

Kristin Sander Viken

Ungdom og skjønnlitteratur

En studie av 280 15-åringers
lesevaner på skolen og i fritiden

Hovedoppgave i nordisk didaktikk
Institutt for Lingvistiske og Nordiske studier (INL)
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Oslo
Høsten 2005

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt 280 15-åringers lesevaner, og sammenlignet resultatene med teori og tidligere undersøkelser. Leseferdigheter og lesevaner kom for alvor i søkelyset, da resultatene fra den første PISA-undersøkelsen (Lie, m.fl. 2001) i lesing ble publisert i 2001. Norge gjorde det gjennomsnittelig i OECD-sammenheng, og forholdsvis likt som i tidligere undersøkelser. Likevel ble det slått opp i media som nærmest katastrofale resultater. Det som virkelig var bekymringsfullt, var de store kjønnsforskjellene i jentenes favør, både når det gjaldt leseprestasjoner og lesevaner.

Man vet egentlig ikke så mye om ungdoms lesevaner i Norge. PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004) hadde med noen få spørsmål om dette, og Vera Aubert (1995) gjennomførte en lignende spørreundersøkelse som dette i 1994. I denne undersøkelsen har jeg brukt mange av de samme spørsmålene om lesevaner som i PISA-undersøkelsen, og i tillegg supplert med mange nye detaljerte spørsmål om ungdom, lesing og hvordan skolene arbeider med lesing.

10.-klasseelevne ved tre skoler deltok i spørreundersøkelsen min. Norsklærerne deres svarte også på et spørreskjema, om hvordan de arbeider med lesing av skjønnlitteratur. I PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004) fant man at særlig lesing av skjønnlitteratur korrelerte med leseferdigheter. Det betyr at jo mer man leser skjønnlitteratur, jo bedre leseferdigheter har man.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg fire hypoteser, som jeg i løpet av oppgaven har forsøkt å bekrefte eller avkrefte. Det var: ”Jenter leser mer enn gutter, ungdomslitteratur er jentelitteratur, skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever, og elever som er mer positive til leseaktiviteter” og ”skoler som satser på et godt skolebibliotek, har elever som låner bøker der”.

Jenter leser også i min undersøkelse mer enn gutter,. Jeg har pekt på ulike grunner til hvorfor det er slik. Noen påpeker at jenter og gutter er biologisk forskjellige, noen skriver at gutter og jenter blir sosialisert inn i ulike roller, og noen skriver at gutter og jenter tar roller bevisst. Jeg har også undersøkt fritidsvanene til elevene, for å finne ut om jenter har mer fritid enn gutter har, og det ser ikke slik ut. Gutter og jenter holder på med mye av det samme i sin fritid. Jenter bruker mer tid på lekser og lesing, mens gutter bruker mer tid på idrett og dataspill. Man kunne tro at dataspillene tok vekk verdifull tid, som kunne ha vært brukt på

lesing, men slik er det ikke. Jo mer tid gutter bruker på å spille dataspill, jo mer leser de også bøker i fritiden sin!

Vera Aubert (1995) konkluderte i sin hovedoppgave, at ungdomslitteraturen bare var for jenter. Min undersøkelse ti år etter, viser ikke de samme resultatene. Både gutter og jenter foretrekker ungdomsbøker. I Aubert sin undersøkelse, forbandt nesten alle elevene sjangeren med kjærlighetsbøker og ”om barn og unges problemer”, og dette var det bare jentene som ville lese om. I min undersøkelse beskriver elevene ungdomsbøker mye videre. Mange skriver at ungdomsbøker handler om action, krim og spenning, i tillegg til kjærlighet og forelskelse. Både gutter og jenter vil lese om action, krim og spenning, så derfor er det kanskje ikke så rart at alle er mye mer positive til sjangeren.

Skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever, og elever som er mer positive til leseaktiviteter. Denne hypotesen blir bekreftet. En av de tre skolene som er med i undersøkelsen, skiller seg klart ut ved at den bruker mye mer tid og ressurser på leseaktiviteter i skoletiden. Elevene ved denne skolen leser mer, og er mye mer positive til leseaktiviteter, enn elevene ved de andre skolene. Skolen som bruker minst tid og ressurser på leseaktiviteter, har færre elever som leser, og de er mye mer negative til leseaktiviteter, enn elevene ved skolen som leser mest.

Det blir bekreftet at skoler som satser på et godt skolebibliotek, har elever som låner bøker der. Elever bruker skolebiblioteket, hvis de får avsatt tid til å gå dit. Skolebiblioteket ser ut til å være et unikt lesefremmende tilbud til elevene, fordi de som leser mye, og de som leser lite, låner like mye bøker der.

Andre interessante funn fra elevundersøkelsen, er at elevene sjelden mener at de får hjelp av lærer eller bibliotekar i valg av bøker. Elevene velger helst bøker etter at venner og familie har anbefalt dem. Nesten ingen elever ønsker å bearbeide bøker i klassen. Det er bare de mestlesende jentene som ønsker dette.

For meg som lærer i ungdomsskolen, betyr resultatene fra denne oppgaven, at det nytter å sette av tid og ressurser til lesing på skolen.

Forord

Etter å ha jobbet noen år i ungdomsskolen fristet det å starte på hovedfag i nordisk. Det var et privilegium å kunne veksle mellom arbeidet i skolen, og samtidig få faglig påfyll. Tidlig fikk jeg lyst til å skrive en didaktisk oppgave om noe som engasjerer meg i skolen. Da jeg tok emnet "Litteraturredaktikk", leste jeg Vera Aubert (1995) sin artikkel om ungdoms lesevaner, og dermed falt temaet for hovedoppgaven på plass. Det har vært givende, slitsomt og spennende å gjennomføre og bearbeide undersøkelsen blant tiendeklassingene på tre ungdomsskoler. Jeg er svært glad for at elever og lærere tok seg tid til å gjennomføre undersøkelsen!

Å ha permisjon fra lærerjobben og bare skrive i åtte måneder var givende, mens det til tider har vært altfor slitsomt de siste månedene, da jeg har vekslet mellom jobb og skriving. Det skal bli godt å bli ferdig nå, og jeg gleder meg til å ta i bruk nyvunnet kunnskap om lesing, og fortsette arbeidet med lesing på ungdomsskoletrinnet.

Jeg må få takke gode kollegaer som har lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere studier og jobb. En spesiell takk til Johanna, som har kommet med gode innspill til oppgaven. Min venninne Marthe har også kommet med gode råd om det å skrive hovedoppgave.

En stor takk går til min veileder Astrid Roe, forsker ved ILS, for god og konstruktiv veiledning! Jeg må også takke professor Torill Steinfeld ved ILN, som samlet flere av oss didaktikkstudenter til interessante diskusjoner og møter.

Til sist vil jeg takke familien min som har holdt ut med meg det siste året. Jeg gleder meg til å ta helgene tilbake og være sammen med dere!

Asker, november 2005

Kristin Sander Viken

Innholdsfortegnelse

1	Teori om lesing.....	11
1.1	<i>Lesing.....</i>	11
1.1.1	Generell teori om lesing	12
1.1.2	J.A. Appleyard sin teori om lesing av fiksjon	13
1.1.3	Ungdomsbøker	17
2	Teorier og undersøkelser om kjønn og lesing	19
2.1	<i>Hvorfor leser jenter mer enn gutter?</i>	19
2.1.1	Biologiske forklaringer	19
2.1.2	Elevene markerer selv bevisst kjønn	20
2.1.3	Sosialisert inn i kjønnsstereotyper.....	20
2.1.4	Nye kjønnsroller.....	21
2.1.5	Ulike fritidsaktiviteter	21
2.1.6	Mangel på lesende forbilder	22
2.1.7	Skjer det en feminisering av skolen?.....	22
2.1.8	Hva skal man gjøre for å bedre elevenes lesekompetanse?	25
2.2	<i>Undersøkelser om leseferdigheter og lesevaner</i>	27
2.2.1	De internasjonale undersøkelsene	27
2.2.2	En amerikansk undersøkelse	29
2.2.3	En dansk undersøkelse	30
2.2.4	Noen norske undersøkelser og teorier	30
3	Presentasjon av min undersøkelse	35
3.1	<i>Metodevalg.....</i>	35
3.2	<i>Pilotering</i>	36
3.3	<i>Valg av skoler og elever.....</i>	36
3.4	<i>Noen statistiske begreper.....</i>	38
4	Resultatene fra undersøkelsene.....	40
4.1	<i>Elevundersøkelsen.....</i>	40
4.2	<i>15-åringenes fritids- og lesevaner</i>	40
4.2.1	Jenter og gutters lesevaner	40
4.2.2	Holdning til ulike typer leseaktiviteter	43
4.2.3	Tidsbruk fritidsaktiviteter.....	46
4.2.4	Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser.....	48
4.3	<i>Hva 15-åringene leser og hvordan de finner bøkene de leser.....</i>	51
4.3.1	Barne- ungdoms- eller voksenlitteratur	51
4.3.2	Hvordan 15-åringene velger bøker, og hvor de får bøker fra	55
4.3.3	Hva ungdom vil lese om.....	57
4.3.4	Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser.....	59
4.4	<i>Leseaktiviteter organisert av skolen.....</i>	62
4.4.1	Avsatt tid til lesing og leseaktiviteter i skoletiden.....	62
4.4.2	Leseprosjekt og lesekonkurranser	63
4.4.3	Om den nasjonale prøven i lesing	70
4.4.4	Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser.....	71
5	Spørreskjema til lærerne	75
5.1	<i>Tid brukt til lesing og leseaktiviteter.....</i>	75
5.2	<i>Oppsummering av de viktigste funnene og sammenligning med tidligere undersøkelser</i>	77
6	Korrelasjoner-sammenhenger.....	80

6.1	<i>Sammenheng mellom fritidslesing og egenrapporterte leseferdigheter</i>	80
6.2	<i>Sammenheng mellom fritidslesing og andre variabler</i>	81
6.3	<i>Sammenheng mellom elevenes fritidslesing og skolenes arbeid med lesing</i>	88
6.4	<i>Oppsummering</i>	91
7	Oppsummering og drøfting av resultatene	95
7.1	<i>Jenter leser mer enn gutter</i>	95
7.2	<i>Hvorfor leser jenter mer enn gutter?</i>	97
7.3	<i>Hvordan legge til rette for at flere skal lese?</i>	105
7.4	<i>Er noen av elevene ungdomslesere, mens andre fortsatt er barnelesere?</i>	112
7.5	<i>Hva har disse resultatene å si for meg som lærer?</i>	113
8	Litteraturliste	115
8.1	<i>Internettadresser</i>	118
9	Figurer	119
10	Tabeller	120
11	Appendiks	121
11.1	<i>Til foresatte i 10. klasse</i>	122
11.2	<i>Informasjon til skolene</i>	123
11.3	<i>Spørreskjema om lesevaner</i>	124
11.4	<i>Spørreskjema til norsklærere</i>	134

Innledning

De siste årene har det vært skrevet og sagt mye i media om norske ungdommers dårlige leseferdigheter og lesevaner. Bakgrunnen for dette har blant annet vært at Norge har deltatt i den internasjonale undersøkelsen "Programme for International Student Assessment" (PISA), om norske 15-åringers ferdigheter i matematikk, naturfag og lesing. PISA har i tillegg undersøkt 15-åringenes lesevaner og holdninger. Undersøkelsene ble gjennomført i 2000 og i 2003. I 2000 var lesing og lesevaner hovedemnet. De norske resultatene var gjennomsnittelige i OECD-sammenheng, og ganske like resultatene fra tidligere undersøkelser som norske ungdommer har deltatt i. Likevel ble resultatene slått opp som dårlige og skremmende i norske medier. Man fant store kjønnsforskjeller i prestasjonene, og dette var spesielt overraskende. I Norge har enhetsskoletankegangen stått sterkt, og derfor var det vanskelig for mange å fatte resultatene. Den norske enhetsskolen har alltid gått inn for at alle skal ha de samme mulighetene og tilbudene i skolen, men PISA-rapporten avdekket at man kanskje ikke hadde lyktes med dette (Lie, m.fl. 2001).

Dette skapte en debatt om den norske læreplanen for grunnskolen "L-97" (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996). Gir den de riktige føringene slik at elevene lærer mest og best mulig? "L-97" gir ungdomsskoleelevene en enormt stor tekstmengde å lese i norskfaget, men den er ikke tydelig på hva slags ferdigheter elevene trenger for å lese ulike typer tekster. Regjeringen satte derfor ned et utvalg for å lage nye læreplaner, og våren 2005 ble det sendt ut et høringsutkast. Det nye høringsutkastet legger opp til en mindre omfangsrik plan, men med spesielle ferdigheter som elevene skal tilegne seg innen de går ut av 4., 7. og 10. klasse. I norskfaget nevner den ikke et eneste forfatternavn, og dette skapte overskrifter i media. Mange var redde for at forfattere og tekster, som er en del av vår kulturarv, bare skulle forsvinne hvis det blir opp til hver enkelt lærer hvilke forfattere og tekster som er pensum. I Dagbladet 28.04.05 skrev Kristin Gunnleiksrud, som er rådgiver for kirkelig pedagogisk senter:

Hvordan kan man formulere hva elevene skal få ut av «Et dukkehjem»? Når malen med kompetansemål er presset ned over absolutt alt lærestoffet - enten det passer eller ikke - er konsekvensen at der man ikke kan formulere et læringsutbytte, kan ikke lærestoffet stå i læreplanen. Og da må mester Henrik ut, fordi du ikke kan formulere hva 15-åringene skal få ut av Ibsen (<http://www.dagbladet.no/kultur/2005/04/28/430073.html>).

Det er interessant å gå nærmere inn på hva slags lesevaner 15-åringene har. De vokser opp i en verden som blir stadig mer tekstbasert. Nesten alle fremtidige yrker krever utdanning, som ofte innebærer å sette seg inn i, forstå og lese mye tekst. Når man leser, får

man muligheten til å sette seg inn i nye problemstillinger og tanker, utvikle egne meninger og sette seg inn i andres perspektiv. Media og reklame bombarderer oss med tekst, og på internett finnes alle typer tekster. Det er viktig å bli mer tekstbevisst for å kunne ta stilling til det man leser, og for å skille viktig informasjon fra uviktig. Videre er det viktig å kunne kjenne til ulike sjangere, for fort og lett kunne finne fram til det man er ute etter i en tekst. Å lese skjønnlitteratur, forbindes kanskje først og fremst med avkopling, men det er også en del av allmenndanningen i samfunnet. Ved å lese skjønnlitteratur, kan man utvide vokabularet sitt, man blir sosialisert inn i kulturen, og man får muligheten til å sette seg inn i og leve seg inn i andres livssituasjon, noe som kan gi nytt lys over eget liv og egne problemer, og dermed bidra til egenutvikling.

PISA-undersøkelsen fra 2000 rapporterte en sterk sammenheng mellom hvor mye elevene leste i fritiden, og hvor godt de gjorde det på leseprøven, som for øvrig bestod av mange forskjellige typer tekster. Det var særlig lesing av skjønnlitteratur som hadde noe å si for hvor gode leseferdigheter elevene hadde (Lie, m.fl. 2001).

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut mer om 15-åringenes lesevaner. Hvordan velger 15-åringene bøker, hva slags bøker liker de å lese, hva liker de å lese om, og hva slags lesetilbud får de på skolen? Har de tid til å lese, eller bruker de tiden sin på så mange andre fritidsaktiviteter, slik at det ikke blir tid til lesing? Hvordan får de tak i bøkene de leser, og hvordan ønsker de å ha det rundt seg når de skal lese? Både PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m. fl. 2004) og Statistisk sentralbyrå (www.ssb.no) har kartlagt lesevaner, men så vidt jeg vet har ingen stilt så inngående spørsmål om lesevaner som det jeg gjør her.

Bakgrunnen for at jeg begynte å interessere meg for ungdomsleseren, henger sammen med mitt arbeid i ungdomsskolen. Jeg begynte å jobbe på en ungdomsskole i 1998, og fikk da en liten gruppe med jenter som hadde lesing som valgfag. Man skulle tro at dette var elever som var glade i å lese, men det viste seg at de valgte faget fordi de hadde droppet ut av annet fremmedspråk, og dermed ikke hadde noe annet valg. Jeg slet med å finne litteratur som fenget dem, og møtte hele tiden negative holdninger til det å lese. I tillegg oppdaget jeg at skolebiblioteket stort sett inneholdt gamle ungdomsbøker. Året etter byttet jeg skole og begynte med to klasser i norsk. Jeg var bevisst på å bruke mye tid på lesing, og oppfattet elevene mine som ganske glade i å lese. Resultatene som ble presentert i PISA-rapporten fra 2001 kjente jeg meg ikke igjen i, da jeg så hvor mye min daværende klasse jobbet med litteratur. Samtidig kjente jeg igjen elevene jeg hadde hatt i tilvalgsfag noen år før. I 2002 tok

jeg litteraturredidaktikk emnekrets på hovedfag, og leste artikkelen ”Ungdomslitteratur – en jentesak?” av Vera Aubert (1995), om ungdoms lesevaner og hva de forbandt med ungdomslitteratur. Hun mente at ungdomslitteraturen bare passet for jenter. Dette syntes jeg var interessant, men jeg tenkte samtidig at det kanskje måtte være annerledes nå nesten ti år etter.

Oppgavens oppbygning

Denne hovedoppgaven handler om ungdoms lesevaner av fortrinnsvis skjønnlitteratur og deres holdning til ulike leseaktiviteter. I tillegg ser jeg på hvordan elevene arbeider med skjønnlitteratur i og utenfor skolen. For å finne ut av dette, gjennomførte jeg en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema til 280 elever og deres ti norsklærere, fordelt på tre ungdomsskoler i Oslo og Akershus. (Se Appendiks). I utgangspunktet hadde jeg satt opp følgende hypoteser:

-Jenter leser mer enn gutter. Dette har alle tidligere undersøkelser vist. Spørsmålet blir da hvorfor jenter leser mer enn gutter. Har gutter andre interesser enn jenter? Blir det å lese en for stillesittende aktivitet for guttene?

-Ungdomslitteratur er jentelitteratur. Dette kom Vera Aubert fram til da hun gjennomførte en lignende undersøkelse i 1994. Er det mindre kult for guttene å lese bøker i fritiden enn for jentene? Hva med fantasybøker som ”Harry Potter” og ”Ringenes herre?” Har disse vært med på å snu trenden, slik at gutter leser mer i fritiden sin?

-Skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever og elever som er mer positive til leseaktiviteter. Dette har, så vidt jeg vet, ingen undersøkt tidligere. Jeg baserer denne hypotesen på egne erfaringer fra klasseromsarbeid.

-Skoler som satser på et godt skolebibliotek, har elever som låner bøker der. Disse elevene leser mer enn elever som ikke har tilgang til et godt skolebibliotek. Holmlia-prosjektet fra midten av 80-tallet konkluderte med at ungdom leser, bare de får god veiledning og god tilgang på bøker. Dette prosjektet var et samarbeid mellom skolen og folkebiblioteket på Holmlia i Oslo.

Oppgaven er delt inn i følgende deler: I kapittel 1 og 2 presenteres ulike teorier og undersøkelser om lesing og lesevaner. Mange av dem tar opp at jenter leser mer enn gutter, og hva grunnene kan være til dette. I kapittel 3 presenterer jeg undersøkelsen min og valg av

metode. Resultatene fra elevundersøkelsen kommer i kapittel 4, mens resultatene fra lærerundersøkelsen kommer i kapittel 5. I kapittel 6 ser jeg etter sammenhenger mellom fritidslesing og andre variabler. I kapittel 7 oppsummeres resultatene og teorien.

1 Teori om lesing

1.1 Lesing

Det å kunne lese regnes som en selvfølge i det norske samfunnet, samtidig som det er en forutsetning for å kunne delta på alle samfunnets arenaer. Bøker og frivillig lesing forbindes ofte med skjønnlitteratur og fiksjon (Torpe 2001, s. 12), men man leser også aviser, tidsskrifter, reklame, tekstede tv-programmer, på nettet, bruksanvisninger, notater, fagstoff til jobb, osv. Samfunnet vårt blir stadig mer tekstbasert, og for å kunne forholde seg til verden, må man ha en god tekstkompetanse.

Det å lese er altså en av de grunnleggende ferdighetene i vårt samfunn. De fleste barn blir introdusert for bøker fra de er bitte små. Voksne leser for dem, de lærer seg å lese navnet sitt, og noen lærer til og med å lese før skolealder. Den organiserte leseopplæringen starter når barna begynner på skolen.

Læreplanen "L-97" (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996) for de første årene i grunnskolen, sier mye om hvordan den første leseopplæringa skal foregå. "Lese og skrive" er et av hovedfokusområdene i norsk for hele grunnskolen, ved siden av "Lytt og tale" og "Kunnskap om språk og kultur". I læreplanen for ungdomsskolen står det ganske mye om hva slags tekster elevene skal lese, når de skal lese dem og hvilke forfattere som skal være representert, men det står nesten ikke noe om hva slags ferdigheter de trenger å for å lese ulike typer tekster. Forslaget til ny læreplan, som ble sendt ut på høring i februar 2005, har mye større fokus på ferdigheter som skal innarbeides i fagene, enn det "L-97" har. De foreslåtte hovedområdene er "Lytt og tale", "Lese og skrive", "Sammensatte tekster" og "Språk og kultur i endring". Om lesing står det følgende:

"Å kunne lese innebærer at det utvikles avkodingsferdigheter og en stadig mer utvidet forståelse. I møte med tekster i ulike sjangrer og med ulike vanskegrad skal elevene utvikle egen tekstkompetanse, og lære seg hensiktsmessige lesestrategier. Leseforståelse er avhengig av kulturelle referanserammer, samtidig som lesingen utvikler kommunikative ferdigheter og kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i skriftkulturen, og utvikler dermed forståelse for seg selv og samfunnet" (Læreplaner for kunnskapsløftet, høringsutkast 2005, s. 6).

Forslaget i den nye læreplanen er på langt færre sider enn den forrige. Den legger opp til at elevene skal nå bestemte mål innen de er ferdige med 4., 7. og 10. klasse i grunnskolen. Den sier ingenting om hvilke tekster elevene skal lese, eller hvilke forfattere som skal være representert, men mer om hva slags ferdigheter elevene skal tilegne seg (Læreplaner for kunnskapsløftet, høringsutkast 2005, s. 10).

1.1.1 Generell teori om lesing

Lesing består av to ferdigheter som delvis skilr inn i hverandre. Avkoding, som er den tekniske siden ved lesing, og forståelse, som er en høyere kognitiv prosess (Høien 1997). Det finnes ulike teorier om hvordan lesing foregår, og alle er enige om at det er en nær sammenheng mellom avkoding og leseforståelse. Det er nødvendig med en presis og automatisert ordavkoding for å få en god leseforståelse, men god leseforståelse har også god innvirkning på avkodingen. Leseforsker Ingolv Austad (1997) skriver at hva som kommer først er uklart, og at de heller ikke bør ses atskilt. En teori om leseforståelse opererer med minst tre faktorer og samspillet mellom dem. ”Forståelse er avhengig av et interaktivt samspill mellom en leser og en tekst i en gitt kontekst” (Austad 1997, s. 69 og 70). Noen teorier legger mer vekt på det ene fremfor de andre.

