avgjørende å fremme et positivt syn på lesing og ulike tekster, og på den måten motivere dem til å lese.

4.4.1 Diskusjon av lesekulturen blant gutter

Jeg har tidligere definert begrepet lesekultur som hvordan en gruppe forholder seg til lesing og normer rundt lesing (jf. kapittel 2.4.3). Alle klasser vil, på bakgrunn av denne definisjonen, ha en form for lesekultur, og den kan være både god og dårlig. Når en snakker om lesekultur, er det likevel vanlig å bruke begrepet om grupper med et godt forhold til lesing, hvor lesingen blir sett på som viktig og verdifull. Når jeg videre bruker begrepet, vil denne forståelsen ligge til grunn. Valget om å bruke begrepet på denne måten har også bakgrunn i elevsvarene, hvor blant annet Simen mener at det ikke er lesekultur blant guttene i klassen. Dette tolker jeg som at Simen opplever en kultur hvor lesing ikke er viktig eller ikke anses som verdifullt og en positiv aktivitet. Fordi jeg har valgt å samle inn datamateriale fra to forskjellige trinn, ser jeg det som interessant å undersøke likheter og forskjeller mellom lesekulturen blant guttene på de to trinnene. Jeg vil først ta for meg guttenes lesekultur på 7. trinn og så gå over til guttene på 5. trinn. Til slutt vil jeg foreta en kort sammenligning og diskutere dette i lys av teori om kjønnskonstruksjoner, maskulinitetskultur og utviklingen av gutters lesevaner og tekstvalg.

Guttene på 7. trinn forteller at samtaler om lesing og bøker er mangelvare i deres klasse, og at samtaler heller dreier seg om dataspill og fritidsinteresser. Dette kan forklares med Gunilla Molloy's påstand om at lesing anses som en feminin handling som kan påvirke guttenes sosiale status, og at det dermed ikke er attraktivt å snakke om lesing blant guttene (Molloy, 2013, s. 33). Likevel ser det ut til at Molloy's påstand ikke helt ut samsvarer med syvendeklasseguttenes holdninger til lesing og syn på forholdet mellom lesing og maskulinitet. De forteller både at det er uten betydning hvor mye en gutt leser og hvilke tekster han leser, og at guttene i klassen gjerne kan lese *jentebøker* hvis de vil det, uten at det

påvirker deres popularitet eller plass blant guttene i klassen. Dette eksempelet fikk jeg oppleve i praksis, da en gutt lånte *Kampen mot superbitchene*, en typisk jentebok. Der forskning fra blant annet Gunilla Molloy (2013, s. 33) og Kåre Kverndokken (2013a, s. 57) tilsier at dette burde vekket sterke reaksjoner fra de andre guttene og svekket denne guttens plass blant guttene i klassen, fikk jeg inntrykk av at det heller styrket den og at reaksjonene var anerkjennende. Denne påstanden baserer seg også på andre eksempler fra samtalen med Sander og Sindre. Der forteller de at det er vanlig at guttene i klasser viser hverandre bøker og kommer med bokanbefalinger, men at det ofte bare er en form for tøyning. Bøkene de anbefaler til hverandre er bøker egnet for yngre barn, *jentebøker* eller bøker med tittel eller innhold som med små endringer kan få et humoristisk uttrykk. Det gjelder for eksempel boken *Corny* som både Sander og en annen gutt uttrykte stor interesse for på biblioteket fordi de kunne bytte ut bokstaven c med bokstaven h. Dette skapte mye latter blant guttene i klassen under bibliotekbesøket, og flere av guttene endte opp med å låne boken som selvvalgt bok for uken. Disse eksemplene tilsier at lesekulturen blant guttene i klassen er mer sammensatt og kanskje mer fleksibel enn det forskning skulle tilsi.

Bokanbefalingene guttene i denne klassen kommer med til hverandre ser ut til å være kjennetegnet av en annen maskulinitetskultur enn den Gunilla Molloy beskriver, hvor maskuliniteten styrkes ved å ta avstand fra det feminine (Molloy, 2013, s. 38). Aidan Chambers (1991, s. 74) påstår at bokanbefalinger fra venner har større betydning enn anbefalinger fra andre, men at lesing da må være anerkjent som maskulin aktivitet i gruppen. Dette ser ut til å være tilfellet i denne klassen. Det oppfattes også som maskulint å lese *jentebøker* eller *barnebøker*, men på en humoristisk og ironisk måte. Med dette mener jeg gruppeaktiviteten som fant sted før bøkene ble lånt. På den ene siden kan en oppfatte at guttene i denne klassen har et lekende forhold til kjønnsroller og kjønnsstradisjoner, og at de ikke knytter lesing så sterkt til den personlige identiteten. På den andre siden kan en argumentere for at ironien og tøyningen knyttet til jentebøker og bøker for yngre lesere er en måte å markere avstand fra det feminine og småbarnsaktige. Da vil eksemplene over støtte en tradisjonell oppfatning av maskulinitetsidealer slik blant annet Molloy beskriver. Både Sander, som lånte *Brillebjørn*, *Stor-Johan* og *Corny*, og den andre gutten, som lånte *Kampen mot superbitchene*, viste frem bøkene til de andre guttene i klassen, lo og snakket om dem, før bøkene ble lånt. Dette kan tyde på at lesekulturen blant guttene i klassen er sammensatt og forutsetter en anerkjennelse av valg av tekst, selv om forutsetningen ikke er at boken må være maskulin og en typisk *guttebok*. Det kan være like maskulint å tøyse med det feminine og