Høien (1997) knytter leseforståelsen til det syntaktisk- semantiske og det kognitive system, men sier i tillegg at leseforståelsen omfatter evnen til å tenke kritisk og kreativt. For å oppnå disse krevende evnene, må leseren ha tilegnet seg en rekke kunnskaper og erfaringer, slik at man kan ta i bruk høyere kognitive evner mens man leser. Vårt emosjonelle system virker også inn. Negative følelser og frykt kan hindre læring, mens positive følelser og motivasjon letter leseprosessen.

Barn som har fått grunnleggende leseopplæring fra de er 6-7 år, har automatisert ordavkodingen når de er ca. 9 år gamle (Chall i Kulbrandstad 2003, s. 45). Austad skriver at når denne tekniske ordavkodingen og forståelsen er innlært, og går mer eller mindre automatisk, blir leseren mer klar over at det finnes en metaforståelse omkring teksten. Denne metaforståelsen gjør at man er bevisst hva man forstår og hva man ikke forstår, og at man har mulighet til å utnytte bakgrunnskunnskapene sine og sin kunnskap om tekster.

Fokus på leseopplæring har vært på begynneropplæringen, og dette er ikke bra nok, mener Austad (1997). En videre opplæring basert på metaforståelse er viktig. En metaforståelse, eller det å lære om det å lære, som går ut på å ta bevisste valg og bevisst styring over det man leser eller opplever, er en viktig forutsetning for å orientere seg i tekster og i samfunnet. I enkleste form oppdager man om man forstår teksten eller ikke. En god leser klarer å tilpasse lesingen etter hva slags teksttype han eller hun møter, mens en dårlig leser leser alle typer tekster på samme måte. Den gode leseren klarer å lese kreativt mellom linjene, og trekker inn egne erfaringer og kunnskap om andre tekster.

1.1.2 J.A. Appleyard sin teori om lesing av fiksjon

J.A. Appleyard gav i 1991 ut en bok som heter "Becoming a reader, the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood". Boka tar for seg hvordan vi mennesker utvikler oss som lesere fra små barn til voksne lesere. Teoriene til Appleyard er interessante å se i sammenheng med resultatene fra undersøkelsen for å prøve å forstå hvordan en ungdomsskoleleser er. Det er mange faktorer som påvirker og former oss som lesere. Appleyard mener å ha funnet noen underliggende, universelle mønstre for hvordan mennesker utvikler seg som lesere.

Many factors form the sensibility of particular reader- individual traits, personal history, educational background, the values of the sosial group in which one grows up, the cultural moment- but underlying these concrete circumstances there seems to be a set of capacities and expectations that develops according to a fairly orderly pattern and influences the way one reads as one grows from childhood to adulthood (Appleyard 1991, s. 3)

Appleyard har funnet fem forskjellige leserroller, og lesing har bestemte funksjoner for leseren ut i fra det alderstrinnet leseren befinner seg på. Han sier at dette ikke er universelle sannheter, men et nyttig verktøy for mye av det man observerer av leseaktivitet. Han mener at man er en bedre leser jo høyere trinn man når, samtidig vil ikke alle nå de to øverste nivåene. Når man blir eldre, oppdager man også at man kan velge å bruke lesemåtene fra de lavere nivåene der disse er mer hensiktsmessige. Man kan altså velge å lese på ulike måter (Appleyard 1991, s. 16 og 17).

I den første rollen er leseren fra null til seks år. Han eller hun leker. Leseren har ikke nådd skolealder og leker seg i en fantasiverden, når han eller hun blir lest for. Fantasiverdenen hjelper barna til å takle den virkelige verden, og når barna skal fortelle det de har lest, er det vanskelig for dem å holde seg selv utenfor historien (Kapittel 1, s. 21-56).

Når leserne er mellom sju og tolv år, flykter de inn i en verden der de blir helter og heltinner. Historiene de leser blir et viktig verktøy for å samle og organisere informasjon fra en større verden, og lære hvordan verden fungerer. Å lese i denne alderen tilfredstiller trangen til å være den sentrale figuren, som er selvsikker og tar initiativ til å løse problemer i en uoversiktlig verden. Historiene de leser har ofte ganske lik oppbygning, det skjer nesten det samme hver gang, og det ender alltid godt for de gode i fortellingen. Disse bøkene tilbyr noe nytt om verden, samtidig som de er bekreftende på det som er kjent. Dette er typisk for bøker som kommer i serier slik som "Grøsserne", "Hardyguttene" og "Nancy Drew". Lærere og bibliotekarer er ofte negative til denne typen litteratur, men en undersøkelse i USA viste at det var elever med høyest iq som leste mest av denne typen bøker, og mange "kvalitetsbevisste"

voksenlesere slukte seriebøkene som barn. Historiene er ofte eventyrlige. De har mye handling, en enkel og ofte episodisk og repeterende oppbygning, de har et relativt enkelt språk, flate hovedpersoner og et enkelt ”plot”. Det er slik barn i 11-12-årsalderen ser verden, sier Appleyard, og mener at barnet bare klarer å ta inn over seg historier som ender godt for de gode i fortellingene. Den repeterende formen har som funksjon å lære dem hele repertoaret av bilder og temaer i barnelitteraturen (Appleyard 1991, s. 59- 83).

I 10-13-årsalderen vokser de fleste fra seriebøkene, mest fordi de får mer kunnskap og erfaringer om verden, og mange har blitt erfarne lesere. De ser at bøkene de før likte, ikke tilbyr et realistisk syn på livet og menneskene, og derfor gir det dem ikke lenger noen gode leseopplevelser. Personene blir mer viktige enn handlingen, og barna ser etter historier uten så klare karaktertrekk, synsvinkel og konflikter.

Appleyard drøfter hvorvidt man bør presse barn videre fra seriebøkene og inn i annen barne- og ungdomslitteratur, eller om de selv må erfare at disse bøkene ikke lenger gir dem noe. Til fordel for å veilede dem videre, taler det at mennesker ikke er genetisk programmert til å videreutvikle seg som lesere, men trenger stimuli og utfordringer. Det negative med å dytte barna videre, er at de da får utfordringer de ikke nødvendigvis er klare for, og det kan gjøre dem negative til lesing. Dessuten går kognitiv og affektiv utvikling parallelt med å gå fra et ”lesetrinn” til neste. Er man ikke klar for å bytte ut en nesten ensidig konkret og operasjonell tankegang, så vil ikke lesing av vanskeligere bøker føre med seg et mer utviklet tankesett, og da vil ikke barna få glede av det de leser. Det trengs tid og erfaring for å få fordeler av et mer utviklet trinn, og dette argumenterer for kvantitet framfor kvalitet (Appleyard 1991, s. 87).

Når Appleyard ser på kjønnsroller viser han til forskning der barn tidlig viser at de er biologisk forskjellige, og til forskning som viser at barn faller tidlig inn i kjønnsstereotyper (s. 91). Appleyard viser til Schweickart og skriver:

”In reading men value autonomy, seperation, and the arbitration of conflicting rights, whereas women value realatinships with others and are more apt to be interested in negotiating between opposed needs to maintain a relationship” (Schweickart i Appleyard 1991, s. 92).

Appleyard mener at den typiske eventyrlige historien, der man skal overvinne det onde med det gode, som barn elsker å lese, kan være en fundamental guttemåte å lese på. Mens begge kjønn leser historier der det grunnleggende tema er sårbarhet og redsel for egen

sikkerhet, og der denne tilstanden skal overvinnes slik at det går bra til slutt (Appleyard 1991, s. 92 og 93).

Ungdomsleseren, som er mellom 13 og 17 år, leser for å få innsikt i meningen med livet, i verdier og i overbevisninger det er verdt å binde seg til (Appleyard 1991, s. 14). Et viktig kriterium for hvordan man vurderer det man leser, er om disse ideene er realistisk fremstilt. Ungdommen oppdager egen egenart sammen med et intenst følelsesbilde i denne perioden. Jenter og gutter leser forskjellige bøker, og jenter leser mer enn gutter, slik de alltid har gjort (Appleyard 1991, s. 97- 99). At de leser forskjellige bøker, er ikke overraskende mener May, som Appleyard refererer til:

” Sexdifferences are more marked here than at any other age- hardly surprising because the formation of self-conscious sense of identity, a central theme of adolscense, is heavily influenced by the bodily changes of puberty and by the need to imagine acceptable versions of adult maleness and femaleness” (May i Appleyard 2001, s. 99).

Jenter er opptatt av bøker som viser kvinnelig medmenneskelighet, og leser gjerne romantiske bøker, mens gutter leser mer om tøffe, selvstendige gutter. De leser science fiction, om krig og om sport. Begge leser fortsatt eventyrlignende historier og humoristiske bøker, men nå er bøkene mer komplekse. Det er ikke lenger historier fra en uskyldig verden der alt ender godt. Ungdomsbøkene handler blant annet om sex, død, synd og forhåndsdømming. Godt og ondt er ikke så lett å skille fra hverandre, og det er mange forvirrende og turbulente følelser knyttet til personene i bøkene. En god ungdomsbok engasjerer, og ungdom identifiserer seg med personene og situasjonene de er i. Det indre livet til personene blir viktigere enn den ytre handlingen. Ungdom identifiserer seg med personene i bøkene når disse matcher med leserens nye følelse av kompleksitet, men ikke overskrider disse. Den største forskjellen fra barnelitteraturen, er at nå har personene også et indre liv. En formel for en god bok, er at den handler om en følsom, misforstått outsider, som ikke er barn, men heller ikke voksen. Ungdom er opptatt av om boken er realistisk. En slik realisme kan variere fra om historien reflekterer det leseren går gjennom på samme tid, eller om leseren kan se for seg lignende situasjoner. Et annet bevis for realisme er at personene ikke er idealtyper eller endimensjonale, men mer komplekse (Appleyard 1991, s. 99-107).

Ungdommen har oppdaget at barnelitteraturen ikke var så realistisk eller så kompleks som egne erfaringer, og som resultat krever de å lese historier som ikke bare oppfyller drømmer og fantasier, men som og reflekterer de mørkere sidene ved livet som død, synd og sykdom. Appleyard viser til Frye sin ”litterære syklus” som begynte med ”romance” og som

nå har nådd ”tragedy” som sjanger, og som passer til hvordan ungdom ser på verden og hva de ønsker å lese om (Frye i Appleyard 1991, s. 109).

Ungdom søker etter ting i teksten som minner om egne følelser og motiv, og å søke etter slik mening, kan skje på flere abstraksjonsnivå. Barneleseren klarer etter hvert å formulere kort hva en tekst handler om, mens ungdom har utviklet en mer abstrakt måte å tenke på, når de snakker om ”meningen” med en tekst. Når de oppdager at det finnes flere nivåer i virkeligheten, så gjør dette at de søker flere nivåer i tekstene de leser. Dette resulterer i både en søken etter en tenkt orden, men og som en søken etter en ytring fra en forfatter. Ungdommers versjon av denne meningen er for dem objektive fakta, som skaper mening for hele teksten. Appleyard sier at dette antakelig er grensen for ungdommers mulighet til å arbeide med mening i tekster. Å gå videre vil bety å tolke teksten, med det utgangspunktet at man vet at dette er en av mange mulige fortolkninger (Appleyard 1991, s. 111 og 112).

Lesing foregår både privat og på skolen, og man skulle anta at elever lærer på skolen å se på tekster analytisk og systematisere det de får ut av det de leser. Petrosky fant på begynnelsen av 80-tallet at elever hadde få ferdigheter i å analysere tekster (Petrosky i Appleyard 1991, s. 114). Hvordan ungdommer arbeider med litteratur, avhenger av læreren, sier Appleyard, og mener å ha funnet to innfallsvinkler hos lærerne: Enten en personlig innfallsvinkel, som verdsetter spørsmål som relaterer til ungdommens liv, eller en akademisk innfallsvinkel som er tekstsentrert. Han sier at det mangler en mellomting, for går man direkte til en akademisk måte å se på litteratur, så mister man involveringen hos elevene (Appleyard 1991, s. 115 og 116). Appleyard refererer til Scholes (Scholes i Appleyard 1991, s. 117), som sier at man trenger å lære ulike ferdigheter i forbindelse med lesing. Den første er det å lese, som en ubevisst måte å lage en tenkt verden på. Når man møter på problemer i teksten, flytter man seg over på det neste trinnet, der man bevisst tolker teksten ved å se etter bl.a. mening og tema. Her finner man tema og forfatterholdninger. Man kan også bli ledet over på det neste trinnet, som er ”kritikk” av teksten, der man setter den inn i en sosial og samfunnsmessig sammenheng. Dette gir ikke litterær verdi, men skaper dialog og åpner opp mellom de tre trinnene. Læreren må hjelpe elevene til disse strategiene.

Nykritikken, som har dominert måten man ser på litteratur på, fikk sitt gjennomslag i amerikansk grunnskole fra 1960-tallet. Den gikk ut på at det litterære verk skulle betraktes som en selvstendig enhet, uten å trekke inn biografiske og historiske forhold. Appleyard sier at denne har mye for seg for collestudenter, men at ungdommer søker etter mening i

teksten. Når ungdommene skjønner at det er en person som har skrevet boken, og tenker på han eller henne som en person som dem selv med erfaringer og oppdagelser, blir de interessert i å vite litt om forfatterens mening med teksten (Appleyard 1991, s. 117-119).

College- og universitetsleseren er en leser som studerer litteratur som en organisert del av viten med sine prinsipper og regler. Han eller hun lærer å snakke analytisk om litteratur.

Det siste lesetrinnet er den voksne pragmatiske leseren, som velger hvordan han eller hun leser. Personen tar i bruk alle de andre leserrollene og bruker dem der han eller hun har bruk for dem.

1.1.3 Ungdomsbøker

I det følgende vil jeg gi en kort oversikt over de viktigste tendensene i ungdomslitteraturen fra den oppstod og til i dag. Denne litteraturen har gjennomgått en del forandringer.

Undersøkelsen min viser hva elevene mener kjennetegner denne litteraturen i dag, og dette skal ses i sammenheng med hva tidligere undersøkelser har funnet ut om det samme.

Marianne Koch Knudsen (1998), som i dag jobber i barne- og ungdomsavdelingen i Gyldendal, skrev på slutten av 80-tallet en hovedoppgave om ungdomsbøker. I 1998 holdt hun et foredrag som het "Utvikling av ungdomsboka" på "Konferanse om barne- og ungdomslitteratur".

Hun sier at det fantes tilløp til en egen ungdomslitteratur i hele etterkrigstiden, men det var først i løpet av 60-tallet at man fikk mange utgivelser som kan regnes som ungdomsbøker. Bøkene ble gitt ut i serier som "Treff-serien" fra Gyldendal og "Ung i dag" fra Aschehoug. Forlagene presenterte seriene som bøker som snakket ungdommens eget språk, og som tok opp emner og områder som ungdom var opptatte av. Det ble fremhevet at det skulle være god litteratur, i kontrast til den mer trivielle litteraturen for ungdom som allerede eksisterte som ungpikébøker og som krim- og cowboy litteratur. Likevel kan ungdomsboka fra 60- og 70-tallet ses på som en videreutvikling av både barneboka og ungpikéboka. Ungpikéboka oppstod for å forberede jentene på deres framtidige oppgaver i familien. Guttene trengte ikke en egen "ungguttbok", for de hadde allerede den borgerlige dannelsesromanen. Ungdomsromanen fikk fotfeste da vi fikk 9-årig skoleplikt i Norge i 1969, og stadig mer arbeidsløshet blant ungdom.

70-åras ungdomsbøker har blitt karakterisert som sosialrealistiske bøker, og mange var svært samfunnskritiske. Koch Knudsen skriver: ”Dette var et skritt bort fra en litteratur der den voksne gav modeller og idealer og mønstre som direkte oppdragelse til den oppvoksende slekt” (Koch Knudsen 1998). Likevel ligner de fleste ungdomsbøkene fra denne tiden på den klassiske dannelsesromanen med hjem, borte og så hjem igjen. Dette foregår ikke alltid bokstavelig, men kan også skje psykologisk. Personen har da fått en ny innsikt i eget liv og verdier mot slutten av bøkene.

På 80-tallet fortsetter mye av ungdomslitteraturen å være innenfor en realistisk romantradisjon, og ofte er den også problemorientert, men emnene blir flere og andre, og miljøene utvides. Det kommer stadig til flere forfattere som skriver for ungdom. Ungdomslitteraturen blir omfattet av innkjøpsordningen, og skolebibliotek blir lovfestet i 1974. Seriebøkene fra 70-åra forsvinner gradvis, eller de blir erstattet av nye serier. Det blir igjen vanlig å skrive fantastisk litteratur. Flere forfattere skriver historiske romaner, og mange tar i bruk innhold som tidligere har blitt forbundet med triviallitteraturen, som spenning, krim og underholdning.

Karin Beate Vold styrer Norsk Barnebokinstitutt, har vært med og forfattet ”Norsk barnelitteraturhistorie”. Om 1990-tallslitteraturen skriver hun, at den til tider inneholder nostalgi og at den er preget av mye humor, ironi. Jakten på egen identitet er nå noe man kan spøke med og ironisere over. (<http://odin.dep.no>). I barnelitteraturhistoria skriver hun om 80- og 90-tallet: ”Ein kan spørje seg om skiljet mellom litteratur for ungdom og vaksne er i ferd med å forsvinne” (Birkeland, m.fl. 1997, s. 344). Det samfunnskritiske fra 70-tallet er i bakgrunnen og det moraliserende likeså. Det går ikke nødvendigvis godt i bøkene, slik at man ender ikke i en ny lykkelig ”hjemfase”. Forfatterne eksprimenterer med form og uttrykk, og mange av dem skriver både barne-, ungdoms- og voksenbøker.

2 Teorier og undersøkelser om kjønn og lesing

Det blir stadig viktigere å kunne lese et mangfold av tekster, både papirbaserte og nettbaserte, i et samfunn som endrer seg kjapt og der kunnskap etterspørres. De fleste yrker krever i dag utdanning, og evnen til å lese, orientere og oppdatere seg i ulike typer tekster, forutsettes i de fleste jobber. Å prestere er viktig for å lykkes og for å ha et godt selvbilde. Lesevaner henger sammen med prestasjoner, noe flere av undersøkelsene jeg kommer tilbake til har vist. Flere av de siste undersøkelsene om leseferdigheter og lesevaner har vist betydningsfulle kjønnsforskjeller.

Det kan få konsekvenser både for guttene selv, og for samfunnet for øvrig, at guttene presterer dårlig i møte med ulike typer leseoppgaver. De vil sakke akterut i det tekstbaserte samfunnet, få dårligere selvbilde og bli ekskludert fra høyere utdanning og jobber de finner interessante. Derfor er det viktig å finne ut hvorfor guttene presterer dårligere enn jentene. Men det er også viktig å finne ut mer om det finnes noen faktorer som gjør at noen leser mer enn andre, og med bakgrunn i det, kunne sette inn tiltak for at både jenter og gutter skal kunne lese mer og bedre.

Det finnes flere ulike måter å forklare hvorfor jenter leser mer enn gutter, og svaret er nok sammensatt. I det følgende vil jeg peke på noen av dem. Mange hevder at gutter og jenter leser fundamentalt forskjellig. Gudleiv Bø skrev i 1989 en doktoravhandling om litteratur rettet mot kvinner og menn, og Cecilie Naper siterer han i boken "Jakten på kvalitet":

"En av hans konklusjoner er at jentene i den litteraturen han har analysert vil realisere et følelsesprosjekt, mens guttene realiserer et kontrollprosjekt. Et fellesprosjekt for romanpersonene er at de ønsker å oppnå respekt og fellesskap –med menn" (Naper 1994, s. 139 og 140).

2.1 Hvorfor leser jenter mer enn gutter?

2.1.1 Biologiske forklaringer

En av forklaringene tar utgangspunkt i biologiske forskjeller mellom gutter og jenter. Gutter modnes senere enn jenter. De har større vanskeligheter med å knekke lesekode, og kan fort havne i en negativ spiral. På en nordisk konferanse om lesing i regi av Nordisk ministerråd 3. og 4. februar 2005, som het "Framtidens tekstkompetens", holdt Karin Taube (2005) følgende innlegg: "Skillnader mellan pojkar och flickors läsning". Hun tar utgangspunkt i flere undersøkelser og teorier og viser bl.a. til Gross (Gross i Taube 2005), som beskriver biologiske forklaringer. Menns sårbarhet, modningshastighet og at hjernens funksjon er annerledes enn hos kvinner, gjør at jenter er bedre lesere enn gutter. Christine Skelton (2001)

tar i boken "Schooling boys. Masculinities and primary education" fra 1991, opp ulike forklaringer på hvordan jenter og gutter forholder seg til skole. Hun skriver at det finnes mange teorier som tar utgangspunkt i sammensetning av kromosomer, hormoner og hvordan jenter og gutter bruker hjernen ulikt (Skelton 2001, s. 44).

Appleyard (1991), som ble behørig omtalt tidligere i kapittelet, viser til Robert May, som skriver at de biologiske forskjellene dukker opp som spedbarn. Gutter er rastløse, impulsive og lite organisert, mens jentene er mer kontrollerte, flinkere til å sitte stille og se på, og blir lettere påvirket av innflytelse utenfra (Appleyard 1991, s. 91).

2.1.2 Elevene markerer selv bevisst kjønn

En annen måte å forklare hvorfor jenter leser mer enn gutter, er å se på en modell som går ut på at man selv markerer kjønn, og velger aktiviteter ut i fra kjønn. Harriet Bjerrum Nielsen (2000), som har forsket mye i klasserommene, og undersøkt om det finnes kjønnsforskjeller, skriver i artikkelen "Inn i klasserommet", at det som skjer i klasserommet kan ses på som en del av en psykologisk og kulturell prosess. Ungdommen markerer grenser til det andre kjønn og skaper selv egen kjønnsidentitet. Jenter vil helst arbeide to og to, og de er opptatt av menneskelige relasjoner og sosiale forhold, mens gutter er mer opptatt av handling og vil gjerne være i en større gruppe. Gutter prøver å overgå hverandre; de er opptatt av fakta og individuelle prestasjoner (Bjerrum Nielsen 2000).

Jeg mener at man kan spørre seg om man egentlig velger å ta de ulike kjønnsrollene, eller om man er påvirket av andre og av tidligere holdninger. I så fall blir man sosialisert inn i ulike kjønnsstereotyper, uten egentlig å ta egne valg.

2.1.3 Sosialisert inn i kjønnsstereotyper

Bjerrum Nielsen (2000) sier også at man kan forklare forskjellene ved å si at gutter og jenter blir formet og begrenset av kulturens forståelse av kjønn. Elevene deltar aktivt i forhandlinger om de kjønnsposisjonene som tilbys i klasserommet. Hvem man er, er skiftende ut fra hvilke posisjon man er i. Det er ikke bare personer som får "kjønn" i kulturen, men også mål, verdier, normer, egenskaper og aktiviteter. Einar M. Skaalvik (2000), som er professor ved Pedagogisk institutt ved NTNU, skriver at de fleste forklaringene på kjønnsforskjeller i prestasjoner i norsk og matte, tar utgangspunkt i kjønnsroller, kjønnsstereotyper, forventninger og ulik sosialisering av jenter og gutter. Kjønnsstereotypene forsterker jenters holdning og motivasjon knyttet til norskfaglige aktiviteter, og med utgangspunkt i elevenes

selvoppfatning, mestring, forventning og motiv, viser resultatene klart at norsk fremstår som et jentefag (Skaalvik 2000). Karin Taube (2005) skriver også om dette, og sier at ulike emner i skolen berører jenter og gutter på ulikt vis. Språkundervisning er kvinnelig kjønnsmarkert. Interesse gjør at jenter har lettere for å lære seg kvinnelig merkede emner, og motsatt for guttene. Man er derfor mindre engasjert i emner som tilskrives det annet kjønn (Løfqvist i Taube 2005). Young og Brozo mener at gutters negative engasjement i lesing, bare er en side av en generell negativ holdning til skolearbeid blant gutter. De er påvirket av sosiale normer som sier noe om det å være mann, og av kameratene sine som sosialiseres inn i de samme rollene (Young og Brozo i Taube 2005).

Appleyard (1991) skriver om Raphaela Best sin studie av skolebarn i 1. til 6. klasse, hvor hun fant at det fantes tre typer ”pensum” på skolen: Den første var læreplanene, den andre var hvordan lærerne håndterte læreplanene, og den siste var hvordan barna selv lærte hverandre hvordan gutter og jenter skulle oppføre seg (Best i Appleyard 1991, s. 91).

2.1.4 Nye kjønnsroller

Bjerrum Nielsen (2000) ser at det kanskje går mot nye kjønnsroller i klasserommet mot slutten av 90-tallet, der noen jenter setter sammen kjønn annerledes enn tidligere. De er mer frimodige og ser ut til å kombinere kvinnelige og mannlige trekk. Bjerrum Nielsen ser for seg en mindre todelt kjønnsoppfatning som ikke fjerner kjønnsforskjellene, men som kan gjøre dem mangfoldige og variable.

2.1.5 Ulike fritidsaktiviteter

Hilde Rudlang (1998) tar utgangspunkt i mediebruks- og levekårsundersøkelser på 80- og 90-tallet i sin artikkel ”Bøker – mest for jenter”, som stod i ”Samfunnsspeilet nr. 4 i 1998. Hun sier at kjønnsforskjeller i lesing oppstod på 80-tallet, og at man får den samme nedgangen blant unge menn i alle de nordiske landene samtidig. Det er ikke lett å finne ut hvorfor dette skjer. Det finnes ulike resultater fra undersøkelser som påstår at tv-titting enten skaper nedgang i boklesing, eller den stimulerer boklesing. Databruk og andre fritidstilbud kan også muligens forklare droppet i boklesingen, men hun sier at det ikke har skjedd noen dramatiske endringer i fritidsmønsteret til ungdom de siste 20 årene, og databruken er forholdsvis fersk i 1998. Men forklaringen kan ligge i summen av mange ulike aktiviteter, sier Rudlang. Kanskje kan ungdoms mediebruk handle om å signalisere livsstil, markere holdninger og finne kulturelle fellesskap, og utfra det, velge, eller ikke velge, å lese bøker. Et slikt valg kan ha

sammenheng med moter og trender i ulike ungdomsmiljøer. Rudlang finner dessuten en sterk sammenheng mellom barns leseaktivitet og foreldres utdanningsnivå (Rudlang 1998).

I den norske PISA-rapporten fra 2001 hevdes det at gutters svekkede leseferdighet blant annet kan skyldes en ond sirkel, som starter med mangel på lesetrening, som gjør lesing vanskelig og lite lystbetont, noe som igjen fører til lesevegning og lite lesetrening. Video, dataspill, tv og internett kan virke mer tiltrekkende på gutter enn på jenter, og dermed overta for lesing, eller skyve lesingen mer vekk (Lie, m.fl. 2001, s. 282).

2.1.6 Mangel på lesende forbilder

Mange gutter mangler i større grad enn jenter lesende mannlige forbilder både på skolen og hjemme. Det er flere voksne damer enn menn som leser skjønnlitteratur. Av personer mellom 45 og 66 år i 1997 som ikke har lest en bok siste 12 måneder, er 33 % menn og 20 % kvinner (www.ssb.no). Det er også langt flere kvinnelige enn mannlige lærere i norsk grunnskole (se kapittel 3.1.7). Gutter har mindre interesse for lesing generelt, og dette kan komme av mangel på mannlige lesende forbilder. Språklige emner anses ikke som mannlige, og gutter forventer dermed ikke at de skal utføre en stor dåd på lese og skriveområdet, verken av seg selv eller av kamerater (Taube 2005). Samtidig er det langt flere mannlige forfattere, man skulle derfor tro at mange av disse klarte å formidle emner som er av interesse for gutter.

2.1.7 Skjer det en feminisering av skolen?

Det finnes mange flere kvinnelige lærere i grunnskolen enn mannlige. Både Taube (2005) og Bjerrum Nielsen (2000) mener at kvinnedominansen i lærerstanden fører med seg en kvinnekultur, som gjør at gutter misliker lesing fordi de mangler mannlige forbilder i skolen. Norskplanen "L-97" har i tillegg blitt beskyldt for å passe best til de flinke jentene. Hvis guttene føler at det som skjer i skolen ikke angår dem, kan de miste interessen og melde seg ut. "Guttenes lave prestasjoner kan ha sammenheng med lav motivasjon, noe som igjen kan henge sammen med guttenes manglende følelse av tilhørighet" (Lie m.fl. 2001, s. 283). Taube (2005) sier at mange i dag hevder at skolen domineres av kvinnelige samværsformer og aktiviteter. Disse går ut på å sitte stille, samarbeide, ta hensyn og sette ord på sine følelser. Det er særlig språkfagene som har blitt kvinnelig kjønnsmerkete. Hun påpeker også at det finnes en sosiokulturell forklaringsmodell, som sier at gutter misliker lesing, og dette forklares ved at det er en betydelig større andel kvinnelige enn mannlige lærere som underviser i lesing. Andre mener at guttene ikke engasjeres av lese materialet.

Nola Alloway og Pam Gilbert (1997) skrev artikkelen ”Boys and Literacy: lessons from Australia”, basert på studier i Australia i 1995. De mener at det har vært mye fokus på at jenter gjør det dårlig i matematikk og naturfag, og lite fokus på gutters dårlige prestasjoner når det gjelder lesing og skriving. Dette mener de er fordi litterær kompetanse ikke er særlig verdsatt i den økonomiske verden og i arbeidslivet. Artikkelforfatterne mener at vi trenger en ny tilnærming til læring og konstruering av ”literacy” for å få med guttene (Alloway og Gilbert 1997).

Det går ikke an å direkte oversette ”literacy” til norsk, men i PISA-rapporten fra 2001 har man brukt begrepet ”Skriftspråktlig kompetanse”. Dette innebærer både lese- og skriveferdighet (Lie m.fl. 2001, s. 36).

Alloway og Gilbert (1997) fant store kjønnsforskjeller i resultatene fra oppgaver i ”literacy” i sin undersøkelse, men også forskjeller mellom klasser, rase og om elevene bor landlig eller bynært. Faglig svakhet har til nå blitt sett på som en svakhet hos barnet, som kan rettes opp, og ikke som en svakhet ved pensum eller ved skolen som institusjon, hevder de. Et av deres hovedpoeng er at det er liten plass for maskulinitet i skolen, da skolen, og særlig arbeid med ”literacy”, fremmer feminine aktiviteter som går på akkord med det å være maskulin. Skolen fremmer en type ”literacy” som går ut på å sitte stille, lytte, ha selvinnsikt, empati og utrykke seg personlig og kreativt. Dette står i kontrast til, og kan virke truende på det livet gutter blir oppfordret til å leve utenfor skolen. Der skal de ikke være subjektive, men se på seg selv objektivt. De oppfordres også til å være mindre konforme og mindre regulerte av andre utenfor skolen. Spørsmål knyttet til klasse, etnisitet, rase og seksualitet er viktige for å forutse hvordan gutter løser problemet med den manglende maskuline identiteten i skolen. Alloway og Gilbert mener for eksempel at gutter fra de høyere sosiale lag av befolkningen, lettere kan takle skolens mangel på maskulinitet, ved at de blir mer oppmuntret til å akseptere skolens reguleringer hjemmefra.

For å få gutter mer interessert i skole og spesielt i ”literacy”, må det bli en fokus på praksisen i skolen. Man må utvide forståelsen av hva ”literacy” er, og utvide den litterære praksisen ved også å tilby andre former for tekster enn vanlig skrevne tekster. Å bli bevisst på språkpraksisen i skolen og konstruksjonen av femininitet og maskulinitet, blir også viktig, samt å se på den pedagogiske praksisen, hevder Alloway og Gilbert (1997).

Elaine Millard (1997) har forsket på kjønn og lesing, og mener at det er ting både innenfor og utenfor skolen som former vårt syn på lesing. Hun mener at det er vanskelig å endre et slikt syn fordi det ligger forankret i vår ”habitus”, som Bordieu har definert slik:

The habitus, a product of history, produces individual and collective practices- more history- in accordance with the schemes generated by history. It ensures the active presence of past experience, which deposited in each organism in the form of schemes of perception, thought and action, tend than all formal rules and guarantee the “correctness” of practices and their constancy over time, more reliably than all formal rules and explicit norms (Bordieu i Millard 1997,s. 43).

Undervisning og praktisering av lesing hjemme og på skolen er en del av en slik habitus. Lesing blir sett på som en feminin aktivitet hjemme. Mødre tar med guttene til biblioteket når de er små. De leser for dem fra bøker plukket ut av deres kvinnelige lærere, og kjøper bøker til dem i bokhandelen. Med ungdomstiden løsner disse bindingene. Gutter søker andre typer historier enn de de har blitt tilbudt før, slike som de finner i dataspill, filmer og andre visuelle media. Disse tilbudene tar vekk tiden som elevene før hadde til å lese, og derfor må skolen gi elevene tid til å lese på skolen. Skolen må også fokusere på lesing i andre fag enn i morsmålet, hvor elevene tradisjonelt har lest mest skjønnlitteratur. Elevene må få et videre syn på lesing, enn det de tradisjonelt har blitt tilbudt i skolen, og få vite at god lesing ikke nødvendigvis må bety lesing av fiksjon. Lærerne må få vite mer om den kulturelle ballasten til elevene sine. Elevene må lære mer om multimedia, og slutte å ha fokus på leseinteresse i form av boktitler og hvor mye skjønnlitteratur som har blitt lest, skriver Millard (1997).

Millard er redd for at den panikken som har blitt skapt i media om at gutters resultater synker i nesten alle fag, skal føre til at lærere konsentrerer seg om å finne tekster og måter å undervise på som fanger gutter. Hun ønsker flere grundige analyser, og oppfordrer heller lærerne til å bli mer kritiske til skolens avhengighet av bokbasert læring, særlig når det gjelder fiksjon, og ønsker at de heller tilbyr en mer variert litterær praksis til alle elevene. Skolen trenger å vite mer om elevens tilgang til andre, og til dels mer ”verdsatte lesepraksiser” i samfunnet, slike som blant annet kreves for å lykkes i det private næringsliv. Skolen kan ikke ignorere at samfunnets lesepraksis forandrer seg, og fortsette å lese slik man gjorde før (Millard 1997).

I kontrast til forklaringene ovenfor, skriver Smith og Wilhelm (2004) at det ikke har skjedd en feminisering av skolen. De fant i sin amerikanske undersøkelse om gutter og ”literacy”, ”The importance of competence in the literate lives of young men”, ikke noe

holdepunkt for at litteratur og aktiviteter man forbinder med litteratur er jentete eller feminine. De intervjuet 49 gutter om deres forhold til aktiviteter knyttet til "literacy", og presenterte en tenkt gutt som leste bøker flere ganger i uka på biblioteket. Denne gutten var flink på skolen, men ikke så populær blant sine jevnaldrende. De regnet med at gutter ville avvise denne gutten og hans aktiviteter som jentete. I stedet beundret de ham, og selv de som selv ikke likte noen former for litterære aktiviteter, anerkjente gutten. Smith og Wilhelm reiser derfor spørsmålet om gutter egentlig er i trøbbel. Gutter avslår ikke litteratur i seg selv, men fordi den er "skolete". Guttene opplever ikke passende utfordringer eller tekster, og artikkelen antyder at man både må se på hvordan man underviser, og hva slags tekster man presenterer for elevene. Tekstene som blir presentert i skolen, er ofte vanskelige og fjerne fra det livet elevene lever. (Smith og Wilhelm 2004).

2.1.8 Hva skal man gjøre for å bedre elevenes lesekompetanse?

Norsk skole står overfor to store utfordringer for å få elever til å bli bedre lesere, skriver Astrid Roe (2002) i artikkelen "Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner", der hun diskuterer resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000. Det ene er å lære elevene gode lesestrategier, og det andre er å få dem, særlig gutter, til å bli mer interessert i leseaktiviteter. Læreplanen for grunnskolen "L-97" legger for mye vekt på nasjonallitteraturen, mener Roe, og spør om denne litteraturen fenger. Et annet spørsmål er om hvordan litteraturen brukes i skolen (Roe 2002). Det var dette Smith og Wilhelm (2004) også kom fram til i sin undersøkelse i USA. De fant at litteratur og aktiviteter knyttet til litteratur var for "skolete", og lite tilgjengelige for elevene (Smith og Wilhelm 2004).

Utdannings- og Forskningsdepartementet har satt i gang en nasjonal tiltaksplan for å bedre leseferdighetene til barn og unge; "Gi rom for lesing" (UFD 2003). Den skal styrke ferdigheter og motivasjon hos elevene, øke lærernes kompetanse, og få lærere og foreldre til å sette av tid til lesing. Skolebibliotekene skal bli bedre, og man skal legge til rette for samarbeid med folkebibliotek og andre ressurser i lokalmiljøet. UFD har bevilget ca. 100 millioner kroner de tre første årene til gjennomføring av planen. Tiltaksplanen tar opp at ungdom må gis tilgang til mye forskjellig litteratur, og ha mulighet til å velge bort litteratur som ikke fenger. Denne planen har kanskje virket som en oppmyking av "L-97", som ramset opp mye litteratur fra den "litterære kanon". Tiltaksplanen har et eget punkt som heter "Hensynet til gutter", som sier at gutter stiller krav til spenning og action, gjerne i begynnelsen av en bok, og at noen sjangere og typer bøker, for eksempel fantasy, faglitteratur og tegneserier, kan egne seg spesielt godt. Planen sier at det å lese tar tid, og at dette taper i

kampen mot internett, film og dataspill, og derfor må skolen legge til rette for boklesing. En hel del tiltak blir ramset opp, og det står også hvem som har ansvaret for å gjennomføre dem. Noen av disse tiltakene er å skape faste leserutiner, å skape leselyst gjennom å lese lystbetont litteratur, møte forfattere, ha skriveverksted, dramatisere og utvide skolebiblioteket med mer. Skolene plikter å utvikle en plan for lesing på alle trinn. Det skal utvikles leseformidlingsprosjekter nasjonalt og lokalt, og nettsteder og læreplaner skal forandres. Dette skal kvalitetsikres ved blant annet å gjennomføre nasjonal prøve i lesing, og initiere evaluerings- og forskningsarbeid. I 2005 kom det ut en revidert plan av ”Gi rom for lesing”.

Etableringen av ”Foreningen !les” er et tiltak for å få ungdom til å lese mer. Den består av flere aktører i bokbransjen. Den skal være en paraplyorganisasjon som skal organisere, initiere og samle inn lesefremmende tiltak. Den tidligere RV-lederen Aslak Sira Myre er leder for organisasjonen. Han er spesielt opptatt av å få gutter til å lese og er kritisk til mye av skolelesingen. En gang i året inviterer foreningen elever til å være med på ”Aksjon tXt” og ”Verdens bokdag”. De har etablert nettstedet ”tXt” med blant annet boktips, lenker og informasjon (<http://www.txt.no>).

Taube (2005) mener at man bør starte med å se på begynneropplæringen. Hun sier at man må sikre godt utdannede lærere i denne opplæringen. Eldre lærere kan eventuelt være en slags mentor for unge nyutdannede lærere. Eldre gutter som liker å lese, kan presentere favorittbøker for de yngre, og fedre bør gjøres klar over hvilken stor betydning deres innstilling til lesing har for deres sønner. Man må jobbe for å finne tekster med innhold som frister lesemotstanderne, og dette krever et intensivt samarbeid mellom bibliotekarer, som kjenner ungdomsbøkene, og lærere, som kjenner elevene. Lister med oversikter over de virkelige gullkornene for leseuvillige kan opprettes og byttes mellom skoler, og det er viktig at de leseuvillige blir tilbudt flere alternativ. Lesing av sportssidene i avisen, magasiner om jakt, fiske, båter, biler og andre emner med mannlige fortegn, kan fungere som inngangsport for andre tekster.

Lise Helgevold (2002) skrev en hovedoppgave om leseopplæring på barne- og ungdomstrinnet, hvor hun skriver at lærerne må la elevene få lese på skolen. Hun påpeker fordelene med leseprosjekt, og sier også at innredningen i klasserommet kan ha noe å si som lesestimuleringsiltak. Tilbud om å gå på biblioteket, sette av tid til bokpresentasjoner, ha ukas bok eller en høytlesningsbok for klassen, kan være gode tiltak. Hun fant i sin

undersøkelse at det ble gjort mer av dette i barneskolen enn i ungdomsskolen (Helgevold 2002, s. 99 og 100).

Anne- Beathe Mortensen-Buan (2004) skrev en hovedoppgave ved institutt for Nordistikk og Litteraturvitenskap, om leseopplæring på ungdomstrinnet. Hun viser til Winograd og Paris som skriver om motivasjon og metakognisjon. Motivasjon kan deles i indre og ytre motivasjon. Elever har behov for å få respons og belønning og indre tilfredsstillelse, ikke bare individuelt, men også i fellesskap. Paris og Turner bruker termen ”situated motivation”, som handler om hvordan skolen kan arbeide med motivasjon, ved å gi elevene valgmuligheter, utfordringer, selvstendighet og mulighet for samarbeid. Mortensen-Buan mener at faktorer som kan stimulere til en spesielt god kontekst for lesing og læring i klasserommet, bør prioriteres. Hun viser til Bråten, Winograd og Paris som alle mener at man må skifte fokus fra konkurranse, og legge til rette for mer samarbeidslæring. Man må også skape diskusjoner for å stimulere til kognitiv konflikt, skape forståelse for at resultater avhenger av innsats, og at intelligens kan videreutvikles (Mortensen-Buan 2004, s. 32 og 33).

På slutten av 80-tallet ble det satt i gang et lesefremmende prosjekt på Holmlia i Oslo, for å få ungdom til å lese mer. Det var et nært samarbeid mellom skole og bibliotek som var tvers igjennom vellykket. På de tre årene som prosjektet varte, så steg utlånet til ungdom fra Holmlia filial med til sammen 70 %. Jenter lånte flest bøker, og aldersgruppen 13- 16 år så gjerne etter bøker i voksenavdelingen (Skjærseth i Torpe 2001, s. 19). Dette prosjektet viser at ungdom leser, bare de får god veiledning og god tilgang på bøker.

2.2 Undersøkelser om leseferdigheter og lesevaner

2.2.1 De internasjonale undersøkelsene

I de siste 15 åra har Norge vært med i flere internasjonale leseundersøkelser. Disse har i hovedsak undersøkt barn og unges lesekompetanse, men de har også i mer eller mindre grad sett på pedagogiske, sosiale og kulturelle forhold omkring barna.

I 1991 deltok Norge i ”IEA-undersøkelsen” (Reading Literacy Study). Resultatene fra 8. klassetrinn, med elever som i hovedsak var 14 år, viste at de norske elevene havnet på et gjennomsnittelig resultat når det gjelder leseferdigheter. Kjønnforskjellene i jentenes favør var ubetydelige. Barn av foreldre med høy utdanning skåret bedre, enn barn av foreldre med lavere utdanning. De som analyserte resultatene fant ingen positiv sammenheng mellom fritidslesing og leseferdigheter, og mente at det her var snakk om ”terskelverdier”. Med det

mente de at når man har nådd en viss leseferdighet, så blir man ikke noen bedre leser av å lese mer i fritiden (Tønnesen 1994).

En undersøkelse som fikk mye medieoppmerksomhet var PISA-undersøkelsen i 2000. (Programme for International Student Assessment). Den undersøkte 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i 32 land (Lie m.fl. 2001). Media slo stort opp bekymringen for leseferdighetene til dagens 15-åringer, som lå på gjennomsnittet i OECD-sammenheng. I motsetning til IEA-undersøkelsen, så fant man her store kjønnsforskjeller når det gjaldt leseferdigheter, selv om resultatene varierte mye mellom de ulike oppgavetyperne.

PISA-undersøkelsen i 2000 hadde hovedfokus på lesing. I tillegg til lesekompetanse undersøkte den ungdommers lesevaner og holdning til lesing. 35 % av de norske elevene svarte at de ikke leste for fornøylelesskyld, mot 32 % som var gjennomsnittet i OECD-landene. Norge var et av landene med størst kjønnsforskjeller. 45 % av de norske guttene og 25 % av de norske jentene, leste ikke for egen fornøylelesskyld (Lie, m. fl. 2001, s. 126-129). De norske elevene hadde en av de minst positive holdningene til lesing i forhold til ungdommer i andre land (s. 147- 149). Norske ungdommer leste i gjennomsnitt oftere tegneserier, e-post, web og aviser enn gjennomsnittet i OECD, mens de noe sjeldnere leste skjønnlitteratur. De norske elevene leste omtrent like mye ukeblader og fagbøker som gjennomsnittet i OECD (s. 131-145). Den høyeste positive sammenheng, eller korrelasjonen, mellom lesehyppighet og leseskåre, fant man for lesing av skjønnlitteratur (s. 136). Dette betyr at de som leser oftest og mest skjønnlitteratur, har bedre leseferdigheter enn de som leser mindre. De norske elevene leser lite skjønnlitteratur, og dette gjelder særlig blant gutter. Kjønnsforskjellene når det gjelder boklesing, hadde økt i jentenes favør i alle land, i forhold til resultatene fra IEA-undersøkelsen. De norske jentene er mye mer positive til lesing enn guttene, og PISA-rapporten rapporterer om bekymring over at forskjellene er så store. Man fant også en relativ høy korrelasjon mellom leseskåre og holdning til lesing (0,41), noe som betyr at de som har mest positive holdninger til lesing, også har de beste leseferdighetene (Lie, m.fl. 2001, s. 150).

PISA-undersøkelsen ble gjentatt i 2003, og da var matematikk hovedemnet. Prestasjoner i lesing og i naturfag ble også undersøkt, og i Norge ble elevene også spurt om lesevaner, men dette skjedde ikke i de andre landene.