barnslige, og å gjøre narr av ved å lese tekstene ironisk, og maskulinitetskulturen i klassen kan dermed oppfattes som mer fleksibel enn den er på 5. trinn. Denne formen for fleksibel maskulinitetskultur og lesekultur kan forklare hvorfor flere av guttene på 7. trinn velger bøker for yngre barn og typiske jentebøker.

De tre guttene i undersøkelsen svarte alle sammen at de kunne lest *jentebøker* selv, og dette tyder på at slike tekster er en del av maskulinitetskulturen og lesekulturen blant guttene i denne klassen. Dette samsvarer også med resultatene i Katarina Lundes masteroppgave, hvor hun fant ut at maskulinitetskulturen i gruppen guttene er en del av, påvirker deres forhold til lesing (Lunde, 2017). Selv om de tre guttene på 7. trinn fortalte at de hverken snakket om bøker eller lesing, og at de ikke brydde seg om hva eller hvor mye de andre guttene i klassen leste, ser det ut til at oppmerksomhet om bøker og lesing likevel er til stede, men at guttene muligens ikke legger merke til det, fordi de oppfatter det som tull. Valg av tekst har dermed betydning, men fordi fokuset ikke er negativt, oppfattes det ikke som samtaler om bøker og lesing.

Selv om lesekulturen i denne klassen ser ut til å være preget av en form for maskulinitetskultur hvor det er kult å lese andre bøker enn en vanligvis forventer av gutter i 12-13-årsalderen, forteller Simen at noen av guttene kan komme med seriøse anbefalinger. Dette peker mot at guttene også leser bøker de liker og ønsker å lese, og at de engasjerer seg i andres lesing. Synne, læreren til de tre guttene, forteller også at hun opplever at det er mange gutter i klassen som liker å lese, og at de leser en rekke ulike tekster. Hun synes å legge merke til at guttene foretrekker sakprosa fremfor skjønnlitteratur, og at temaer som romantikk sjelden appellerer til guttene. Dette stemmer med påstanden til Gunilla Molloy (2013, s. 40) om at gutter oppfatter skjønnlitteratur som feminint, og derfor velger det bort. Også Anne Løvland peker på at gutter foretrekker sakprosa fremfor skjønnlitteratur (Løvland, 2012, s. 81). Dette kan være med på å forklare Synnes opplevelse av at guttene er mer muntlig aktive når oppgaven handler om en faktatekst enn en skjønnlitterær tekst. Synne har selvsagt også lagt merke til lesingen og valget av tekster som står beskrevet i de forrige avsnittene, og sitter med en oppfatning av at dette handler om at guttene *tøffer seg* og gjør det for å fremstå kule for de andre guttene i klassen. Da er det interessant å se på hvorfor gutten som lånte *Kampen mot superbitchene* reagerte som han gjorde da jeg kom inn som observatør. Han virket oppriktig bekymret for at jeg skulle tro at han var homofil på bakgrunn av bokvalget sitt, og utbrøt: «Jeg er ikke *gay* selv om jeg leser denne boka». Gutten i dette eksempelet kan ha vært

bekymret for at jeg mangler forståelse for lesekulturen blant guttene i klassen, og tolker bokvalget hans utfra samfunnets etablerte maskulinitetsnormer. Det er vanlig at gutter må lese *guttebøker* for å fremstå maskuline, og at *jentebøker* svekker maskuliniteten. Dette kan tyde på at lesekulturen og maskulinitetskulturen på 7. trinn bygger på en samlet enighet om at lesing av *jentebøker* er *kult* og maskulint.

Guttene på 5. trinn opplever i likhet med syvendeklassingene at de sjelden har samtaler om lesing og ulike tekster blant guttene i klassen, men at dataspill og videoer på YouTube er tema i samtalene. Unntaket er Filip som gjerne snakker med en annen gutt i klassen om Manga-tegneserier, som de begge liker å lese. Frode, Fredrik og Filip forteller at de heller ikke bryr seg om hva de andre guttene i klassen leser, i likhet med guttene på 7. trinn. De hadde imidlertid vært nysgjerrige hvis noen av guttene hadde lånt en *jentebok* som *Kampen mot superbitchene*. Dette kan tyde på at det ikke er en del av lesekulturen i denne klassen å låne *jentebøker* eller bøker for yngre barn, slik det er på 7. trinn. På 5. trinn er det vanlig at guttene leser faktabøker, Manga-tegneserier eller andre tegneserier. Det samsvarer med forskning på hva det er vanlig at gutter leser i denne alderen, blant annet fra Astrid Roe (2014, s. 141), Gabrielsen og Solheim (2013, s. 55, 57), og Anne Løvland (2012, s. 81). Denne klassen viser seg slik å ha en lesekultur som samsvarer bedre med forskning på gutter og lesing enn klassen på 7. trinn. Det kan komme som resultat av at yngre barn er lettere å påvirke, slik Frida trekker frem i intervjuet. Guttene på 7. trinn har et stort behov for å fremme en maskulin identitet gjennom tekstvalg, slik Maja Michelsen (2021, s. 56) trekker frem. Dette er et behov som blir større når guttene nærmer seg ungdomsskolealder, og vil dermed ikke være like utpreget hos femteklasseguttene.

Motivasjonen og forholdet til lesing påvirkes av ytre faktorer, blant annet hvilken gruppe en er del av og lesekulturen i denne gruppen, og lesende rollemodeller i gruppen (Imsen, 2014, s. 296). Læreren, Frida, opplever at guttene i hennes klasse leser mer enn jentene, og at de har mest leselyst. Det strider imot forskning fra blant annet Astrid Roe (2014, s. 40-41) og Gabrielsen & Solheim (2013, s. 53), som hevder at jenter leser mer og har bedre holdninger til lesing helt fra 4. og 5. trinn. Frida forklarer situasjonen med at jentene er prepuberale, har mye annet å tenke på og derfor synes lesingen er kjedelig. Dette kan ha sammenheng med det Astrid Roe (2013, s. 26-27) beskriver som biologiske forklaringer på kjønnsforskjellene i lesing. Hun argumenterer for at jenter er tidligere utviklet og dermed mer modne enn guttene,

og dermed leser både mer og bedre. Men det kan også tenkes at denne utviklingen kan være en utfordring for jentene i en kort periode, slik Frida forklarer.

På begge trinnene har guttene en antagelse om at jenter er kresne når de skal lese, og kun leser *jentebøker*, mens gutter er «altetende». Denne oppfatningen har også Frida, som synes det er enklere å anbefale bøker til guttene enn jentene i sin klasse. Synne mener på den annen side at guttene er svært selektive, og at jenter er mer åpne for andre bøker enn de pleier å lese.

Agnes-Margrethe Bjorvand hevder i likhet med Synne at jenter generelt leser et større mangfold av tekster enn gutter gjør (Bjorvand, 2012b, s. 156). På tross av Bjorvand og Synnes argumenter, har vi i denne undersøkelsen sett at flere av guttene leser et stort mangfold av bøker, alt fra *Brillebjørn* og *Kampen mot superbitcene* til *Garfield* og *Timmy Tabbe*. Dette viser at både guttene på 5. og 7. trinn leser tekster i forskjellige sjangre og medium. På tross av dette har Simen en oppfatning om at jentene leser både flere og vanskeligere tekster enn de fleste guttene i klassen, og denne uttalelsen kan henge sammen med bokvalget til gutter som Sander som låner bøker som ikke er tiltenkt hans alder og lesenivå. Samlet sett tyder dette på at gutter leser mye forskjellig, men at jenter som oftest er mer åpne og mindre kresne enn guttene.

Selv om guttene på 7. trinn leser mer enn guttene på 5. trinn, viser både elevintervjuene, utsagn fra lærerne og mine observasjoner at de ofte leser fordi de må, og at det er mye tull og humor knyttet til lesing i denne klassen. Det er kun Simen som virkelig liker å lese, og som viser engasjement i intervjuet når vi snakker om bøker han pleier å lese. Synne beskriver også de store variasjonene mellom guttene i klassen. Noen liker å lese og leser når de får beskjed om det, mens andre nekter og viser tydelige negative holdninger til lesing. På 5. trinn viser alle tre guttene engasjement overfor tekstene de leser, og de er positive til lesing, selv om de i likhet med syvendeklassingene ikke pleier å lese på fritiden. Frida forteller at dette gjelder de fleste guttene i klassen og at hun ikke pleier å møte på negative holdninger til lesing. At guttene på 5. trinn ser ut til å ha mer leselyst enn guttene på 7. trinn, stemmer med Lise I. Kulbrandstads påstand om at leselysten ofte går ned etter 12-årsalderen (Kulbrandstad, 2018, s. 215). Da får de et større behov for å bli trygge på sin identitet og maskulinitet, og fordi lesing ofte anses som lite maskulint, velges det bort.