De norske 15-åringene presterte også i 2003 gjennomsnittelig i OECD-sammenheng (Kjærnsli m.fl. 2004), og det var fortsatt store forskjeller mellom gutter og jenter i leseferdigheter. Norge har fortsatt stor spredning når det gjelder lesenivå. Kjønnsforskjellene er signifikante, og går i jentenes favør i alle land. Norge har nest størst prestasjonsgap mellom kjønnene av alle land, og det har økt siden 2000. Gutter har blitt litt dårligere, mens jenter ikke har blitt noe bedre. De som har skrevet PISA-rapporten reflekterer over om kjønnsforskjellene virkelig er så store, og lurer på om det kan være noe i selve testsituasjonen som gjør at jenter og gutter yter så forskjellig. De har funnet, ved å sammenligne resultatene fra nasjonal prøve i lesing med PISA-undersøkelsen, at forskjellene er betydelig mindre når elevene vet at resultatene teller (Kjærnsli m.fl. 2004, s. 154). I de nasjonale prøvene fra 2004 oppgav 16 % av jentene og 29 % av guttene at de "ikke leste for egen fornøyles skyld". Til sammenligning oppgav 42 % av guttene og 25 % av jentene at "ikke leste for egen fornøyles skyld" i PISA-2003 (Kjærnsli m.fl. 2004, s. 155). Uansett viser eksamensresultater i grunnskolen den samme tendensen, om at jentene er best i alt bortsett fra i gymnastikk. (<http://odin.dep.no/ufd>).

2.2.2 En amerikansk undersøkelse

Michael Smith jobber på Rutgers universitet i USA og Jeffrey D. Wilhelm jobber ved Boise State University i USA. Sammen har de undersøkt hvorfor gutter gjør det så dårlig i "school literacy".

Smith og Wilhelm (2004) intervjuet 49 "middle-" og "high school-"elever med forskjellig bakgrunn fra tre stater på østkysten av USA. I artikkelen "I just like being good at it: The importance of competence in the literate lives of young men", forteller de om resultatene sine. De fant ut at gutter favoriserte aktiviteter der de fikk klare tilbakemeldinger med en gang på hvor flinke de var, og hvordan de kunne utvikle seg videre. Det viktigste kriteriet for å like en aktivitet, var at man følte seg god i den, og at man hadde mulighet til å utvikle seg til å bli bedre. Guttene avsto aktiviteter som de trodde de var dårlige i, og dette skjedde særlig i aktiviteter som hadde med skole å gjøre. Mange følte at "literacy-aktiviteter" på skolen framhevet svakhetene deres. Selv om guttene følte seg gode i en type "literacy", så følte de seg ikke nødvendigvis gode i andre "literacy-aktiviteter". Mange gutter mente at de hadde høy kompetanse i noen sjangere, da de leste mye på nettet, de lagde websider, leste anmeldelser av videospill, tv-programmer, filmer og musikkvideoer. På skolen derimot, følte mange at språket i tekstene var vanskelige, at de ikke forsto hvorfor de skulle lese dem, og at de leste sjangere de ikke hadde kjennskap til fra tidligere. Få følte at lærerne var flinke til å

finne strategier til å angripe de vanskelige tekstene. Smith og Wilhelm fant ikke støtte for at ”literacy-aktiviteter” var feminine, slik Alloway og Gilbert (1997) fant i Australia. Smith og Wilhelm slo dermed fast at gutter ikke avslår litteratur som helhet, men heller som skoleaktivitet, og det mener de kan gjøres noe med (Smith og Wilhelm 2004).

2.2.3 En dansk undersøkelse

I 2001 gav Torben Weinreich og Anette Steffensen (2001) fra Center for Børnelitteratur i Danmark, ut en rapport om unges lesevaner i Danmark. Barna gikk i 8. og 9. klasse og var 14-15 år gamle. 417 elever ble spurt om fritidslesing, annen mediebruk og om hvorfor de leser mer eller mindre enn de gjorde da de var 9-12 år gamle. De ble også bedt om å ramse opp hvilke bøker de hadde lest den siste måneden. Flest hadde lest bøker av Rowling, Madsen, Holst, Holm og Stine. Tolkien var også på lista. Jenter hadde mye større spredning i valg av bøker enn gutter. Fantasysjangeren dominerte hos guttene, men de leste også ”gys og horror” og historiske bøker. Jentene leste kjærlighetsbøker og andre bøker som var virkelighetsrelaterte, men mange leste også andre sjangere. 25 % av elevene leste bøker flere ganger i uken. Det hadde skjedd et jevnt fall i boklesingen siden barna var 9 år gamle, og jentene leste mer enn guttene på alle trinn. 14-15-åringene leste færre sjangere enn de mellom 9 og 12 år, men 14-15-åringene leste lengre og vanskeligere bøker enn den yngre gruppen. Guttene leste litt flere fagbøker enn jentene. De fant at en del leste voksenbøker, men at disse tilhørte trivillitteraturen.

2.2.4 Noen norske undersøkelser og teorier

Oslo kommune gjennomførte en skrive- og leseprøve blant sine 15-årige skoleelever i 2002 og 2003. Prøvene ble kalt ”Osloprøven” og liknet prøvene i PISA-undersøkelsen, men i motsetning til PISA-undersøkelsen, fikk elevene karakter på besvarelsene i Osloprøven. Elevene fikk de samme spørsmålene om lesevaner som PISA-undersøkelsen hadde med. Man vet at Oslo og Akershus har gjort det bedre enn andre fylker på de nasjonale prøvene fra 2004, og derfor er det kanskje mer relevant å sammenligne resultatene fra min undersøkelse med resultatene fra Osloprøven, der det er mulig. Resultatene fra Osloprøven fra 2003 ble offentliggjort i rapporten ”Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004, med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater” (Hvistendal og Roe 2004.) De sammenlignet resultatene ved de ulike Osloskolene, og fant stor variasjon fra skole til skole, både når det gjaldt leseprestasjoner og lesevaner. Kjønnsforskjellene i prestasjonene var langt mindre enn i PISA-undersøkelsen fra 2000, og man antyder at gutter presterer bedre når de får karakter på

en prøve. Når det gjelder ungdommenes lesevaner, så lar de seg sammenligne med resultatene fra PISA-undersøkelsene. Ca. 15 % av jentene og 24 % av guttene leser aldri for egen fornøyles skyld i Osloprøven. Til sammenligning var tallene mye høyere for utvalget fra hele Norge i PISA-undersøkelsen fra 2003, da 24 % av jentene og 42 % av guttene ikke leste for egen fornøyles skyld (Kjærnsli m.fl. 2004). Oslo-skolen som er med i min undersøkelse, var av de skolene i Oslo som hadde flest elever som svarte at de aldri leste for egen fornøyles skyld. Denne skolen hadde litt dårligere gjennomsnittresultat på leseprøven enn gjennomsnittet i Osloskolen, men de utmerket seg ikke spesielt negativt (Hvistendal og Roe 2004).

Vera Aubert (1995) skrev på midten av nittitallet en hovedoppgave ved Institutt for Nordistikk og Litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo, om ungdomslitteratur og lesevaner, som hun kalte "Ungdomslitteratur – en jentesak?" Hun kartla ungdoms lesevaner og leseinteresser blant 198 elever ved en barne- og en ungdomsskole i Fetsund kommune i Akershus. Barneskoleelevene gikk i 6. klasse, som nå er 7. klasse, og ungdomsskoleelevene var fra alle trinnene på ungdomsskolen. Hun ønsket å avdekke forskjeller mellom gutter og jenters lesevaner, og finne ut om det er klare forskjeller som skyldes alder. Hun fant store kjønnsforskjeller når det gjaldt lesevaner, da 63 % av jentene og 19 % av guttene ofte leste bøker. Guttenes lesehyppighet sank dramatisk etter 6. klasse. Hun så også på hvordan ungdom valgte litteratur. Jentene var mer aktive i å få tak i litteratur, mens guttene fikk bøker i gave. Guttenes valg av bøker bar mer preg av tilfeldigheter, mens jentene var opptatt av innholdet og leste innholdsforklaringene bak på bøkene. Både jenter og gutter forbandt ungdomsbøker med kjærlighet, forelskelse og "nærproblemer", og derfor mente hun at det ikke var rart at guttene var negative til å lese, og at ungdomslitteraturen sammenfaller i innhold med jenteinteresser (Aubert 1995, s. 29 og 30).

Ragna Westlie Kristoffersen (1994) skrev også en hovedoppgave ved Institutt for Nordistikk og Litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo på midten av nittitallet, som het "Lesevaner hos elever i den videregående skolen. En leseundersøkelse blant 155 elever på allmennfaglig studieretning ved to skoler i Østfold". Hennes hovedmål var å finne ut om skjønnlitteratur ble prioritert i elevenes fritid. Hun så etter kjønnsforskjeller, og hva som påvirket de unge i valg av type litteratur. Flere jenter enn gutter likte å lese, men av de guttene som likte å lese, så leste disse omtrent like mye som jentene i den samme gruppen. Mange var negative til den litteraturen som de ble tilbudt på skolen. Kristoffersen så også på fritidsvanene til elevene, og fant at de ikke brukte så mye tid på å se på tv, men mye på sport

og andre fritidsaktiviteter. Hun skriver at guttene dominerte de passive aktivitetene som å se på tv, video og spille dataspill (Kristoffersen 1994, s. 68 og 69). Hun fant klare tendenser til at lesevaner og holdninger til lesing sammenfalt med hvor mye det ble lest i hjemmet, hvor mange bøker det fantes der, og hvor mye man pratet om litteratur hjemme.

Else Sauge Torpe (1999) undersøkte Stavangerungdommers lesevaner ved hjelp av et spørreskjema til 200 elever mellom 15 og 17 år. Elevene gikk i 10. klasse ved to ungdomsskoler, de var fra to allmennfagklasser, og fra fem ulike yrkesfaglige klasser. Hun fant blant annet at elevene i ungdomsskolen leste mer enn yrkesfagelevne, men mindre enn elevene ved allmennfaglig studieretning. 1/4 av alle elevene hadde ikke lest skjønnlitteratur i fritiden siste året, og av disse var 36 gutter og 12 jenter (Torpe 2001, s. 29- 35). Torpe skilte mellom de som likte å lese, og de som ikke likte å lese. Guttene i 10. klasse leste aller helst krim og spenning, mens jentene helst leste romantiske fortellinger (Torpe 2001, s. 150 og 151).

Torpe gjennomførte også intervjuer med noen av elevene i undersøkelsen sin, og da så hun etter ulike lesestadier hos elevene. Hun baserte seg ikke på Appleyard, men på en australier som heter Jack Thomson. I 1989 definerte han seks stadier i leserrespons eller leseutvikling som eksisterte uavhengig av leserens alder, og der stegene er kvalitativt forskjellig fra hverandre (Torpe 1999, s. 88-91). Uten å gå inn på en ny teori om lesestadier, så er det klart at Thomson definerer lesestadier annerledes enn Appleyard, som har større og videre stadier basert på alder. Torpe fant at guttene var mest opptatt av spenning når de skulle lese i fritiden, og mener derfor at de best kan klassifiseres i stadium 1, som er handlingsstadiet hos Thomson. Hun mener at dette ligner på det Gudleiv Bø fant ut om gutters søken etter kontroll, som jeg skrev om i begynnelsen av kapittel 3. Jentene var mest opptatt av å lese om andre menneskers følelser, og mellommenneskelige forhold, og havnet i Thomsons stadium 2. Torpe spurte seg da om Thomson mener at jentene står på et høyere stadium enn guttene. Hun mener at de to nederste stadiene må likestilles, og at det er mer snakk om forskjeller i valg av lesestoff, enn i leseutvikling. Elevene hun intervjuet nådde nivå en og to, og kun en elev nådde nivå tre Denne personen gikk første året på allmenfaglig studieretning. Torpe skriver med bakgrunn i dette, at elevene i hovedsak søker handling, eller det å sette seg inn i andre menneskers følelser og handlinger. Elevene ser ikke dette i sammenheng med eget liv, og dermed er Torpe kritisk både til Appleyard og Thomsons inndeling, da hun mener at de fleste av hennes intervjuobjekter havner innenfor Appleyard sin barneleser, selv om de er opptil 18 år gamle (Torpe 1999, s. 109-118).

Lise Helgevold (2002) skrev i 2002 en hovedoppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo. Oppgaven het: ”God leseopplæring på mellom- og ungdomstrinnet. Hva er det, og hva kan skolen gjøre for å ivareta den?” Hun ville finne ut hva som kjennetegnet den gode leseren, og hun så på den formelle, initierte og den erfarte læreplanen. Hun ville også se om hun fant hva slags læring som gir gode leseferdigheter, og mener at det skjer i det flerstemte klasserommet, der dialog mellom lærere og elever og mellom elever forutsettes. Dette står i kontrast til det monologiske klasserommet, hvor læreren formidler sin kunnskap til den uvitende eleven. Hun viser bl.a. til Vygotski, Bakhtin og Dewey (Helgevold 2002, s. 34-36). Helgevold så på hvordan leseopplæringen i skolen drives, og hvordan lærerne forholder seg til elevenes lesing. Lærerrollen er i utvikling og kan lett sprike i flere retninger. Hun viser til Hopkin som i 1993 gjorde en studie av lærerdyktighet. ”Den dyktige lærer” er orientert mot utvikling og innovasjon, der arbeidsformene er preget av samarbeid, skriver han (Helgevold 2002, s. 47).

Helgevold observerte undervisningen til 17 lærere, og i tillegg svarte 12 av disse lærerne på et spørreskjema. Ut fra dette fant hun at lesing av skjønnlitteratur mye var basert på frivillighet, og at elevene på ungdomstrinnet fikk liten tid til å lese skjønnlitteratur på skolen (s. 100). Tekster ble i hovedsak bearbeidet ved hjelp av lærersamtale, der elevene stort sett var passive. Leseopplæringen drives forskjellig fra lærer til lærer, mens alle lærerne i undersøkelsen svarte at det er viktig at kollegiet har en felles forståelse av lesing og leseopplæring (s.72-78).

I 2004 leverte Anne-Beathe Mortensen-Buan (2004) en hovedoppgave ved Institutt for Nordistikk og Litteraturvitenskap i Oslo som het: ” Viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet. En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomstrinnet”. Hun gjennomførte i 2002 en spørreundersøkelse blant norsklærerne ved 95 ungdomsskoler, samt dybdeintervju av tre norsklærere om deres leseopplæring. Hun antyder at det mangler en systematisk og målrettet viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet. Norsklærerne i hennes undersøkelse ønsker seg bedre kompetanse om viderekommen leseopplæring, og mener at de ikke har fått dette gjennom utdanning, kurs eller diskusjoner i kolleger på skolene (Mortensen-Buan 2004, s. 92-93).

Karin Taube (2005), som jeg skrev om i kapittelet ”Hvorfor leser jenter mer enn gutter”, skriver også om ungdoms lesevaner. Taube mener at jenter som gruppe, leser bedre, oftere og om flere emner, fortrinnsvis i bøker. Jenter blir ikke forstyrret av at det er mannlige

hovedpersoner, og de har mange lesende forbilder i skolen. Gutter på ungdomsskolen leser gjerne aviser, tidsskrifter og serier. Skjønnlitterære bøker står lavt i kurs. De favoriserer nøytrale eller naturvitenskapelige emner, og de liker definitivt mannlige hovedpersoner framfor kvinnelige. Taube tror at for ungdomsskoleguttene er det mer en brist på engasjementet enn på talentet, når de ikke leser (Taube 2005).

Hilde Rudlang (1998) skrev i "Samfunnsspeilet" nummer 4 i 1998, at gutter muligens er i en "ikke-lesende" fase i livet, og vil ta opp igjen lesingen når de blir eldre, eller lesevegringen fra ung alder vil vare livet ut. Hun mener at vi i så fall ser begynnelsen på en delt mediekultur, en for gutter og en for jenter. Dette vil føre til en feminisering av litteraturen, da denne litteraturen bare vil forholde seg til den kvinnelige mediekulturen. Rudlang er ikke så bekymret for dette, for hun sier at det ser ikke ut til at dette er utslagsgivende for leseferdighetene (Rudlang 1998). Dette stemmer overens med resultatene fra IEA-undersøkelsene fra begynnelsen av 1990-tallet, men ikke med resultatene fra de internasjonale undersøkelsene etter årtusenskiftet.

3 Presentasjon av min undersøkelse

3.1 Metodevalg

Det finnes ulike vitenskapelige forskningsmetoder, og valg av metode er avhengig av hva man vil undersøke. Det går an å samle inn og organisere data enten kvantitativt eller kvalitativt. Kvantitative og kvalitative data viser begge egenskaper og kvaliteter ved det som studeres. Forskjellen ligger i hvordan de samles inn og organiseres, og hva man kan slutte av dem.

Kvalitative data kan ikke behandles som tall, og er ofte data med få analyseobjekt som blir undersøkt grundig.

I en kvalitativ undersøkelse vil datamatriksen en forsøker å fylle som regel ha færre enheter. Verdiene registreres ikke som tallkoder, men tekster. Datainnsamlingen vil ofte preges av langvarig og tett kontakt med de personene som studeres, og i analysen forsøker forskeren ved hjelp av sin evne til innleving å fange opp deres virkelighetsoppfatninger og beveggrunner. Resultater presenteres ikke i form av tabeller, men som sitater (Hellevik 2002, s. 110).

Kvantitative data kan telles opp og legges inn i et dataprogram der de ulike data kan analyseres. Slike data gjør det mulig å ha mange analyseobjekt. Et spørreskjema er et typisk eksempel på hvordan man kan samle inn kvantitative data.

I en kvantitativ undersøkelse skaffer forskeren seg sammenliknbare opplysninger om et større antall enheter, uttrykker disse opplysningene i form av tall, og foretar en statistisk analyse av mønsteret i tallene i datamatriksen (Hellevik 2002, s. 110).

Jeg har valgt en kvantitativ undersøkelse i form av et spørreskjema når jeg skal undersøke ungdoms lesevaner. Det egnet seg best med et spørreskjema for å nå ut til ca. 300 elever og deres lærere. Det var viktig for meg å nå relativt mange, for å få en bredest mulig tilnærming. Spørreskjemadata kan sammenlignes og analyseres i statistikkprogrammet SPSS.

Når man bruker spørreskjema og selv ikke er tilstede, vil ikke forskeren påvirke svarene, og elevene føler seg kanskje friere til å svare det de vil, enn om forskeren var tilstede. Å ha faste svaralternativer kan hjelpe elevene med å forstå spørsmålene, og deres skriveferdigheter har liten betydning for hvordan de avgir svarene sine. En fordel er også at alle elevene får akkurat de samme spørsmålene. Et spørreskjema med faste svaralternativer kan gi god oversikt over et fenomen ved at man har mulighet til å kjøre ulike analyser ved hjelp av datamaskinen, man kan for eksempel finne gjennomsnitt og sammenhengen mellom ulike variabler.

Spørreskjemaer har også en del svakheter, som blant annet at elevene kanskje ikke finner et svaralternativ som passer dem, eller at de ikke forstår spørsmålene. En annen ulempe er at forskeren ikke får vite resonnementene bak svarene, og dermed får fram færre nyanser med et spørreskjema. Noen ganger kan også svarene bli for overfladiske i et spørreskjema med faste svaralternativer. Spørsmålene må være gjennomtenkte, for et spørreskjema gir liten fleksibilitet når det først er laget. Det kan også være en fare for at man overser viktig informasjon. Knulst og Kraaykamp (1998) har funnet ut at personer har en tendens til å overdrive når de blir spurt i et spørreskjema om for eksempel hvor mye tid de bruker på lesing (Knulst og Kraaykamp 1998). En annen ulempe er at man kan få flere ubesvarte spørsmål, fordi de som undersøkes ikke føler seg like forpliktet til å svare, som for eksempel ved et møte ansikt til ansikt i et intervju.

3.2 Pilotering

For å teste om spørsmålene i spørreskjema fungerte slik at jeg fikk svar på det jeg ville undersøke, og om elevene skjønte spørsmålene, kjørte jeg en pilottest på 90 elever i 9. klasse ved en ungdomsskole. Det var også viktig å finne ut hvor lang tid elevene brukte på å svare på spørsmålene, slik at dette kunne formidles til skolene som skulle delta i undersøkelsen. Etter verdifulle tilbakemeldinger, ble det endelige spørreskjemaet til elevene laget. Elevspørreskjemaet, lærerskjemaet, samt informasjonsskriv til skolene og hjemmene ble levert til skolene rett før den nasjonale prøven i lesing (Vedlegg 1-4). I januar 2005 hadde tiende klasse nasjonal prøve i lesing, og alle elevene svarte på spørreskjemaet umiddelbart etter at de var ferdig med prøven. Dette gjorde at undersøkelsen ble gjennomført omtrent likt på de tre skolene.

3.3 Valg av skoler og elever

Tre skoler fra Oslo og Akershus var med i undersøkelsen. Skolene ble ikke tilfeldig valgt ut, men forespurt om å delta fordi jeg hadde god kjennskap til dem fra før. Jeg arbeidet ved den ene skolen tidligere, og arbeider nå ved en av de andre skolene. Den siste skolen har jeg også en viss kjennskap til, da jeg har bekjente som arbeider der. Dette valgte jeg for å få skoler som var interessert i å gjennomføre undersøkelsen skikkelig, samt at jeg visste at skolene var forskjellige på en del områder. Man kan ikke generalisere ut i fra denne undersøkelsen noe om ungdommens lesevaner i dette landet, men man kan muligens si noe om lesevanene til ungdom på Østlandet, og de kan til en viss grad sammenlignes med tilsvarende resultater fra spørreskjema om lesevaner i Osloprøven og i PISA-undersøkelsene. Noen av spørsmålene elevene fikk var identiske i de tre undersøkelsene.

I PISA-rapporten fra 2004 skriver forfatterne at forskjeller mellom skoler når det gjelder elevenes faglige prestasjoner, kan tilskrives tre komponenter: Skolekvalitet, elevsammensetning og tilfeldig variasjon (Kjærnsli, m.fl. 2004, s. 234). Elevsammensetningen er noe forskjellig på de tre deltakende skolene, da det er relativt store forskjeller når det gjelder utdannings- og inntektsnivå mellom kommunene som skolene ligger i (www.ssb.no), og dette var en av grunnene til at de ble valgt. Fra PISA-undersøkelsen fra 2000 vet man at foreldres utdanning- og inntektsnivå spiller inn i forhold til hvordan barna deres presterer på skolen (Lie, m.fl. 2001 s. 208-213).

Tabell 1: Inntekts- og utdanningsnivå i kommunene der skolene er fra (www.ssb.no)

	Høyere utdanning	Gjennomsnittlig inntekt
Skole A	41 %	543 700 kroner
Skole B	16 %	441 700 kroner
Skole C	38 %	430 400 kroner
Lands-gjennomsnitt	23,5 %	446 200 kroner

Tabell 1 viser andelen av kommunens befolkning som har høyskole- eller universitetsutdannelse, og gjennomsnittlig inntekt etter skatt pr. husholdning med to barn, der minst ett er mellom 0 og 17 år. De tre skolene ligger i Oslo og Akershus som begge ligger på inntekts- og utdanningstoppen i landet. Fylkene med lavest utdannings- og inntektsnivå er Hedmark og Oppland.

Skole A ligger i en kommune der befolkningen har høy utdanning og god økonomi, mens skole B er i en kommune med lavere utdannings- og inntektsnivå. Skole C er en byskole. Den ligger i et villaområde på østkanten av Oslo. Det er store forskjeller innad i bydelen, så dataene fra Oslo må brukes med forsiktighet (www.ssb.no). Ingen av skolene har mange minoritetsspråklige elever.