5.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg utforsket gutters leselyst og leseridentitet med fokus på hvordan deres holdninger til lesing formes av oppvekst, skolemiljø og rådende maskulinitetsnormer i gruppene de er del av. Gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner i klasserommet, har jeg oppnådd innsikt i hvordan unge gutter oppfatter og engasjerer seg i lesing, samt hvordan deres lesevaner og preferanser er påvirket av deres sosiale miljø. Problemstillingen jeg har undersøkt er: *Hva kjennetegner leselysten og leseridentiteten til seks gutter på 5. og 7. trinn?*

Undersøkelsen fremhever betydningen av guttenes oppvekst og barndomsmiljø for deres lesevaner, leselyst og leseridentitet. Tilstedeværelsen av bøker i hjemmet, hyppigheten av høytlesing i barndommen, og tilgangen på lesende rollemodeller viser seg å ha stor betydning for gutters holdninger til lesing. Undersøkelsen viser at gutter som vokser opp i hjem med mange bøker og hvor lesing er en vanlig aktivitet, oftere utvikler en sterkere interesse for lesing og en mer positiv leseridentitet. Simen er et godt eksempel på det. Omvendt vil gutter som vokser opp i hjem med få bøker, lite høytlesing og mangel på lesende rollemodeller streve med å utvikle gode holdninger til lesing, slik vi ser hos Sindre. Disse funnene indikerer en tydelig sammenheng mellom tidlig litterær eksponering og senere leselyst og leseridentitet, noe som tyder på at foreldre og omsorgspersoner spiller en avgjørende rolle i å støtte og forme gutters leseridentitet fra en ung alder.

Ett av hovedfunnene i denne undersøkelsen er at guttene generelt har et positivt syn på lesing. Til tross for stereotypien om at gutter er mindre interessert i lesing enn jenter, viser resultatene at guttene ser på lesing som en verdifull og viktig aktivitet, og at flere av guttene liker å lese. Spesielt på 5. trinn er dette synlig. Her leser guttene mer og har bedre holdninger til lesing enn jentene. Det har også blitt tydelig at guttene oppfatter lesing som en nødvendighet innenfor skolens rammer, og at dette har ført til en tanke om at lesing er noe de *må* gjøre. Selv om de fleste uttrykker at de synes det er greit å lese selv om de *må*, kan denne oppfatningen av lesing som kontrollert av læreren eller andre voksne, i noen tilfeller gå utover den indre motivasjonen og den genuine nysgjerrigheten som er viktig for å utvikle en livslang leseglede og leselyst.

Videre avslører funnene hvordan maskulinitetskulturen blant guttene spiller en avgjørende rolle i deres tekstvalg og holdninger til lesing. Der maskulinitetskulturen er kjennetegnet av normer og regler som baserer seg på at lesing ikke er en maskulin aktivitet, vil det heller ikke være attraktivt for guttene å lese. Dette er ikke tilfellet i klassene jeg undersøkte. På 5. trinn var det typiske maskuline tekster som tegneserier, action, fantasy og ulike sakprosaer som var rådende. Det som derimot viste seg i undersøkelsene av lese-kulturen på 7. trinn, var at en ironisk og tøysete tilnærming til feminine og barnslige tekster økte den sosiale statusen hos guttene. Disse tendensene er ikke bare individuelle preferanser, men også et resultat av et sosialt press om å tilpasse seg gruppenormer. Dette viser hvordan gutters tekstvalg og engasjement kan være begrenset av ønsket om å opprettholde en bestemt maskulin identitet og gruppetilhørighet.

Det er viktig for skole og samfunn å anerkjenne og adressere de ulike faktorene som former gutters leselyst og leseridentitet. Skoler bør arbeide aktivt for å dempe en maskulinitetskultur som bygger på tanken om at det ikke er maskulint å lese. Maskulinitetskulturer hvor de rådende normene sier at noen tekster er mer maskuline enn andre, er i seg selv ikke et problem, da det ikke er en fasit på hvilke tekster som kan vekke leselyst. Det som derimot er viktig, er at lærere spiller en sentral rolle i å introdusere et større mangfold av tekster som bryter med tradisjonelle kjønnsstereotyper, og som appellerer til et mangfold av interesser hos guttene. Da fungerer læreren også som en rollemodell for lesing, og dette oppfattes som positivt hos alle guttene i undersøkelsen.

For fremtidig forskning ville det være verdifullt å utforske mer dyptgående hvordan ulike pedagogiske strategier kan bidra til å forme gutters leselyst og leseridentitet på en måte som fremmer en inkluderende og variert lese-kultur. Det ville også være fruktbart å undersøke langvarige effekter av slike tiltak for å bedre forstå hvordan vi kan støtte gutters leselyst over tid.

Litteratur

- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det nye (nye) norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative research* (3.utg.). SAGE Publications Ltd.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3.utg.). Samlaget.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Samlaget.
- Berge, A. (2021). Å kombinere kritisk diskursanalyse og etnografisk metode. I M. L. Fasting, L. L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn. Kvalitative metoder* (s. 98-115). Cappelen Dam Akademisk.
- Bhana, D. (2016). *Gender and Childhood Sexuality in Primary School*. Springer.
- Bjorvand, A.-M. (2012a). Når barn leser bildebøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 69-80). Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A.-M. (2012b). Vurdering av barnelitteratur. Formidlerens rolle i jakten på de gode leseopplevelsene. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 150-173). Universitetsforlaget.
- Chambers, A. (1991). *The reading environment*. Thimble Press.
- Clark, C. & Burke, D. (2012). Boys' Reading Commission 2012 - A review of existing research conducted to underpin the Commission. *National literacy trust*, 1-28.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541405.pdf>

- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- de Beauvoir, S. (1994). *Det annet kjønn*. Pax Forlag AS.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Foreningen !les. (2012, 11.desember). *Lesende rollemodeller er viktigere enn noen sinne*.
<https://foreningenles.no/lesende-rollemodeller-er-viktigere-enn-noensinne>
- Frønes, T. S. & Jensen, F. (2020). Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse. 20 år med lesing i PISA* (s. 10-20). Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K., & Aasebø, M. C. (2013). Nordic Results from the PISA Digital Reading Assessment. *Nordic journal of digital literacy*, 8(1-2), 13–31.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2013-01-02-02>
- Gabrielsen, E. & Solheim, R. G. (2013). *Over kneiken? Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et tiårsperspektiv*. Akademika forlag.
- Gallagher, K. (2010). Reversing reading decline. *Educational Leadership*, 67(6), 36-41.
- Gold, R. L (1958). Roles in sociological field observations. *Social forces*, 36(3), 217-223.
<https://doi.org/10.2307/2573808>
- 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, *Acta Didactica*, 4(5), 1-233.

- Haugen, J. (2015). «Læreren kunne ha anbefalt flere bøker» -En kvalitativ studie av hvordan man kan motivere elever til å lese mer skjønnlitteratur. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <http://hdl.handle.net/11250/297368>
- Haugen, S. V. (2016). *Fem gutter på yrkesfag. «Ingen her liker å lese, vi går jo på bygg»*. [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/1956/12062>
- Helgevold, L., Vik, M. & Hoel, T. (2005). *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Hoel, T., Helgevold, L., & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. (2005). *"Jeg leser aldri - men jeg leser alltid!" : gutter som lesere og som bibliotekbrukere : en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i "Fritt valg"-rapporten*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi (5.utg.)*. Universitetsforlaget.
- Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I. & Rasmussen, S. (2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund (2.utg.)*. Samfunds litteratur.
- Kampmann, J. (2017). Det observationsbaserte interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med barn* (s. 95-108). Hans Reitzels Forlag.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction (2.utg.)*. Heinemann.

- Knudsen, S. V. (2013). *Hvad er en dreng og en mand? - Paradokser i et udvalg af nye lærebøger til norskfaget*. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 69-85). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2013). *Gutter og lesing*. Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013a). *Bokas gripefaktor*. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 47-67). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013b). *Bildet av gutten i barnelitteraturen*. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 87-109). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013c). *Samtaler med fire forfattere om gutters lesing*. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 133-153). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013d). *Tre gutter – Tre leserhistorier*. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 155-174). Fagbokforlaget.

- Lunde, K. (2017). «Det er bare en bok med masse bokstaver» En kvalitativ undersøkelse om gutters forhold til lesing. [Masteroppgave, Universitetet i Agder].
<http://hdl.handle.net/11250/2460675>
- Løvland, A. (2012). Når barn leser fagbøker. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 81-102). Universitetsforlaget.
- Michelsen, M. (2021). *Barns fritidstekstar. Uformell lesing og skriving – relevans for skolen*. Samlaget.
- Moe, M. (2013). Bøker for gutter. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 247-272). Fagbokforlaget.
- Molloy, G. (2013). «Jag ryser när jag ser en bok». I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 33-45). Fagbokforlaget.
- Nettskjema. (u. å.). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- NOU 2019:3 (2019) *Nye sjanser - bedre læring: kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. august 2017 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 4. februar 2019*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Pennac, T. (1999). *Som en roman. Om gleden ved å lese*. Tano Aschehoug.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen. (Red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2.utg., s. 103-130). Universitetsforlaget.

- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*. (s. 13-32). Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: the transactional theory of the literary work; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Sikt (u.å., 1). *Sikt. Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. <https://sikt.no/>
- Sikt (u.å., 2). *Hva er personopplysning?* <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Sikt (u.å., 3). *Samtykke eller allmennhetens interesse?* <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/samtykke-eller-allmennhetens-interesse>
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Fagbokforlaget.
- Skeie, G. H. N. (2016). *Gutter og lesemotivasjon. En kvalitativ studie av hvorfor gutter skårer dårligere på lesetester enn jenter, og et tiltak som virker*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-57162>
- Slettan, S. (2013). Kasper scorer! Om ein serie fotballbøker med gitar i hovudrollene. I K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (s. 111-131). Fagbokforlaget.
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003). *Slik Leser 10-åringene i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringene i Norge 2001*. Senter for leseforskning & Progress in International Reading Literacy Study.

Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Gi rom for lesing! : Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030304126?page=14

Vedlegg

VEDLEGG 1: Samtykkeskjema for observasjon

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave i norskdidaktikk innenfor grunnskolelærerutdanningen for 5-10-trinn på Universitetet i Agder, skal jeg i januar observere en rekke norsktimer på 5.- og 7. trinn på ----- skole. Formålet med observasjonen er å se hva og hvordan gutter på mellomtrinnet leser. Det vil i etterkant av observasjonsperioden bli gjennomført gruppeintervjuer med utvalgte elever, lærere og skolebibliotekar. Ditt/deres barn sin klasse er i samråd med lærerne på trinnet forespurt om å delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg vil være tilstede i norsktimene klassen har i en periode på 1-2 uker i januar 2024. Jeg vil se på klassen som helhet, og spesielt guttene, og stille spørsmål om hva de leser, om de liker teksten/aktiviteten og hvorfor/hvorfor ikke. Jeg kommer til å skrive notater på min personlige pc. Jeg kommer ikke til å omtale enkeltelever som gjør at det er mulig å identifisere vedkommende i masteroppgaven.

Hva skjer med informasjonen som innhentes?

De eneste personopplysningene som lagres og publiseres er kjønn og alder. Alt annet vil bli anonymisert, og det er kun jeg som vil ha tilgang til navnene på elevene. Masterprosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2024. Da vil alle notater fra observasjonsperioden bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og en kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dette vil ikke påvirke barnets eller ditt/deres forhold til skolen på noen måte. Dersom du/dere har spørsmål til prosjektet, er du velkommen til å ta kontakt med meg, Nora Bøe Bustad på tlf. --- -- ---, eller veileder Svein Slettan på tlf. --- -- ---.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Prosjektansvarlig (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner gutters leselyst og leseidentitet på 5. og 7. trinn?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan bli observert sammen med resten av klassen i norsktimer.

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

(Signert av foresatt, dato)

VEDLEGG 2: Samtykkeskjema for intervju med guttene: til foresatte

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet «Hva kjennetegner gutters leselyst og leseidentitet på 5. og 7. trinn?»?

Dette er et spørsmål til deg som foresatt om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som kjennetegner gutter leselyst og leseidentitet i ulike klasser på mellomtrinnet. I dette skrivet gir jeg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Jeg skal skrive masteroppgave i norskdidaktikk innenfor grunnskolelærerutdanning 5-10 og vil i den forbindelse finne ut hva som kjennetegner leselysten og leseidentiteten til gutter på 5. trinn og 7. trinn. Dette vil jeg gjøre ved å observere norsktimer i en kort periode (1-2 uker) i to utvalgte klasser og se hva og hvordan elevene leser i norsktimene. Så vil jeg gjennomføre gruppeintervjuer med 3-4 gutter på hvert trinn. Lærerne og skolebibliotekar vil også bli intervjuet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette samtykkeskjema blir sendt ut til foresatte til elever som har blitt trukket ut og som jeg har spurt muntlig om vil delta. I samråd med trinnleder og kontaktlærer er deres barn forespurt om å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Guttene som får denne henvendelsen, blir bedt om å delta på gruppeintervjuer (3-4 gutter,) hvor jeg stiller noen spørsmål som handler om leselyst og lesing. Det vil være et intervju som er avtalt med lærer og elever, hvor guttene blir tatt med ut av klasserommet. Hvis det dukker opp flere spørsmål eller behov for avklaring vil jeg i etterkant av gruppeintervjuet ta kontakt med elevene og stille oppfølgingsspørsmål. Hvis foreldre og foresatte ønsker å se intervjuguide på forhånd, kan de ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan han når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis han ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Det vil ikke påvirke hans/deres forhold til skolen, klassen eller læreren hvis han/dere ikke ønsker å delta. Eleven vil bli tatt med ut av en norsktid for å gjennomføre gruppeintervjuet. Hvis han ikke ønsker å delta, vil jeg ikke skrive noe om han, og jeg vil ikke oppsøke eller spørre han om lesing, og en ny gutt vil bli trukket ut til å delta på intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene, og det er jeg som står for transkriberingen av intervjuet. Her vil jeg anonymisere alle som deltar ved å gi fiktive navn. Det ferdig transkriberte intervjuet vil min veileder også ha tilgang til og enkelte sitater vil bli brukt i oppgaven, i tillegg til at jeg vil bruke svarene dere gir til å gjennomføre en analyse om gutters leselest og leseidentitet.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i juni 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptaket fra intervjuet og det transkriberte intervjuet slettes.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