Elevene som deltok i undersøkelsen gikk i 10. klasse våren 2005. De ble valgt ut av flere grunner. På ungdomsskolen er man i en mellomfase mellom barn og voksen. I 10. klasse stilles det stadig høyere krav til elevene. De skal ha eksamen, velge videregående skole, og de blir stadig flinkere til å uttrykke egne meninger og behov. De har blitt mer modne, og det er naturlig at lesevanene deres fortsatt er i endring.

Alle elevene som deltok i undersøkelsen er over 15 år, og kan dermed selv svare på om de ønsker å delta i en slik undersøkelse. Dette gjorde at jeg slapp å få tilbakemelding fra foreldre, om de godtok at barna deres gjennomførte undersøkelsen. Lærerne slapp merarbeid, og jeg fikk med langt flere elever, enn om jeg skulle ha fått godkjenning fra alle foreldrene.

Åtte av norsklærerne til disse elevene svarte også på et spørreskjema (vedlegg 4), om hvordan de arbeider med lesing av fortrinnsvis skjønnlitteratur på skolen. Av disse kan jeg ikke generalisere noe, men jeg kan se det de svarer i sammenheng med elevbesvarelsene på samme skole, for å se om jeg finner noen sammenhenger mellom elevenes lesevaner og hvordan lærerne sier at de arbeider med litteratur.

3.4 Noen statistiske begreper

Noen sentrale statistiske begreper det kan være greit å gjøre rede for i forkant av presentasjonen av undersøkelsen.

Signifikans: For å finne ut om det er forskjeller mellom populasjoner, for eksempel mellom kjønn eller skoler, spør man om forskjellene er statistisk signifikante. Jo større et utvalg er, jo mer sannsynlig er det at de utrukne deltakerne er representative for hele populasjonen. Alle 10. klasse elevene på de tre skolene er med i denne undersøkelsen, og det er derfor ikke noe poeng i å se om forskjellene er signifikante. Disse elevene er heller ikke representative for hele denne aldersgruppen i Norge.

Gjennomsnitt: For å finne gjennomsnittsverdier, summerer man resultatene på et eller flere spørsmål og deler med antall spørsmål. Det er bare verdifullt å snakke om gjennomsnitt når man har intervalltabeller. For å ha en intervalltabell må det være like langt mellom svaralternativene. For eksempel er det like langt mellom tallet 1 og 2, som det er mellom 2 og 3 (Lie, m.fl. 2001 s. 73).

Kvasi-intervalltabeller: I en slik tabell er ikke kravet til en intervalltabell oppfylt. Det vil si at det ikke er, eller man vet ikke om det er, like langt mellom svaralternativene. Dette gjelder typisk for "Likert-skalaer" med svaralternativer som "svært enig", "litt enig", "litt uenig" og "svært uenig". Når disse likevel blir behandlet som intervallskalaer, kalles de ofte "kvasi-intervallskalaer" (Lie, m.fl. 2001 s. 73). Det er flere slike "kvasi-intervallskalaer" i kapittel 5.

Spredning: Å måle spredning i resultatene, kan gjøres på flere forskjellige måter. Man kan for eksempel se etter varians eller standardavvik. Standardavviket viser hvordan enhetene samlet avviker fra gjennomsnittet. Et lavt standardavvik viser at enhetene er konsentrert rundt gjennomsnittet, mens et stort viser at de avviker mye fra gjennomsnittet (Johannessen 2003, s. 77).

Korrelasjon: Et korrelasjonstall betegner sammenhengen mellom to variabler. En positiv korrelasjon mellom to variabler betegner en tendens til at høy verdi for den ene variabelen og en høy verdi for den andre variabelen opptrer for de samme elevene (Lie, m.fl. 2001 s. 81). I min undersøkelse har jeg brukt "Pearsons r" som mål på korrelasjon. Korrelasjonen varierer mellom -1 og +1. Ved -1 er det en totalt negativ korrelasjon, mens ved +1 er det en totalt positiv korrelasjon. Negativ korrelasjon speiler at to variabler går i forskjellig retning, mens positiv korrelasjon viser at to variabler henger sammen. Hva som regnes som høy og lav korrelasjon varierer fra tilfelle til tilfelle, men Asbjørn Johannessen (2003) skriver i boka "Introduksjon til SPSS": " I samfunnsvitenskapelige undersøkelser kan man som en tommelfingerregel si at Pearsons r opp til 0,20 er en moderat samvariasjon, 0,30-0,40 relativt sterk og over 0,50 meget sterk" (Johannessen 2003, s. 107). I de fleste tilfeller ser man etter om sammenhengen er signifikant på 0,05- eller 0,01-nivå, men i min undersøkelse er hele populasjonen med, derfor er det irrelevant om sammenhengene er signifikante for resten av populasjonen. Jeg har valgt å se korrelasjonstall over 0,1 som interessante i denne oppgaven, da korrelasjonstall under dette kan ses på som ubetydelige.

4 Resultatene fra undersøkelsene

4.1 Elevundersøkelsen

280 elever svarte på spørreskjemaet (vedlegg 1) og av disse var 148 gutter og 130 jenter. To elever oppgav ikke kjønn. 87 deltok i undersøkelsen fra skole A, 118 elever fra skole B og 75 elever fra skole C.

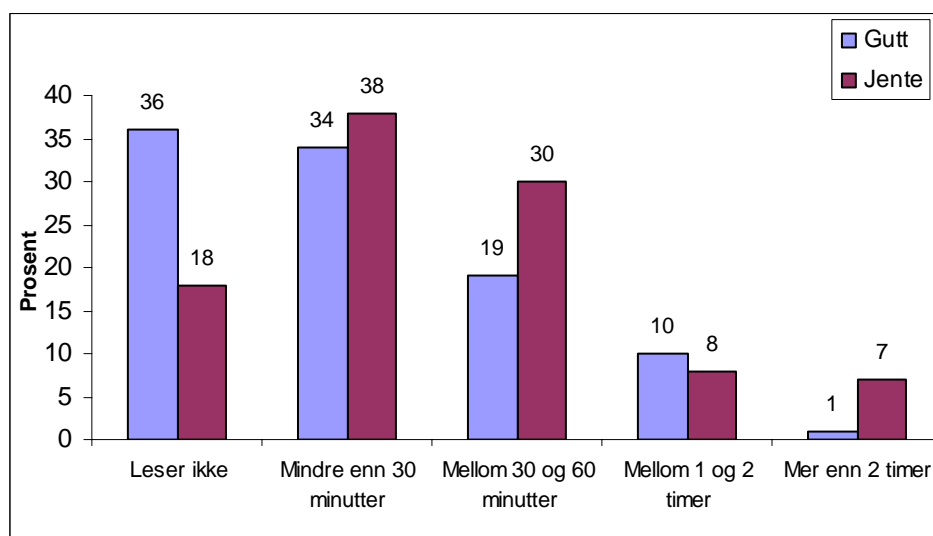
Jeg har valgt å gruppere resultatene i tre deler. Den første omhandler elevenes fritids- og lesevaner. Den andre delen tar for seg hva elevene forbinder med ungdomslitteratur, hva slags bøker de foretrekker, og hvordan elevene finner bøkene de leser. Den tredje delen handler om leseaktiviteter i forbindelse med skolen, eller satt i gang av skolen.

4.2 15-åringenes fritids- og lesevaner

Dagens barn og ungdom blir ofte kalt "skjemabarn", fordi de har så mange organiserte aktiviteter på fritiden. Et av spørsmålene jeg stiller er om de har tid til å lese bøker, eller om de bruker så mye tid på andre fritidsaktiviteter at det går på bekostning av lesing? Tidligere undersøkelser har vist klare kjønnsforskjeller når det gjelder lesevaner, og dette vil jeg også undersøke. Det er også interessant å se om det er forskjeller mellom skolene, for å se om skolens arbeid med lesing har innvirkning på hvor mye elevene leser og hvor glade de er i ulike leseaktiviteter.

4.2.1 Jenter og gutters lesevaner

Figur 1: Hvor mye tid elevene bruker på å lese bøker hver dag



Elevene ble spurt om hvor mye tid de vanligvis bruker hver dag på å lese bøker i fritiden. Svaralternativene var: 1: "leser ikke", 2: "mindre enn 30 minutter", 3: "mellom 30 og 60 minutter", 4: "mellom 1 og 2 timer" og 5: "mer enn to timer".

Figur 1 viser at det er langt flere gutter enn jenter som ikke leser i det hele tatt, da 36 % av guttene og 18 % av jentene krysset av for dette alternativet. Hele 70 % av guttene leser enten ikke, eller mindre enn 30 minutter om dagen. Halvparten av jentene leser mer enn 30 minutter om dagen, mens 30 % av guttene gjør det samme.

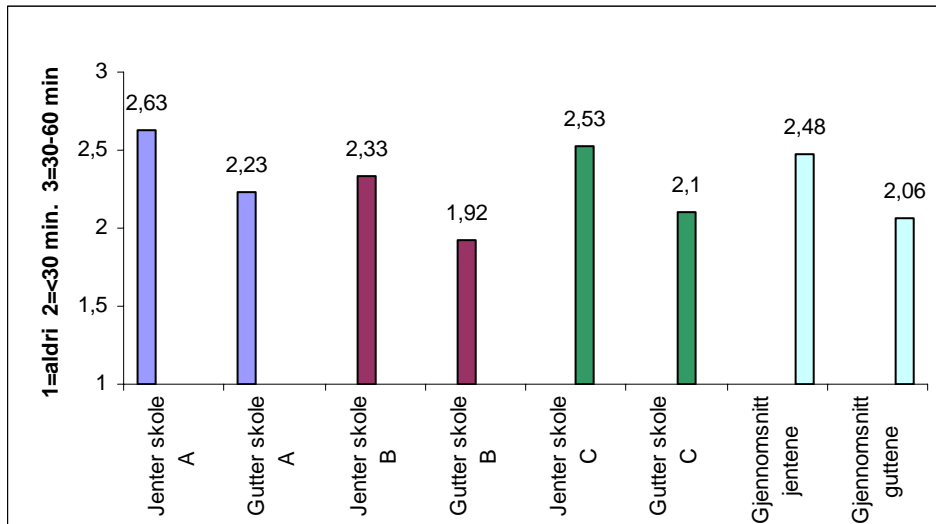
Det er ikke noe nytt, at det særlig er guttene som ikke leser. Samtidig kunne man nok ønske at også jentene leste mer enn i dag. At så mange ikke leser i det hele tatt, kan være faretruende for et kunnskapssamfunn som Norge. Man kan aldri regne med at alle kommer til å lese bøker i fritiden sin, men det bør være naturlig å fokusere på viktigheten av å lese bøker overfor foreldre, i skolen og politisk.

Elevbesvarelsene viste at guttene på skole A leser litt mer enn guttene ved skole C. Skole B skiller seg ut ved at langt flere gutter der ikke leser i det hele tatt. Skole C har mange gutter som leser 30 til 60 minutter hver dag, mens skole A har mange flere gutter som leser mer enn 1 time hver dag. Det er interessant at skole A har flere gutter enn jenter som leser mer enn en time om dagen. Her skiller de seg klart fra de andre skolene, som har jenter som leser mest og flest timer hver dag. På skole A er det færrest jenter som ikke leser. Omtrent halvparten av jentene på skole A og C leser mer enn 30 minutter om dagen. Ca. 40 % av jentene gjør det samme på skole B. I tillegg har skole A og delvis C, relativt mange elever som leser mer enn to timer hver dag.

Figur 2 viser gjennomsnittet av elevenes svar fra en "kvasi-intervallskala" basert på svaralternativene i figur 1, der 1= aldri og 5= mer enn to timer. Den viser at jentene ved skole A leser i snitt mer enn jentene på de andre skolene, og guttene ved skole A leser i snitt litt mer enn guttene ved de andre skolene. Ved skole B leser elevene minst av alle. Ved skole C havner både guttene og jentene midt mellom de andre skolene. Ved alle skolene ligger guttene ca. 0,4 under jentenes sum, og dette viser at forskjellene mellom gutter og jenter er ganske konstante uavhengig av hvilken skole elevene går på. Mellom skolene er forskjellene markante, og dette skal senere i oppgaven ses i sammenheng med andre variabler, for å prøve å finne ut hva slags variabler som henger sammen med så ulike lesevaner fra skole til skole.

Det ser ut til at de ulike skolene prioriterer lesing og leseaktiviteter ulikt, siden de får så forskjellige resultater. I tillegg vil jeg tro at forskjeller i elevgrunnet er avgjørende.

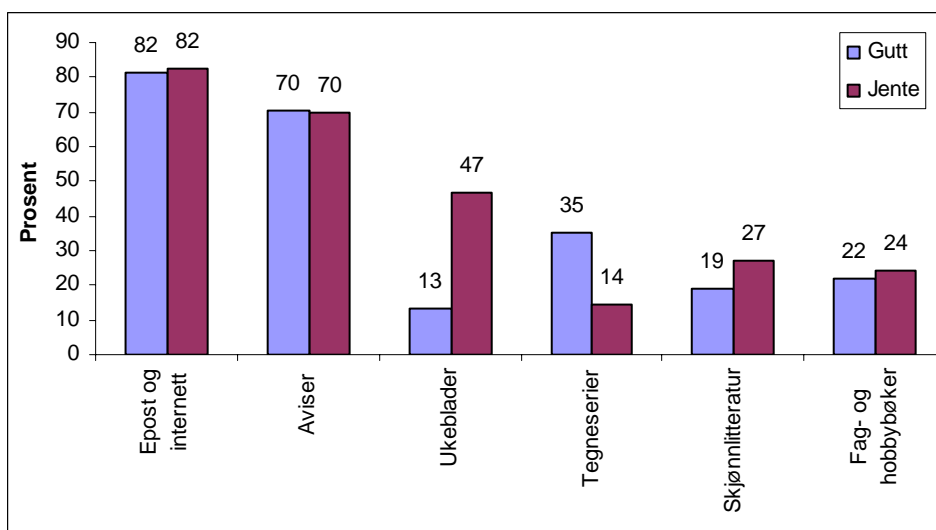
Figur 2: Gjennomsnittlige lesevaner ved de ulike skolene



Hva guttene og jentene leser flere ganger i uka

Elevene ble spurt om hvor ofte de leste på internett, aviser, ukeblader, tegneserier, skjønnlitteratur og fagbøker. Svaralternativene var: ”Aldri /nesten aldri”, ”noen ganger i året”, ”omtrent en gang i måneden” og ”flere ganger i uka”.

Figur 3: Hva gutter og jenter leser flere ganger i uka



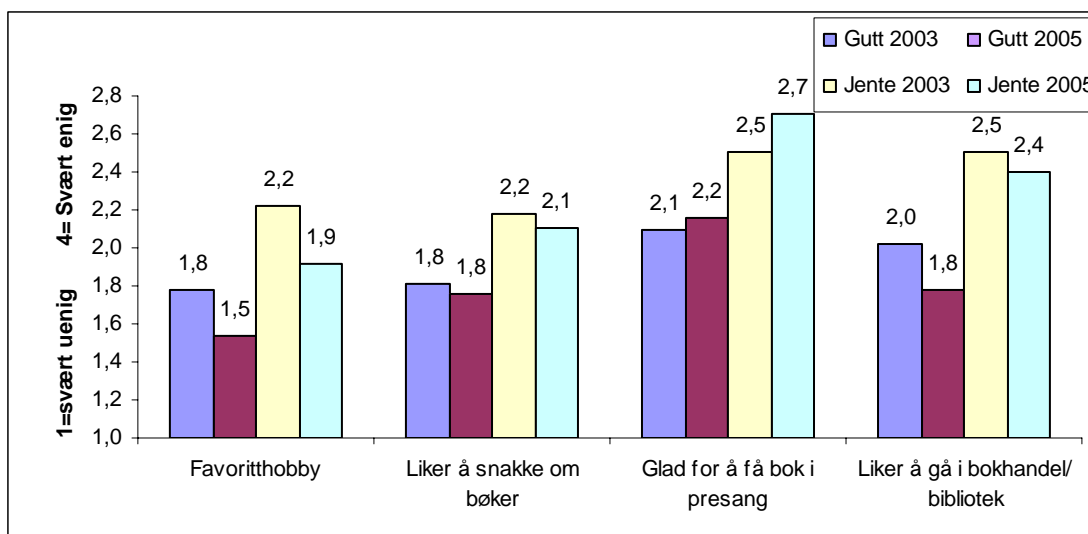
Figur 3 viser at nesten alle elevene i undersøkelsen leser e-post og på internett flere ganger i uka. Mange leser også aviser. Det er ikke snakk om kjønnsforskjeller når det gjelder disse

aktivitetene. Det er det imidlertid når det gjelder ukeblader og tegneserier. Det er også kjønnsforskjeller i jentenes favør når det gjelder å lese skjønnlitteratur, og jentene leser så vidt mer fag- og hobbybøker. Elevene oppgav også hva de aldri, eller nesten aldri leste, og 18 % av jentene og 40 % av guttene leste aldri skjønnlitteratur. 26 % av jentene og 30 % av guttene leste aldri fag- eller hobbybøker.

Tidligere har det vært fokusert mye på at jenter havner i bakleksa i forhold til den digitale verden, for tidligere undersøkelser har vist at gutter bruker desidert mest tid på slike aktiviteter. Dette ser ut til å være helt utjevnet i denne undersøkelsen, og det ser ut til at både gutter og jenter bruker mye tid på digitale verktøy. Undersøkelsen sier ingenting om hva jenter og gutter surfer på på nettet. Internett har noe for enhver interesse, så jeg vil tro at jenter og gutter surfer på til dels forskjellige ting.

4.2.2 Holdning til ulike typer leseaktiviteter

Figur 4: Positive holdninger til leseaktiviteter

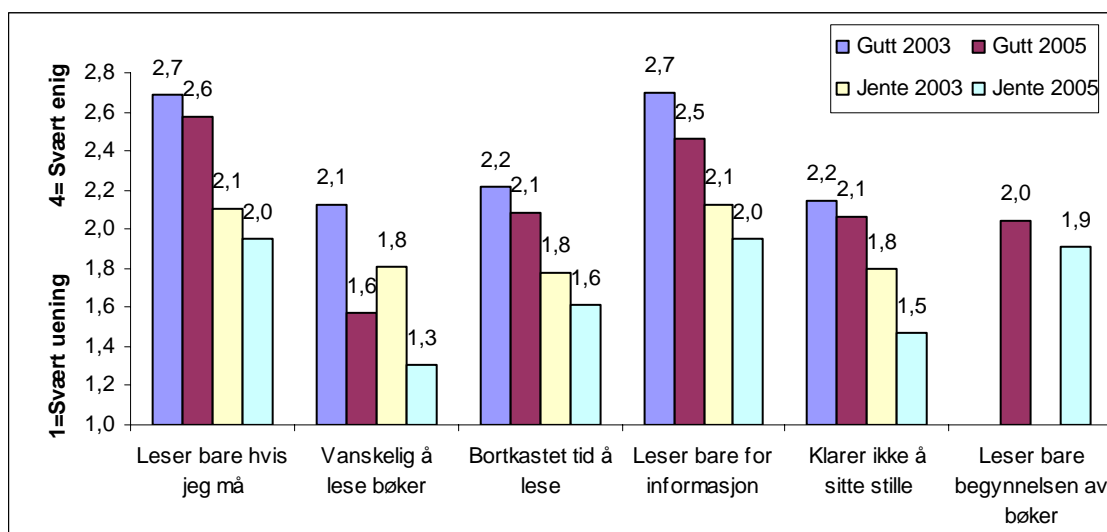


Spørsmål 4 i spørreskjemaet tok for seg ulike aktiviteter som kunne forbindes med bøker og lesing. Elevene skulle krysse av på om de var ”svært enig”, ”delvis enig”, ”delvis uenig” eller ”uenig” elleve utsagn om leseaktiviteter. For å lage en felles betegnelse på holdning til lesing, lagde jeg et konstrukt, der jeg slo sammen elevenes resultater på alle utsagnene. Jo høyere gjennomsnittstall elevene fikk, jo mindre positive er de til leseaktiviteter. De utsagnene som hadde negativ ordlyd, ble snudd slik at alle spørsmålene pekte i samme retning. Skalaen går fra 11, som viser bare positive holdninger til leseaktivitetene, til 44 som viser totalt negative holdninger til alle formene for leseaktiviteter som ble beskrevet. Resultatene viste at jentene er mer positive til lesing enn guttene. Jentene har et gjennomsnittlig holdningsskåre på 23,

mens guttenes gjennomsnitt er på 28. Elevene ved skole A er mer positive til leseaktiviteter, enn elevene ved de andre skolene. Dette er ikke overraskende siden jenter også leser mer enn gutter. Når man bruker mye tid på lesing, vil det være naturlig at man er positiv til det å lese og ulike leseaktiviteter.

Figur 4 er en firedelt ”kvasi-intervallskala”, som går fra svært enig til svært uenig. Den viser elevenes holdninger til utsagn om lesing som er positivt formulerte. Jo høyere søylene er, jo mer positive er elevene til utsagnene. Elevene i PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004) ble spurt om det samme, og tallene fra PISA-2003 er tatt med i figuren. Guttene er gjennomgående mindre positive til utsagnene enn det jentene er. Begge kjønn er mest positive til å få bøker i presang, og en del synes det også er fint å gå på bibliotek og bokhandel. En del liker også å snakke om bøker. Færrest mener at lesing er deres favoritt hobby. Elevene i min undersøkelse er gjennomgående mer negative til utsagnene enn det elevene i PISA-undersøkelsen fra 2003 var, med unntak av hva de svarte på utsagnet ”glad for å få bok i presang”, hvor de er litt mer positive.

Figur 5: Negative holdninger til leseaktiviteter



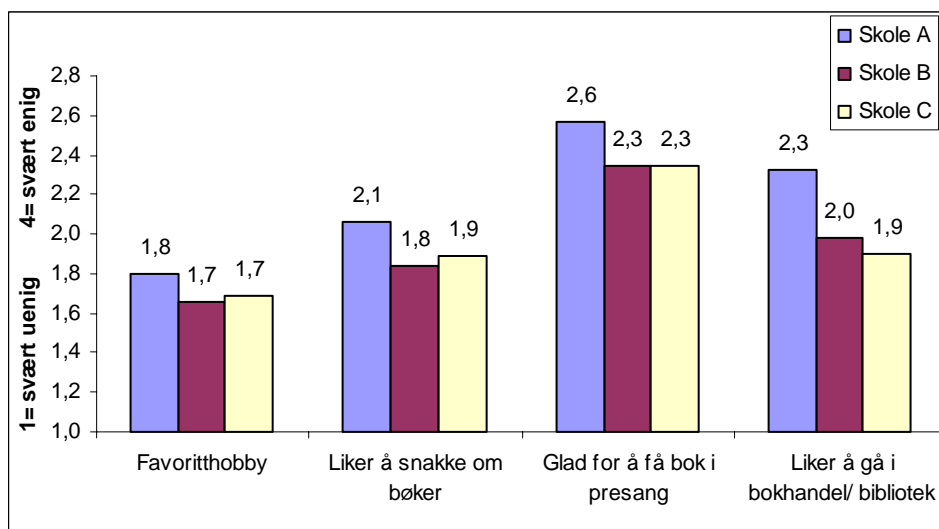
Figur 5 er basert på en ”kvasi-intervallskala” som viser holdninger til negative utsagn om leseaktiviteter. Resultatene fra 2003 er fra PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, m.fl. 2004), som ba elevene kommentere de samme utsagnene, med unntak av ”leser bare begynnelsen av bøker”. Jo høyere stolpene er, jo mer negative er elevene til leseaktiviteter. Jentene er minst enige i de negative utsagnene, og altså mer positive til leseaktiviteter enn det guttene er. Nesten ingen elever synes det er vanskelig å lese bøker. De fleste mener at de klarer å sitte stille å lese, og

få synes det er bortkastet tid å lese bøker. Både guttene og jentene rapporterer om mer positive holdninger til lesing her på de negativt ladede spørsmålene, enn de gjorde i PISA-undersøkelsen i 2003. Det er kanskje litt rart at elevene i min undersøkelse ikke var klart mer positive til utsagnene enn PISA-utvalget, siden elevene i min undersøkelse leste mer i fritiden sin, enn elevene i PISA-undersøkelsen gjorde.