<p>Nora Bøe Bustad Masterstudent ved Universitetet i Agder Mail: mail@epost.no Tlf: -----</p>	<p>Svein Slettan Professor ved Universitetet i Agder Mail: mail@epost.no</p>	<p>Trond Hauso Personvernombud på Universitetet i Agder Mail: Personvernombud@uia.no</p>
---	--	--

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Nora Bøe Bustad

Prosjektansvarlig (veileder)

Svein Slettan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner gutters leselyst og leseidentitet på 5. og 7. trinn?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju med 2-3 andre gutter i klassen

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

(Signert av foresatt, dato)

VEDLEGG 3: Samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Hva kjennetegner gutters leselyst og leseidentitet på 5. og 7. trinn?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som kjennetegner gutter leselyst og leseidentitet i ulike klasser på mellomtrinnet. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive masteroppgave i norskdidaktikk og vil i den forbindelse finne ut hva som kjennetegner leselysten og leseidentiteten til gutter på mellomtrinnet, nærmere bestemt 5. trinn og 7. trinn. Dette vil jeg gjøre ved å observere norsktimer i en kort periode (1-2 uker) i hver av de utvalgte klassene og se hva og hvordan elevene leser i norsktimene. Så vil jeg gjennomføre gruppeintervjuer med 3-4 gutter på hvert trinn. Etter det vil jeg intervju to norsklærere på hvert av de to trinnene i tillegg til eget intervju med skolebibliotekar ved bruk av semistrukturert gruppeintervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valg ut på bakgrunn av din fagkunnskap og utdanning i norskfaget og fordi du jobber på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil i forkant av intervjuene være tilstede i klasserommet i en rekke norsktimer din klasse har i en periode på 1-2 uker. Her vil jeg blant annet observere hva og hvordan de leser og hvordan det snakkes om lesing i klasserommet. Jeg kommer også til å gå litt rundt i klasserommet og kanskje stille noen spørsmål hvis det er noe jeg lurer på. Jeg vil skrive notater på min personlige pc, men jeg vil ikke skrive ned navn eller annen personlig informasjon. Jeg kommer til å fokusere mest på guttene i klassen, men det vil også være relevant for meg å observere hele klassen sammen, både gutter, jenter og lærere.

Hvis du ønsker tilgang til spørsmålene i forkant av intervjuet kan du ta kontakt med meg, men jeg vil ikke sende ut intervjuguiden før observasjonsperioden er over slik at det som skjer i klasserommet i denne perioden blir mest mulig autentisk til slik det vanligvis er. Hvis det dukker opp flere spørsmål eller behov for avklaring vil jeg i etterkant av gruppeintervjuet ta kontakt med deg og stille oppfølgingsspørsmål.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, klassen eller elevene hvis du ikke ønsker å delta. Hvis du ikke ønsker å delta, vil jeg ikke skrive noe om deg, og jeg vil ikke oppsøke deg eller spørre deg om lesing, og en ny norsklærer vil bli valgt ut til å delta på intervjuet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene, og det er jeg som står for transkriberingen av intervjuet. Du vil få et fiktivt navn og bli anonymisert. Det ferdig transkriberte intervjuet vil min veileder også ha tilgang til og enkelte sitater vil bli brukt i oppgaven, i tillegg til at jeg vil bruke svarene dere gir til å gjennomføre en analyse om gutters leselyst og leseidentitet og lærerens rolle i denne tematikken.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i juni 2024. Etter prosjektslutt vil lydopptaket fra intervjuet og det transkriberte intervjuet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Nora Bøe Bustad Masterstudent ved Universitetet i Agder Mail: mail@epost.no Tlf: -----	Svein Slettan Professor ved Universitetet i Agder Mail: mail@epost.no	Trond Hauso Personvernombud på Universitetet i Agder Mail: Personvernombud@uia.no
---	--	--

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Nora Bøe Bustad

Prosjektansvarlig (veileder)

Svein Slettan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva kjennetegner gutters leselest og leseidentitet på 5. og 7. trinn?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju med en annen norsklærer på trinnet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4: Observasjonsskjema

Observasjonsskjema

1. Hvordan legger læreren opp norskundervisningen og hvilken rolle har lesing i en vanlig norsktime i denne klassen?
2. Hvordan snakker læreren om lesing og viser sine holdninger om lesing til elevene?
3. Hvordan jobber elevene med ulike leseaktiviteter og tekster?
4. Hva og hvordan leser elevene?

OBSERVASJONSSKJEMA		
Dato:	Tema:	
Klasse:	Lærer:	
Hva skjer (oppstart)?	Funn:	Egne tanker underveis:
Hva skjer (selve timen)?		
Hva skjer (avrunding)?		
Refleksjon etter at økten er over:		

VEDLEGG 5: Intervjuguide gutter

Intervjuguide – gutter

Holdninger til lesing

1. Liker du å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hva liker du å lese og hvorfor?
3. Hvorfor tror du at det er slike tekster du forstrekker å lese?
4. Ser du på youtube-videoer eller spiller videospill? Hvilke?
5. Synes du lesing er viktig? Hvorfor/hvorfor ikke
6. Tror du at du kommer til å lese mer eller mindre om to år?

Lesing hjemme

7. Har du lest mye gjennom barndommen?
8. Husker du noen tekster du har lest eller blitt lest for?
9. Har noen hjemme lest høyt for deg? Hvem, hva og hvor mye/ofte?
10. Leser du på fritiden fordi du har lyst til det?
11. Leser mamma eller pappa bøker? Hvor ofte?
12. Hvor mange bøker har dere hjemme tror du?

Lesing på skolen

13. Leser du mye på skolen? Hva, når, hvordan?
14. Hvor finner du litteratur du liker å lese?
15. Hvordan snakker dere om lesing på skolen blant guttene? Er det kult/teit? Hvilke tekster er kule/teite?
16. Hvordan pleier dere å lese på skolen og hva synes du er mest motiverende?
17. Når er det gøyest å lese på skolen?
18. Virker det som at læreren din liker å lese? Hvorfor/hvorfor ikke?

VEDLEGG 6: Intervjuguide lærere

Intervjuguide - lærere

Erfaringsbakgrunn

1. Liker du å lese?
2. Hva liker du å lese?
3. Har du lest mye i barndommen?
4. Leser du noen gang barnebøker/ungdomsbøker?

Lesing i klassen

5. Hva er ser du på som viktig og ikke viktig når det kommer til lesing?
6. Hva legger du mest og minst vekt på i leseundervisningen i din klasse?
7. Hvilke leseaktiviteter kjennetegner din praksis?
8. Hvilke leseaktiviteter motiverer flest elever i din klasse?
9. Er det noe du kunne gjort annerledes i leseundervisningen hvis du hadde hatt mer til eller ressurser?
10. Pleier dere å ha samtaler om lesing i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke?
11. Hvordan jobber du med lesing i andre fag enn norsk? Hvilke tekster brukes, og hvordan blir de brukt?

Gutter og lesing

12. Hva opplever du at gutter i din klasse liker å lese? Hvorfor tror du det er slik?
13. Har du opplevd noen utfordringer med å få gutter til å lese? Hva tror du kan være grunnen til dette?
14. Er det noen tekster du opplever at appellerer bedre til gutter enn andre tekster?
15. Kan du fortelle om noen kjønnsforskjeller du har lagt merke til når det kommer til lesing, hvis du har lagt merke til noen?
16. Hvilke reaksjoner kan du få fra gutter når du introduserer en leseaktivitet?
17. Hva er din oppfatning av når og hvordan guttene i din klasse liker å lese?

VEDLEGG 7: Intervjuguide bibliotekar

Intervjuguide – bibliotekar

Erfaringsbakgrunn

1. Liker du å lese?
2. Hva liker du å lese?
3. Har du lest mye i barndommen?

Jobben som skolebibliotekar

4. Leser du barnebøker eller ungdomsbøker fra skolebiblioteket? Hvilke?
Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan jobber du som bibliotekar for mer lesing på skolen? Er det satt inn tiltak/ordninger for å øke lesingen?
6. Hva opplever du at gutter leser? Hva appellerer typisk til gutter?
7. Opplever du noen fellesnevner hos gutter med leselyst? Hva med gutter uten leselyst?
8. Hva er din opplevelse av leselysten til guttene på 5. trinn og 7. trinn?
9. Hva tror du er grunnen til at mange gutter ikke liker å lese?
10. Gjør du noe som bibliotekar for å øke gutters leselyst?
11. Kan du se for deg hva du/dere kunne gjort annerledes for at gutter skal like å lese?
12. Har du opplevd noen utfordringer med å få gutter til å lese? Hva går disse ut på og hva tror du er grunnen?

VEDLEGG 8: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

191110

Vurderingstype

Standard

Dato

23.10.2023

Tittel

Master om leselest hos gutter på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Svein Slettan

Student

Nora Bøe Bustad

Prosjektperiode

01.01.2024 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 07.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!