Holdninger til lesing på hver av skolene

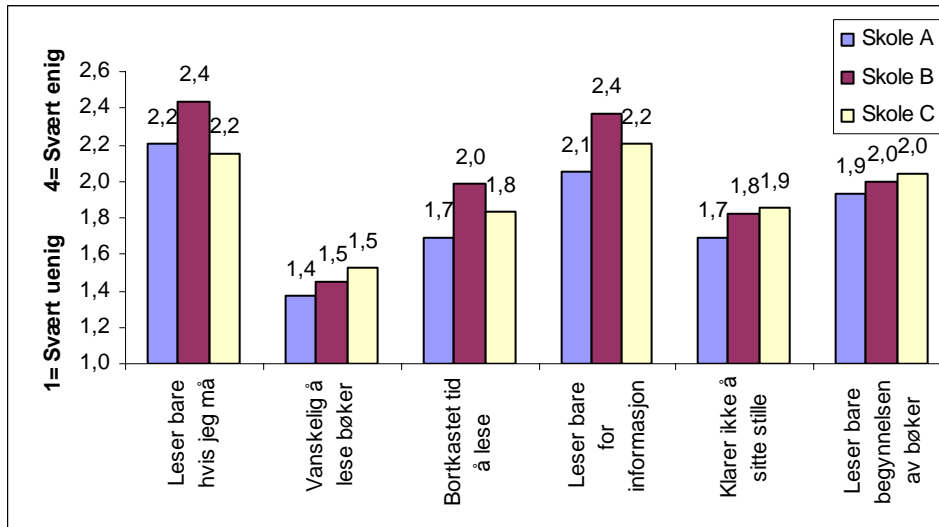
Skolenes resultater er tatt med her for å vise at holdningene varierer fra skole til skole. Dette, sammen med hvor mye elevene leser i fritiden, vil være interessant å se i sammenheng med hvordan skolene jobber med lesing. Jo høyere stolpene er i figur 6, jo mer positive er elevene til lesing.

Figur 6: Positive holdninger til leseaktiviteter på hver av skolene



Jo høyere stolpene er i figur 7, jo mer negative er elevene til lesing. Figurene viser at elevene ved skole A har mer positive holdninger til leseaktiviteter enn elevene ved de andre skolene, og dette samsvarer med at de i snitt leser mer enn elevene ved de andre skolene. Skole B og C har nesten like holdninger til alle aktivitetene, selv om elevene ved skole C faktisk leser mer enn elevene ved skole B. Det er interessant at når man splitter skolene i gutter og jenter, så er det særlig guttene som er forskjellige på skole A og B, ikke jentene.

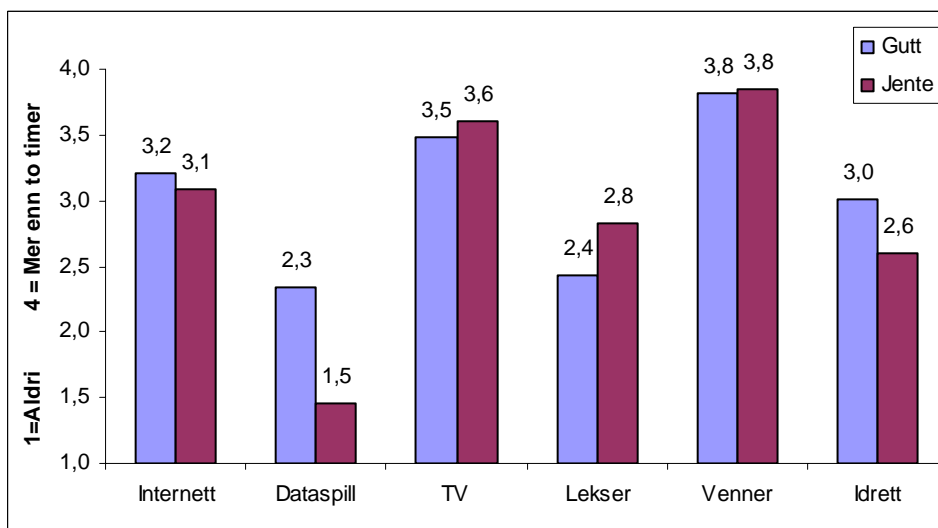
Figur 7: Negative holdninger til leseaktiviteter på hver av skolene



4.2.3 Tidsbruk fritidsaktiviteter

Figur 8 er basert på resultater fra en ”kvasi-intervallskala”, som viser jenter og gutters gjennomsnittlige verdier på spørsmål om hva de bruker fritiden sin til. Spørsmålet i undersøkelsen lød: ”Hvor mye tid omtrent bruker du per dag på disse aktivitetene?”, og svaralternativene var: 1: ”aldri”, 2: ”Mindre enn 1 time”, 3: ”1-2 timer”, 4: ”2-3 timer og ”Over 3 timer”.

Figur 8: Fritidsvaner



Nesten alle elevene bruker mye av sin fritid sammen med venner, og dette gjelder for begge kjønn. Når så mange oppgir at de bruker mer enn to timer med vennene sine, så vil jeg tro at noen regner med den tiden de også er sammen med venner på skolen, f. eks. i friminutt og før

og etter skoletid. Både jentene og guttene ser omtrent like mye på tv i løpet av dagen, og mange bruker mye tid på internett. Mange elever gjør enten ikke lekser i det hele tatt, eller bruker mindre enn en time på lekser. Jentene bruker lengre tid på lekser enn guttene. 40 % av guttene bruker mer enn en time på lekser, mens dette gjelder for 60 % av jentene. Av de som ikke gjør lekser i det hele tatt, er det tre ganger så mange gutter som jenter. Åtte av ti elever bedriver en eller annen form for idrett i løpet av dagen. Av disse er de fleste gutter. 23 % av jentene bruker ikke tid på idrett i det hele tatt, mot 14 % av guttene. Så vidt over halvparten av alle elevene spiller dataspill hver dag. Dette er en "guttegreie". 69 % av jentene sier at de aldri spiller, mens 27 % av guttene spiller aldri.

Tabell 2: Spredning og gjennomsnitt fritidsaktiviteter

Aktivitet	Gjennomsnitt gutt	Spredning gutt	Gjennomsnitt jente	Spredning jente
Surfe/chatte på internett	3,2	1,154	3,1	1,221
Gjøre lekser	2,4	0,950	2,8	0,968
Være sammen med venner	3,8	1,096	3,8	1,173
Idrett	3	1,281	2,6	1,169
Playstation/ xbox	2,3	1,163	1,5	0,793
Se tv	3,5	1,030	3,6	1,032

Tabell 2 viser spredning og gjennomsnitt for svarene elevene har gitt om sine fritidsaktiviteter. Gjennomsnittstall kan skjule spredning, da det enten kan være utrykk for at alle svarer gjennomsnittelig, eller at noen gjør noe veldig sjelden, mens andre gjør det veldig ofte. Tabellen viser at det er liten spredning i både hva guttene og jentene bruker fritiden sin til. Der det er høyest spredningstall, er det størst variasjon fra gjennomsnittet, og det kan tyde på at noen bruker veldig mye tid på aktiviteter, mens andre bruker veldig liten tid på det samme. Det er mer spredning når det gjelder gutter og idrett, videospill og internett, enn på de andre aktivitetene. Det er størst spredning hos jentene når det gjelder tid brukt på å være sammen med venner, på idrettsaktiviteter og på å være på internett, men ingen av forskjellene er veldig store.

4.2.4 Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser

Jenter leser mer bøker enn gutter, og de har mer positive holdninger til lesing. Jenter og gutter bruker fritiden sin ganske likt, men jentene bruker mer tid på lekser enn guttene, og guttene bruke mer tid på spill og idrett.

Alle tidligere undersøkelser har vist at jenter leser mer enn gutter. Aubert (1994), Kristoffersen (1994), de to PISA-rapportene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004) og Osloprøven (Hvistendal og Roe 2004) kom også fram til dette. Jeg fant at 28 % av elevene i min undersøkelse svarte at de ikke leste bøker i fritiden. Av disse var 36 % gutter og 18 % jenter. Dette er færre enn det man fant i PISA-undersøkelsene, men flere enn man fant i Osloprøven.

Hvis jeg sammenligner med PISA-undersøkelsene, som stilte de samme spørsmålene, fant jeg at elevene leser mye mer e-post og på internett. Dette kan henge sammen med at flere etter hvert har fått tilgang til internett hjemme og på skolen, men det kan også henge sammen med forskjeller i utvalgene. Det er like mange jenter som er på nettet hver dag som gutter. Det er dobbelt så mange gutter som leser skjønnlitteratur ukentlig, og omtrent 10 % flere jenter leser skjønnlitteratur flere ganger i uken i denne undersøkelsen i forhold til PISA-2003.

Elevene i min undersøkelse skulle også svare på hvor mye tid de brukte hver dag på å lese bøker. I PISA-undersøkelsene og i Osloprøvene var spørsmålet litt annerledes formulert, da de spurte: "Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese for din egen fornøyles skyld?" Mine respondenter fikk spørsmål om hvor mye tid de brukte på å lese bøker i fritiden. Fra PISA-undersøkelsene vet man at elevene leser mer av annet type lesestoff enn bøker. PISA-2003 viste at elevene leste mer aviser, tegneserier, ukeblader og på nettet, enn skjønn- og faglitteratur (Kjærnsli, m.fl. 2004, s. 159). PISA-undersøkelsen i 2000 avdekket at 35 % av de norske elevene ikke leste for egen fornøyles skyld. Av disse var 45 % gutter og 25 % jenter (Lie m.fl. 2001, s. 128). I 2003 var bildet omtrent uendret, da 42 % i stedet for 45 % av guttene ikke leste (Kjærnsli, m.fl. 2004, s. 156).

Osloprøven fra 2003 (Hvistendal og Roe 2004) fikk et helt annet resultat enn PISA-undersøkelsene, på hvor mye elevene leser for egen fornøyles skyld. Det ser ut til at Osloelevene er mye mer glade i å lese, enn elevene ellers i landet, da bare 24 % av guttene og 15 % av jentene oppgir at de ikke leser for egen fornøyles skyld i Oslo. Osloprøven viste

stor variasjon innad i Oslo, og skole C, som er med i min undersøkelse, er av de skolene som har flest ikke-lesende elever i Oslo.

Vera Aubert (1995) spurte elevene hvor ofte de leser bøker i fritiden, da hun undersøkte et helt ungdomstrinn, men svaralternativene hennes var annerledes enn i min undersøkelse, og hun skilte ikke mellom skjønn- og faglitteratur, slik jeg gjorde i spørsmålet om hvor ofte elevene leste ulike typer tekster. Svaralternativene hennes var ”ofte”, som stod for hver dag, noen ganger i uken eller en dag i uken, eller ”sjelden”. Siden hun også tok med en gang i uken som ofte, er det kanskje ikke så rart at hun fikk en mye større andel elever som svarte ofte, enn det denne undersøkelsen viser. Hun fant at 41 % av elevene leste bøker ofte, definert som hver dag, noen ganger i uken eller en gang i uken, mens 57 % leste sjelden eller aldri. Min undersøkelse viste at 19 % av guttene og 27 % av jentene leste skjønnlitteratur flere ganger i uken, og 22 % av guttene og 24 % av jentene leste faglitteratur flere ganger i uken. Man kan ikke slå sammen disse tallene for å vise det samme som Aubert, da jeg ikke vet hvor mange som bare har krysset på skjønnlitteratur eller på faglitteratur, eller som har krysset av for begge. Dermed blir det vanskelig å sammenligne resultatene. Det som er interessant å se, er at kjønnsforskjellene i hennes undersøkelse er mye større enn de er i min undersøkelse. Hun fant at 63 % av jentene leste ofte, mens det tilsvarende tallet for guttene bare var 19 %. (Aubert, 1995, s. 11).

Anette Steffensen og Torben Weinreich (2001) fant i 2001 i Danmark, at 21 % av alle 9. klassingene, tilsvarende 10. klasse i norsk skole, leste bøker i fritiden flere ganger i uken. Det ble spesifisert at det ikke var snakk om å lese bøker som lekse. (Steffensen og Weinreich, 2001, s. 14). Steffensen og Weinreich skilte ikke mellom skjønn- og faglitteratur på dette spørsmålet, slik jeg gjorde i min undersøkelse. De undersøkte også andre klassetrinn og fant at boklesingen falt jevnt fra elevene begynte å lese til de var ferdige med ungdomsskolen, men med to markante knekk. Den første kom allerede i 3. og 4. klasse, og den andre i 6. klasse (tilsvarende norsk skoles 4. og 5. klasse og 7. klasse). 9. klassingene leste minst av alle. De fant kjønnsforskjeller, slik de mener alle undersøkelser av lesevaner har avdekket både for ungdom og for voksne. ”Tommelfingerreglen er, at man til gjennomsnittstallet skal legge 7-9 % for at få pigernes tal, mens man skal trekke 7-9 % fra for at finde drengenes tal” (Steffensen og Weinreich 2001, s. 14). Dette stemmer ikke med resultatene min undersøkelse, da kjønnsforskjellene her er mindre enn dette. Gjennomsnittet for lesing av skjønnlitteratur flere ganger i uken var 23 %. Hvis man legger til 7-9 %, får man 30-32 % for jentene, og

trekker man fra, får man 16-14 % for guttene. Resultatene for guttene var 19 % og for jentene var den 27 %.

Andelen av gutter som aldri eller nesten aldri leser skjønnlitteratur, var i min undersøkelse 40 % av guttene og 18 % av jentene. Andelen av gutter som sier det samme, er merkbart færre her enn i PISA-undersøkelsen fra 2000. Da oppgav 52 % av guttene det samme, mens andelen av jenter som aldri leser, er derimot større i min undersøkelse, enn 15 % som man rapporterte om i PISA-2000 (Databasen for PISA 2000).

I alle de norske undersøkelsene leser jenter både mer skjønnlitteratur og faglitteratur enn gutter, mens Steffensen og Weinreich fant i Danmark i 2001 at gutter leste litt flere fagbøker enn jenter. De undersøkte også hva slags fagbøker, og fant at gutter leste innenfor et bredere spekter enn det jenter gjorde (Steffensen og Weinreich 2001, s. 56). Verken dette eller om elevene leser mer eller mindre enn før, undersøkte jeg. Steffensen og Weinreich derimot, spurte elevene om de i dag leste mer eller mindre enn før, og regnet antagelig med at elevene ville svare at de leste mindre, siden statistikken viser dette. Likevel oppgav 39 % at de leste mer og 23 % at de leste like mye som før. De antyder noen forklaringer på dette. Elevene kan lese mer i fritiden, men ikke i så stor grad selvvalgt lesing, men lekser. Oppfattelsen av det å lese mye kan ha endret seg fra elevene var 11 til 12 år gamle og til de er 14 og 15 år. Begreper som "sjelden" og "flere ganger i måneden" betyr ikke nødvendigvis det samme for alle til ulike tider. Sjelden lesing som 14-åring, kan likevel bety at man leser mer enn da man var 11 og 12 år. Det kan også hende at man ønsker å fremstå som mer lesende enn man faktisk er. Det elevene selv skriver når de begrunner hvorfor de leser mer som 14- 15- åring, er at de har blitt flinkere til å lese, de har fått tilbud om bedre litteratur, og halvparten av guttene henviser direkte til "Harry Potter-bøkene". Mange av jentene henviser til selve leseopplevelsen, mens guttene refererer til at lesing er nødvendig, eller det kvalifiserer dem til noe. De som skriver at de leser mindre, skriver at de ikke har tid, de må gjøre lekser, bruke tid på andre media, venner og sport. 1/3 skriver at det er kjedelig å lese. Weinreich og Steffensen mener at den samlede lesemengden neppe har blitt mindre enn før, men at den i større grad har blitt bundet til skolen (Steffensen og Weinreich 2001, s. 17-26).

Jenter har mer positive holdninger til leseaktiviteter enn det gutter har. Elevene i PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, m.fl. 2004) og Osloprøven (Hvistendal og Roe 2004) fikk de samme spørsmålene, og de var litt mer positive til de positivt ladede utsagnene enn elevene i min undersøkelse. Når det gjaldt de negativt ladede spørsmålene, er elevene i min undersøkelse

mer positive enn de var i disse andre undersøkelsene. Resultatene fra Osloprøven ligger midt i mellom resultatene fra min undersøkelse og resultatene fra PISA-2003. I PISA-2003 fant man mer positive holdninger enn i 2000-undersøkelsen.

Elevene ved skole A leser mer og har mer positive holdninger til litterære aktiviteter, enn elevene ved de andre skolene. Man kan anta at jo mer man leser, jo mer positiv er man til lesing og leseaktiviteter. Elevene i min undersøkelse rapporterer om mer boklesing i fritiden enn PISA-undersøkelsene, derfor kunne jeg kanskje anta at elevene i min undersøkelse også hadde mer positive holdninger til lesing og leseaktiviteter enn det elevene i PISA-undersøkelsene hadde, men denne sammenhengen bekreftes ikke her.

Hilde Rudlang (1998) tok utgangspunkt i mediebruksundersøkelser og levekårsundersøkelser fra 80- og 90-tallet for å forklare kjønnsforskjellene i lesing. Hun mener disse oppstod på 80-tallet, og lurer på om summen av fritidsaktiviteter er så store for guttene at de ikke har tid til å lese. Det var dette jeg ville undersøke da elevene ble spurt om hvor mye tid de brukte på sine fritidsaktiviteter. Jenter og gutter bruker fritiden sin ganske likt, men med noen unntak. Alle bruker mye tid sammen med venner, de ser mye på tv og de bruker mye tid på internett. Flere gutter bruker tid på idrett, og jentene bruker mer tid på lekser enn det guttene gjør. Det er langt flere gutter enn jenter som spiller dataspill. Å bruke fritiden likt vil si at de bruker like mye tid på de ulike aktivitetene, undersøkelsen sier ingen ting om hva de ser på, eller hva de surfer på på internett.

4.3 Hva 15-åringene leser og hvordan de finner bøkene de leser

Elever på ungdomsskolen er i en brytningstid mellom barn og voksen. Noen er mer modne enn andre, og dette kommer kanskje til uttrykk i forskjellige bokvalg. 10. klassingene er de eldste på ungdomsskolen, og de velger antakelig vekk barnebøkene og begynner å orientere seg mot voksenlitteraturen.

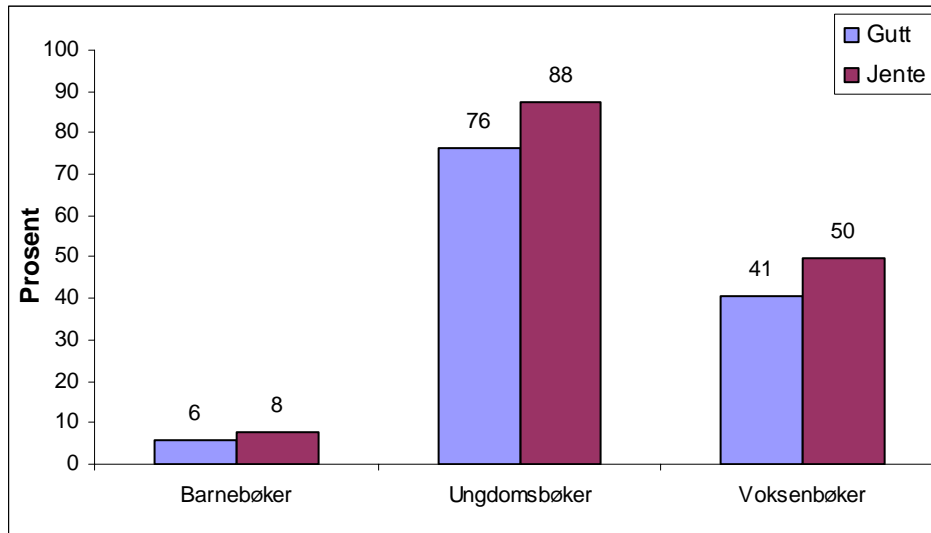
Elevene ble spurt om de leser barne- ungdoms- og voksenlitteratur, hva de forbinder med ungdomslitteratur og hva deres favorittbok er. De skulle også svare på hvordan de velger bøker og hvor de får bøkene de leser fra.

4.3.1 Barne- ungdoms- eller voksenlitteratur

Figur 9 viser at både gutter og jenter foretrekker ungdomsbøker. Nesten halvparten av elevene foretrekker også voksenbøker, mens nesten ingen velger seg barnebøker. Det er nesten ingen kjønnsforskjeller her, men det ser ut til at jentene har krysset av for flere alternativer enn det

guttene har gjort. Dette kan bety at litt flere jenter leser både ungdoms- og voksenbøker, mens flere gutter har enten krysset av for det ene eller det andre.

Figur 9: Valg av barne-, ungdoms- og voksenbøker

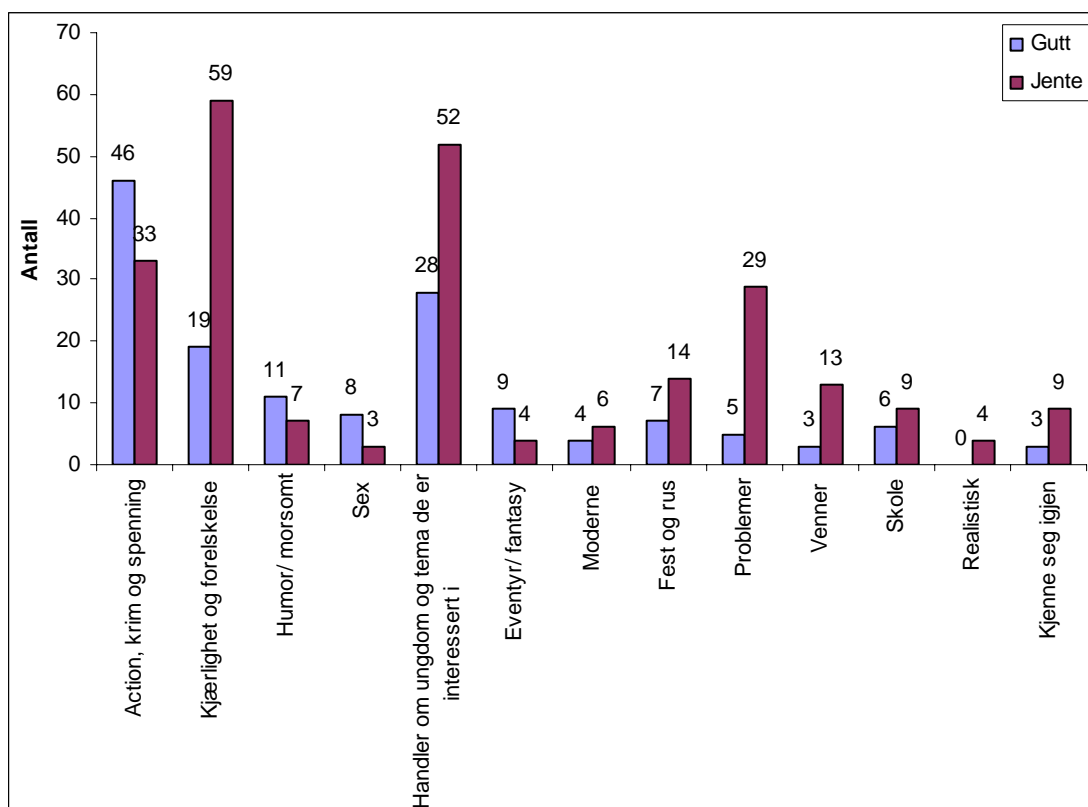


Ungdomsbøker

Elevene ble spurt om hva de forbinder med ungdomsbøker, og på dette spørsmålet skulle de skrive fritt. De fleste elevene skrev utelukkende om hva bøkene handlet om, og lite om språk, hvem de er myntet på, eller om de er tilpasset ungdommer på annen måte. Ti jenter og elleve gutter utrykte seg negativt om ungdomsbøker, og ni jenter og nitten gutter svarte ikke på dette spørsmålet. I tillegg oppgav to ikke kjønn. Figur 10 viser prosentvis fordeling av de kategoriene jeg lagde på grunnlag av elevenes svar.

Jenter forbinder innholdet i ungdomsbøker med kjærlighet og forelskelse, at det handler om ungdom og tema ungdom er opptatt av, om problemer og action, krim og spenning. Gutter forbinder innholdet i ungdomsbøker med action, krim og spenning, at det handler om ungdom og tema de er opptatt av, kjærlighet og forelskelse og humor. Her ser man at de forbinder omtrent de samme tingene med ungdomsbøker, men vektleggingen er forskjellig. Langt flere gutter forbinder ungdomsbøker med action, krim og spenning, enn at de handler om kjærlighet, selv om noen av dem også skriver dette. Guttene vil antakeligvis ikke lese kjærlighetsbøker.

Figur 10: Hva jenter og gutter forbinder med ungdomsbøker

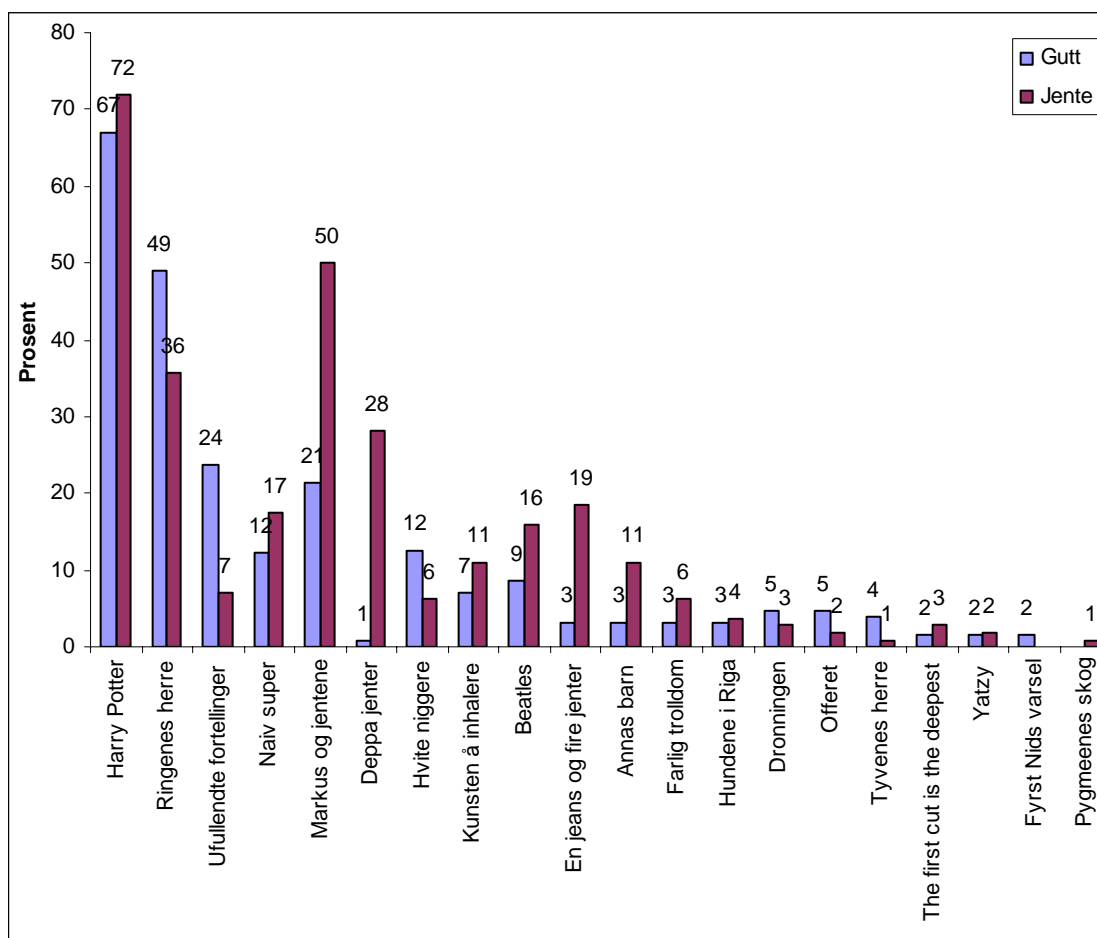


Sju elever skriver at ungdomsbøker kjennetegnes av et ungdomsspråk, og fire skriver at de har et språk som er lett å forstå. Når det gjelder vanskelighetsgraden, så skriver seks elever at ungdomsbøker er lettlest, fire skriver at historiene ikke er så tunge og vanskelige som i voksenbøker, og to kommenterer at bøkene ikke er så lange. Sju elever skriver at ungdomsbøker er myntet på ungdom, og ei jente skriver at de er for jenter. To gutter mener at det skjer det samme i alle ungdomsbøker.

Hvilke bøker har elevene lest?

Elevene fikk presentert en liste med 20 bøker som de skulle svare på om de hadde lest. De skulle i tillegg svare på hvor godt de likte boken, og om de hadde lest en annen bok av samme forfatter før. Listen ble satt sammen ut i fra topp-ti listen over solgte bøker i ungdomsavdelingen på Norli bokhandel i Oslo, fra de mest lånte bøkene ved skolebiblioteket på skole A, og ut i fra topp-ti listen over hva gutter og jenter hadde lånt siste året ved folkebiblioteket i den samme kommunen.

Figur 11: Leste bøker ut i fra kjønn

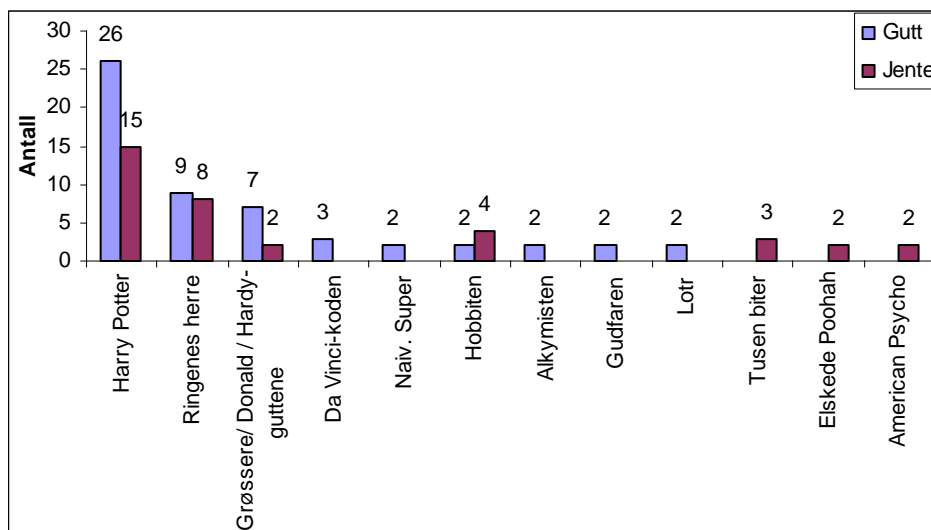


Det er veldig mange elever som har lest en eller flere av bøkene om "Harry Potter" av Rowling. Hele 70 % av alle elevene har lest en eller flere av disse bøkene. 30 % av alle elevene har lest fire eller flere av bøkene om Harry Potter, og det ser ut til at disse fenger både jenter og gutter. "Ringenes herre" av Tolkien, fenger også begge kjønn, 43 % har lest denne boken. "Ufullendte fortellinger", av samme forfatter, er det mange flere gutter enn jenter som har lest. Disse bøkene fenger også elever som oppgir at de ikke leser bøker i fritiden. "Naiv Super" av Loe, er også en bok flere av begge kjønn har lest. "Markus og jentene" er en bok som halvparten av jentene har lest, men og ganske mange av guttene. Det er noen bøker som skiller seg ut som kanskje enda mer typiske "jentebøker": "Deppa jenter" av Wilson, "En jeans og fire jenter" av Brashares, "Farlig trolldom" av Curley, "Annas barn" av Lindell og "Beatles" av Saabye Christensen, er bøker som langt flere jenter enn gutter har lest. Resten av bøkene er det veldig få som har lest.

Elevenes favorittbøker

Det var relativt mange, 44 gutter og 32 jenter, som unnlot å svare på spørsmålet om hvilke bok som var deres favorittbok. Veldig mange elever har "Harry Potter-bøkene" som sine favorittbøker. Det samme gjelder for "Ringenes herre" og "Hobbiten". Her ser man at fantasy-bølgen virkelig har tatt av de siste årene. Nesten alle har lest disse bøkene, og i tillegg har mange av elevene disse bøkene som sine favorittbøker.

Figur 12: Favorittbøker



Elever som ikke har noen favorittbøker

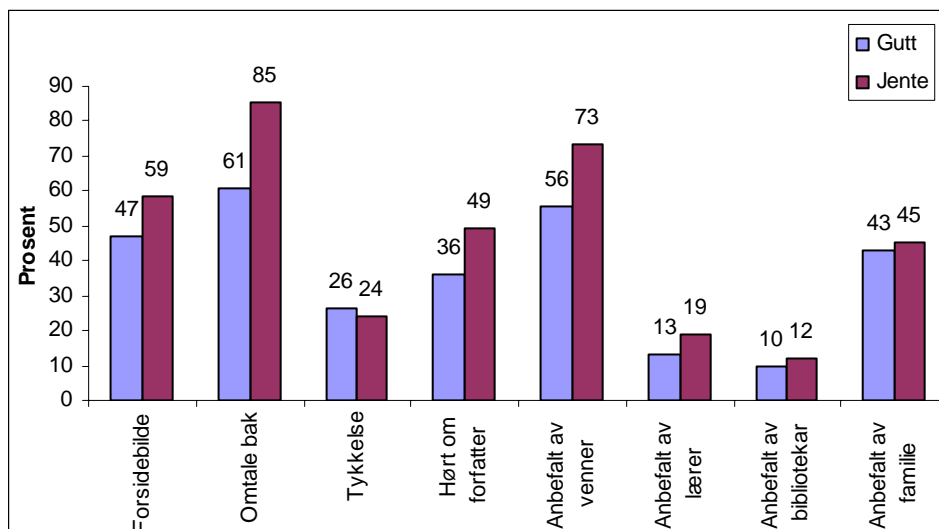
Av de 81 elevene som enten ikke svarer på om de har en favorittbok, eller som eksplisitt skriver at de ikke har noen favorittbok, så svarer 61 % av guttene og 42 % av jentene at de ikke leser i fritiden. Omtrent resten av disse elevene oppgir at de leser mindre enn 30 minutter om dagen. Dette er ikke overraskende, for man kan tro at jo mer man liker å lese, jo lettere finner man favorittbøker og favorittforfattere. Denne gruppen har mindre positive holdninger til lesing enn resten av elevene, og de bruker generelt mindre tid på alle typer lesestoff, med unntak av å surfe på internett hvor de bruker like mye tid.

4.3.2 Hvordan 15-åringene velger bøker, og hvor de får bøker fra

Elevene ble spurt om hvordan de velger bøker, og figur 13 viser at både guttene og jentene helst velger bøker etter å ha lest omtalen bak, blitt anbefalt boken av venner og av familie, og etter å ha sett på forsidebildet. Det er likevel forskjeller mellom kjønnene, da det er flere jenter enn gutter i alle kategoriene. Dette kan tyde på at jenter lar flere ting avgjøre når de

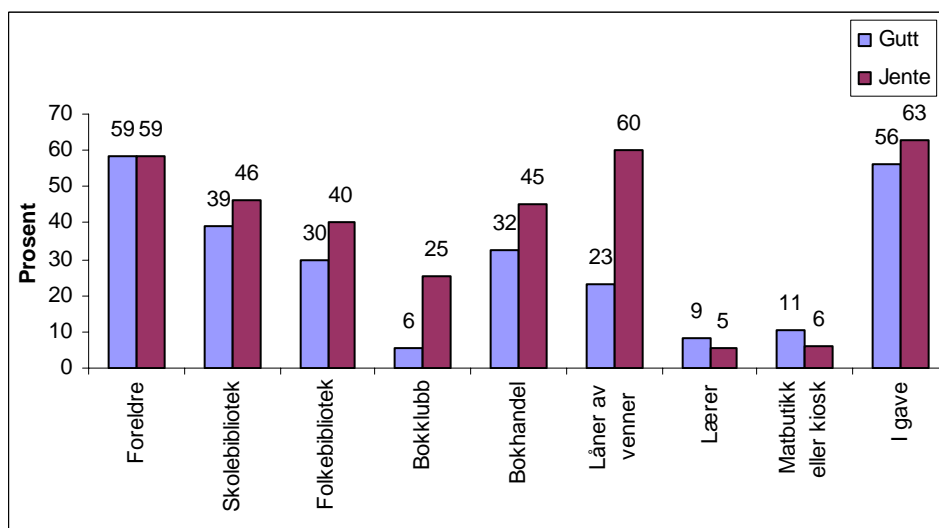
velger bøker, enn guttene gjør når de velger hva de skal lese. Det er særlig flere jenter som velger bøker ut i fra omtalen bak på boken, når de har hørt om forfatteren før, eller når de får bøker anbefalt av venner.

Figur 13: Hvordan gutter og jenter velger bøker



Hvor guttene og jentene får bøkene de leser fra

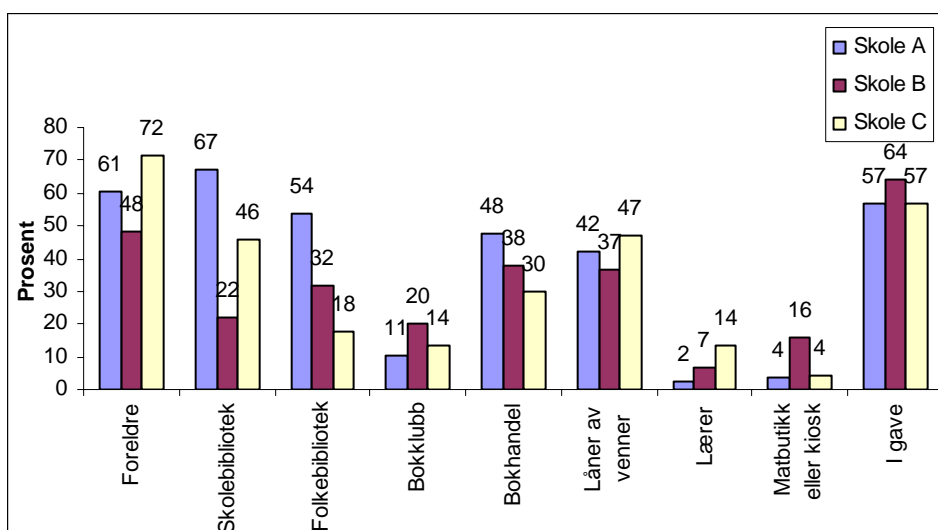
Figur 14: Hvor gutter og jenter får bøker fra



Elevene fikk spørsmålet: "Hvor får du bøkene du leser fra", det var mulig å krysse av for flere av alternativene. De fleste får bøkene de leser fra foreldre og i gave. Mange får også bøker fra skolebibliotek, folkebibliotek, bokhandel og venner. Det er mange flere jenter enn gutter som får bøkene sine fra bokklubb, bokhandel og venner, og det ser ut til at jentene får bøkene sine

fra flere steder enn det guttene får, siden det er flest jenter i alle kategoriene, med unntak av ”fra foreldre”, der guttene er like mange som jentene. Dette er ikke overraskende, siden man kan anta at jo mer man leser, jo flere steder får man bøkene fra, og jentene leser i snitt mer enn guttene.

Figur 15: Hvor elevene ved de ulike skolene får bøker fra



Det er interessant at det til dels er store forskjeller mellom skolene på hvordan elevene finner bøker, for dette kan ha en sammenheng med hvordan skolen legger til rette for lesing. Det ser ut til at elevene ved skole A har mer variert tilgang på bøker, enn elevene ved de andre skolene. Elevene ved skole A og til dels elevene ved skole C, låner bøker ofte på skolebiblioteket, mens skole B ser ut til å ha et lavt utlån ved skolen. Dette vil jeg senere sammenligne med bibliotekstilbudet ved de ulike skolene. Elevene ved skole A og til dels elevene ved skole B, låner oftere bøker ved folkebiblioteket enn elevene ved skole C.

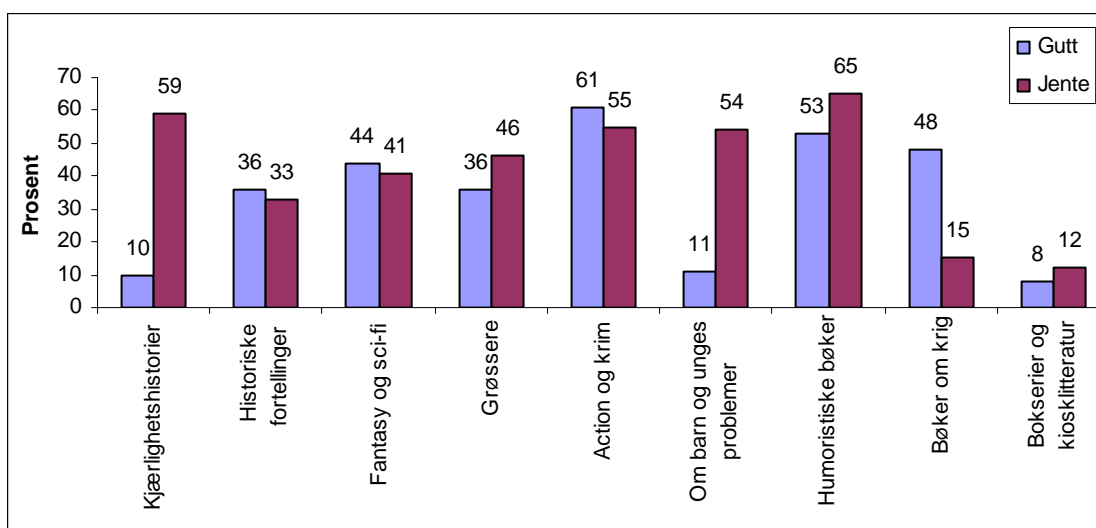
4.3.3 Hva ungdom vil lese om

Figur 16 viser at flest jenter foretrekker å lese om kjærlighet, humor og om barn og unges problemer. Jenter ser ut til å være forholdsvis altetedende og kan lese om mye forskjellig, for mange vil også lese action, krim, fantasy, sci-fi og grøssere. Jentene vil ikke lese om krig, og få er interessert i kiosklitteratur. Det jentene vil lese om, samsvarer med hva jentene forbinder med ungdomsbøker (se figur 10).

Guttene har litt snevrere leseinteresser. De fleste vil lese action, krim og humoristiske bøker. Ganske mange velger også fantasy, sci-fi, bøker om krig, grøssere og historiske fortellinger. De fleste av guttene vil absolutt ikke lese om kjærlighet, barn og unges problemer

og kiosklitteratur. Interessen for action og krim samsvarer med hva flest gutter forbinder med ungdomslitteratur, og noen av dem skrev også at humor var typisk for ungdomsbøker. Noen gutter forbinder også ungdomslitteratur med kjærlighet, forelskelse; og at det handler om ungdom, men dette ser det ut til at de ikke selv ønsker å lese om.

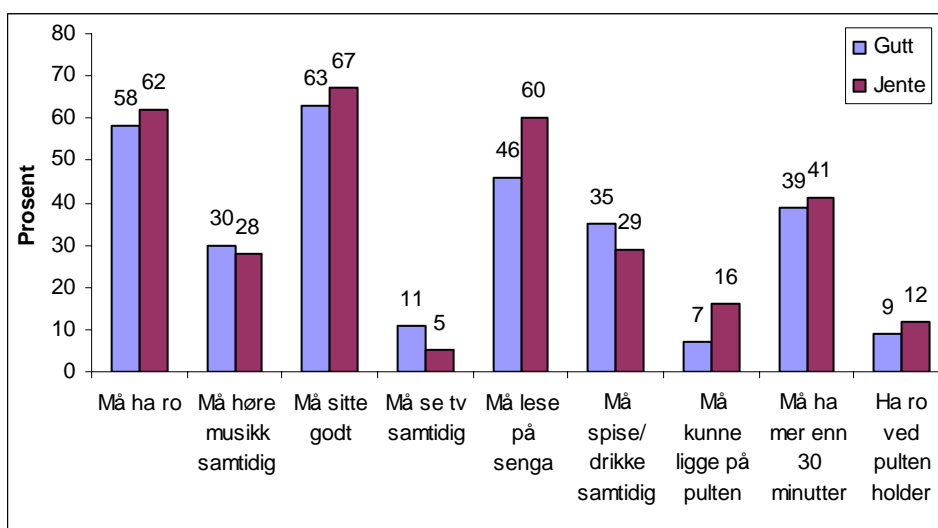
Figur 16: Valg av lesestoff



Hvordan elevene vil ha det rundt seg når de leser bøker

Elevene ble spurt om hvordan de ville ha det rundt seg når de skulle kose seg med en bok. Svaralternativene favnet både lesing hjemme og på skolen.

Figur 17: Hvordan elevene vil ha det rundt seg når de leser bøker



Figur 17 viser at for å kose seg med en bok, er det viktig for mange å kunne sitte godt, ha ro og ha muligheten til å lese på senga. Veldig få elever synes det holder med ro ved pulten, ha muligheten til å legge seg ned på pulten, eller sitte på gulvet i klasserommet. Mange forbinder lesing med avkopling, og dermed er det naturlig at man ønsker å sitte godt og ha god tid. Klasseromsarbeid kan ofte være preget av dårlig tid og til dels uro, derfor er det ikke så rart at mange ikke foretrekker å lese i klasserommet. Det er ikke store kjønnsforskjellene når det gjelder disse spørsmålene, men det er to som skiller seg ut. Jentene vil oftere lese på senga, (60 % mot 46 % for guttene), og jentene synes det også er greiere å ligge på pulten å lese (16,2 % mot 6,5 % for guttene).

4.3.4 Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser

Elevene leser helst ungdomsbøker, men mange leser også voksenbøker. Gutter og jenter forbinder ulike ting med ungdomsbøker, men nesten alle uttrykker seg positivt om sjangeren. Fantasybøker har fått et enormt oppsving blant ungdommen, de elskes og leses av veldig mange av elevene. Flest ungdommer velger bøker etter hva som står bak på boken, men mange følger anbefalinger fra foreldre og fra venner, mens nesten ingen hører på anbefalinger fra læreren. Bøkene får 15-åringene fra foreldre og i gave, og det ser ut til at der det er et godt skolebibliotek, låner elevene bøker der.

Aubert (1995) fant også ut at elevene på ungdomsskolen foretrakk ungdomsbøker (77 % av jentene og 65 % av guttene). Hun fant at litt færre valgte seg voksenbøker, men i hennes undersøkelse var det ikke mulig å krysse av for flere av alternativene (Aubert 1995, s. 12).

For jenter er ungdomsbøker bøker som handler om kjærlighet, forelskelse, om tema de er opptatte av, men også om problemer, action, krim og spenning. Gutter forbinder ungdomsbøker først og fremst med action, krim og spenning, men også om ting ungdom er opptatte av; kjærlighet, forelskelse og humor. Dette står i kontrast til Aubert (1995) sine resultater fra 1994, som slo fast at både gutter og jenter definerte ungdomsbøker omtrent likt, og at gutter var mye mer negative til sjangeren enn det jenter var (Aubert 1995, s. 15). Hun hadde faste svaralternativer, i motsetning til det åpne spørsmålet i min undersøkelse. Ungdomsbøker var for elevene i Aubert sin undersøkelse bøker om forelskelse, kjærlighet og nærproblemer. Og dette kalte Aubert for ”jentenes sfære”. Hun fant det derfor naturlig at jentene var mer positive til å lese ungdomslitteratur enn guttene, og at ungdomslitteratur er

jentelitteratur. I min undersøkelse fant jeg ikke denne tendensen. Gutter og jenter definerte ungdomsbøker ulikt, og det var ikke særlige motforestillinger mot sjangeren.

Undersøkelsen viste at nesten alle elevene har lest "Harry Potter" og "Ringenes herre", og mange har dem som sine favorittbøker. En god del har også lest "Naiv.Super" og "Beatles". Steffensen og Weinreich (2001) avdekket også i sin undersøkelse fra Danmark i 2001, en fascinasjon for "Harry Potter" hos begge kjønn, og "Ringenes herre" hos guttene. De spurte elevene sine om hvilke bøker de hadde lest siste måneden i fritiden sin (Steffensen og Weinreich 2001, s. 42). Torpe (2001) bad Stavanger-elevene å navngi forfattere eller bøker som de hadde likt å lese. Mange oppgav også der Loe sin bok "Naiv.Super", og mange hadde også lest noe av Ambjørnsen, Tolkien og Saabye Christensen. Dette ser altså ut til å være bøker som fenger mange i denne aldersgruppen. Relativt mange oppgir bøker som bl.a. Appleyard (1991) regner som barnelitteratur. "Grøsserne" av R.L. Stine er et typisk eksempel. I den danske undersøkelsen fant de også at denne bokserien var meget populær, men bare blant 8. klassingene, ikke blant de litt eldre elevene (Steffensen og Weinreich 2001, s. 44).

Flest ungdommer velger bøker ut i fra hva som står bak på boken, men mange velger også etter anbefaling fra venner og familie. Dette gjelder for begge kjønn, men det ser ut til at jenter får bøkene de leser fra flere steder enn det gutter gjør, da flere jenter krysser av for flere av svaralternativene enn det guttene gjør. En del gutter velger bøker etter forsidebilde og tykkelse, og dermed vil jeg tro at de ikke alltid treffer bøker som passer for dem. Gutter og jenter liker stort sett å lese om det de beskrev som typiske ungdomsbøker, men gutter styrer unna bøkene om barn og unges problemer og kjærlighetsbøkene. Noen av Aubert (1995) sine resultater er i tråd med resultatene i denne undersøkelsen, Jenter valgte bøker først og fremst ut i fra det som sto bak på bøkene, og bøkene ble også anbefalt av venner i hennes undersøkelse. Guttene i hennes undersøkelse valgte bøkene først og fremst ut i fra temaet boken tok opp, noe som ikke var et av mine svaralternativer, men for å finne temaet boken tar opp, så må man nødvendigvis lese bak på boken eller få den anbefalt av noen. Guttene leste også bøker de hadde fått i gave, og tittelen på boken spilte inn for en del av guttene. (Aubert 1995, s. 21). Dette ligner resultatene fra denne undersøkelsen, men valg av bok ut fra tittelen var ikke et av alternativene, det var derimot "forsidebildet", som mange av guttene velger bøker etter. Aubert hadde ikke foreldrene som et alternativ, men "i gave", og det var i størst grad guttene som fikk bøkene i gave i hennes undersøkelse, mens det i denne undersøkelsen også er jenter som får bøkene i gave.

Mange elever får bøkene de leser fra noen i familien eller i gave. Dette gjelder for begge kjønn. Det er langt flere jenter som låner bøker av venner enn gutter. Det er ulikt fra skole til skole om hvor mye elevene låner bøker på skole- og folkebibliotek, og dette kan ha noe med bibliotekstilbudet på skolene og i lokalmiljøet å gjøre. Jentene varierer mer hvor de finner bøkene de leser, enn det guttene gjør. Elevene ved skole A varierer mer hvor de finner bøker enn de andre elevene, og de låner bøker oftere på skole- og folkebiblioteket. På skole B låner elevene sjelden bøker på skolebiblioteket.

Aubert (1995) og Kristoffersen (1994) fant større kjønnsforskjeller i valg av bøker enn i denne undersøkelsen. Gutter fikk bøkene i gave, slik også guttene i denne undersøkelsen fikk, men de fikk også bøkene fra folkebiblioteket (Aubert 1995, s. 19). I min undersøkelse varierte lån på folkebiblioteket veldig fra skole til skole. Kristoffersen fant også at guttene fikk bøker fra foreldre (Kristoffersen 1994, s. 58), og det fikk også elevene i denne undersøkelsen. Aubert (1994) og Kristoffersen (1994) fant også at de fleste jentene fikk bøkene sine fra folkebiblioteket, noe som varierte veldig i min undersøkelse. De fant også at jentene fikk bøker fra venner, men i tillegg fant Aubert at mange jenter var medlem av bokklubber (Aubert 1995, s. 19). Bokklubbene stod antakeligvis sterkere for ti år siden, for i 2005 er det færre som får bøkene sine fra bokklubb, men det er fortsatt jentene som er medlem av bokklubber.

Jenter og gutter vil til dels lese om forskjellige ting, selv om begge er glade i humor og action, krim og fantasy. Jenter vil lese om kjærlighet og om barn og unges problemer i tillegg, mens gutter gjerne vil lese om krig. Det ser ut til at jentene liker å lese om enda flere emner enn det guttene liker. De som leser mest, som stort sett er jenter, liker også å lese mer forskjellige typer litteratur, enn de som leser mindre. Dette er naturlig siden de bruker mer tid på lesing. Aubert (1995), Kristoffersen (1994) og Steffensen og Weinreich (2001) fant også at jentene helst ville lese kjærlighetsbøker. Aubert og Kristoffersen fant, som i denne undersøkelsen, at jenter også ville lese om barn og unges problemer og om krim og spenning og grøssere (Aubert 1995, s. 13) (Kristoffersen 1994, s. 41). De fant ikke den samme interessen for fantasy og humoristiske bøker, som jentene i min undersøkelse hadde. Steffensen og Weinreich fant i Danmark, at jentene også ville lese virkelighetsorienterte bøker, som kanskje kan være noe av det samme som kategorien ”om barn og unges problemer” i min undersøkelse. (Steffensen og Weinreich, 2001, s. 44).

Aubert, Kristoffersen, Steffensen og Weinreich fant det samme som denne undersøkelsen fant: Guttene ville lese spenningslitteratur, grøssere og fantasy. (Aubert 1995,

s. 13, Kristoffersen 1994, s. 41, Steffensen og Weinreich 2001, s. 44). I tillegg fant Kristoffersen, Steffensen og Weinreich at guttene ville lese historiske romaner, og dette ville også mange av guttene i min undersøkelse.

De som leser mest, foretrekker flere typer lesestoff enn de som leser minst. Dette er naturlig siden de fleste som leser mye er i kontakt med flere typer bøker. De som leser minst, liker å lese det samme som Torpe (2001) fant i sin undersøkelse av Stavanger-ungdommens lesevaner. Hun skilte mellom de som likte å lese, og de som ikke likte å lese. Jeg antar i hovedsak at de som i min undersøkelse leser mer enn 30 minutter om dagen, liker å lese mer enn de som leser mindre. Torpe fant at 10. klassingene som ikke likte å lese, valgte å lese det samme som elevene i min undersøkelse som leste mindre enn 30 minutter om dagen leste: Grøssere, spenning og krim, science fiction (guttene) og romantiske bøker (jentene).

4.4 Leseaktiviteter organisert av skolen

Jeg vil anta at det er generelt store forskjeller mellom skoler når det gjelder prioritering av leseaktiviteter i skoletiden. Man vet at læreplanen inneholder mange emner, og lærerne må prioritere noen emner mer enn andre. Dette vil jeg tro de gjør ut fra egne interesser og kunnskaper, føringer lagt av skolene, og hva de mener de må prioritere for å få elevene til å yte best mulig i norskfaget. Resultatene fra undersøkelsen så langt, peker mot at det er forskjeller mellom skolene i prioritering av leseaktiviteter.

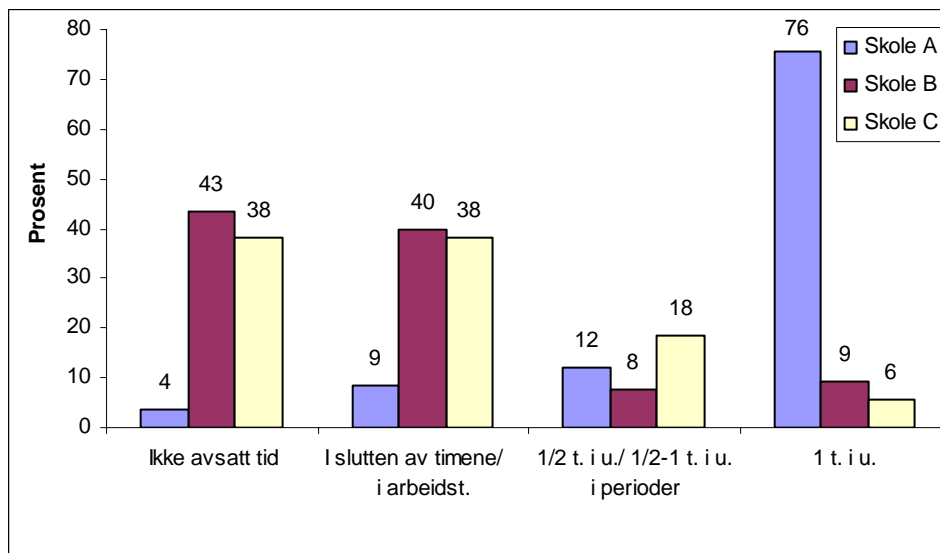
Her har jeg undersøkt hvor mye tid elevene får til å lese i skoletiden, hvor mange leseprosjekt de har hatt, og hva disse har gått ut på. Har elevene deltatt i "Aksjon tXt", som er en lesekonkurranse for ungdom der de leser utdrag fra bøker? Hvordan arbeider de med litteraturen, når de har lest en bok i forbindelse med skolen? Dette er naturlig å sammenligne med hva lærerne ved skolene har svart, fordi de har blitt spurt om hvordan de jobber med litteratur og lesing i klasserommet. I tillegg er det så vidt jeg vet, ingen tidligere undersøkelser som har gått inn på alle disse spørsmålene om hvordan det arbeides med lesing av skjønnlitteratur i skolen, så derfor har jeg ingen tidligere undersøkelser å sammenligne med, med unntak av på noen få av spørsmålene.

4.4.1 Avsatt tid til lesing og leseaktiviteter i skoletiden

I kapittelet om lesevaner fant jeg ut at elevene ved skole A leste i snitt mer i fritiden, enn elevene ved de andre skolene. Elever ved skole B leser minst. Ut fra dette er det min hypotese; at skole A setter av mer tid til lesing i skoletiden enn de andre skolene.

Elevene ble spurt om: ”Hvor mye tid har blitt brukt til lesing i norsktimene i 10. klasse”? Svaralternativene var: ”Ikke avsatt tid på skolen”, ”I slutten av timen hvis vi har blitt ferdige med noe annet”, ”Fått tilbud om å lese i arbeidstimer”, ”Brukt 1/2- 1 time i uka i en kortere periode”, ”1/2 skoletime i uka” og ”1 skoletime i uka”.

Figur 18: Hvor mye tid skolene har avsatt til lesing

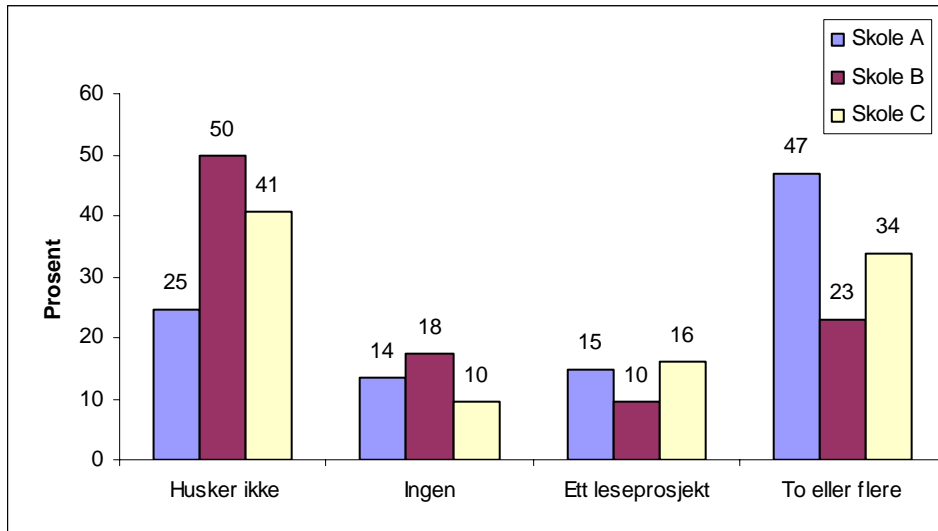


Figur 18 viser at de fleste elevene ikke får avsatt mye tid til å lese på skolen, med unntak av elevene ved skole A, som svarer at de har fått avsatt en skoletime i uken. På skole B og C svarer de fleste at de ikke har fått avsatt tid i det hele tatt, eller at de får lese i slutten av timene eller i arbeidstimer. Det ser dermed ut til at hypotesen om at skoler som setter av tid til lesing, får elever som leser mer.

4.4.2 Leseprosjekt og lesekonkurranser

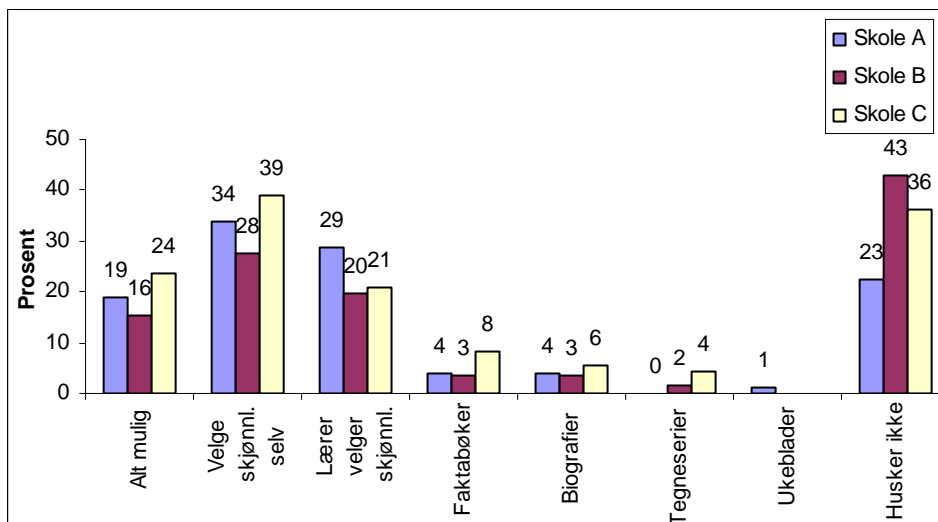
Elevene ble spurt om hvor mange leseprosjekt de har hatt i løpet av ungdomsskolen. Da jeg gikk gjennom besvarelsene, skjønnte jeg at det hadde vært uklart om spørsmålet omfattet både norsk og engelsk, eller bare norsk. Dette kan være grunnen til at resultatene er så sprikende, og dette kan kanskje også forklare hvorfor så mange har krysset av for ”husker ikke”. I tillegg kan det hende at ordet ”leseprosjekt” var fremmed for elevene, selv om spørsmålet ble forklart slik: ”Et leseprosjekt kan gå ut på å lese flest mulige bøker, eller å lese en eller flere bøker og eventuelt skrive litt om dem over en bestemt tidsperiode. Hvor mange leseprosjekt har du hatt i løpet av ungdomsskolen? (Sett ett kryss)”.

Figur 19: Antall leseprosjekt ved skolene



Figur 19 viser at mange elever ikke husker hvor mange leseprosjekt de har hatt. Dette gjelder særlig for elevene ved skole B og C. Elevene ved skole A mener at de har hatt flest leseprosjekt, mens elevene ved skole B mener at de har hatt færrest eller ingen. Her ser man altså at skolen som setter av mest tid til lesing i uken, også har hatt flest leseprosjekt. Dette er i og for seg ikke så rart, siden denne skolen antakelig har mye fokus på lesing, siden de prioriterer å bruke en time i uken på dette.

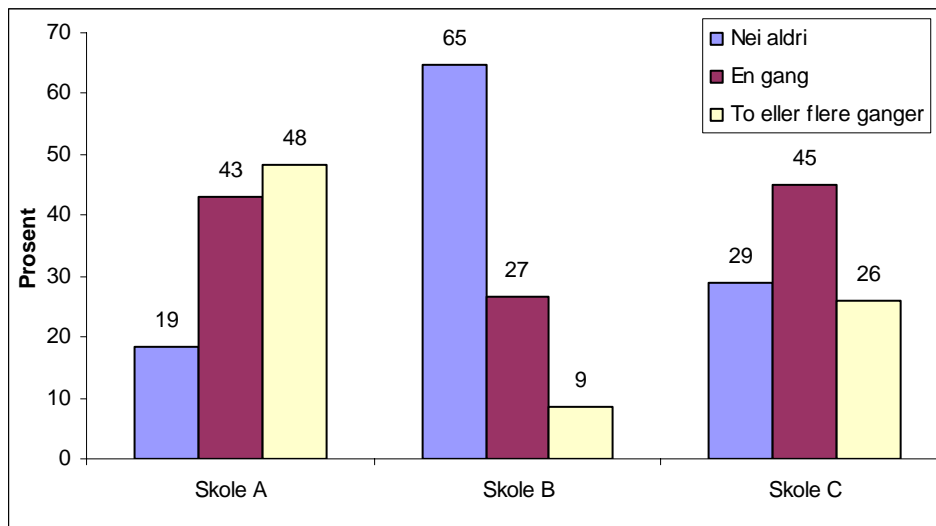
Figur 20: Hva elevene fikk lese da de hadde leseprosjekt



Figur 20 viser at de fleste elevene svarer at de fikk velge skjønnlitteratur selv, da de hadde leseprosjekt på skolen. Mange svarer også at læreren valgte skjønnlitteratur og at de fikk lese alt mulig. Det ser ut til at elevene sjelden får lese faktabøker, biografier, tegneserier og

ukeblader når de har leseprosjekt. Det er overraskende mange som svarer at de ikke husker hva de fikk lese, og dette gjelder særlig for elevene ved skole B og C. Dette kan henge sammen med usikkerheten på spørsmålet om antall leseprosjekter, og om det omfattet både norsk og i engelsk, eller bare norsk. Det kan også henge sammen med at skolene setter av ulik tid til lesing, og at de kanskje bevisstgjør elevene forskjellig, når det gjelder lesing.

Figur 21: Hvor mange ganger elevene har lest klassesett med bøker



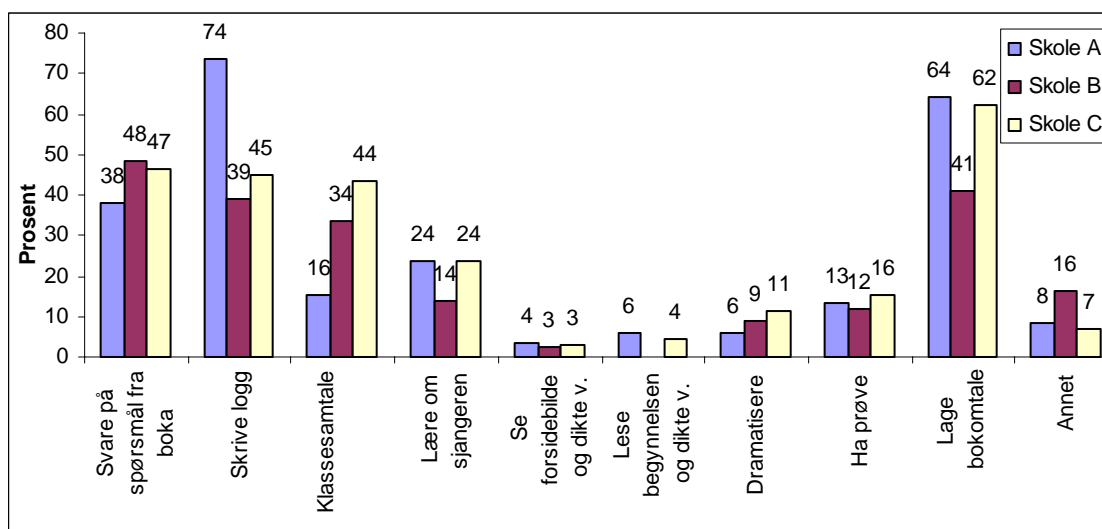
Figur 21 viser at elevene fra skole A svarer at de har lest klassesett med bøker en eller to ganger. På skole B mener de fleste at de aldri har lest klassesett med bøker, mens en god del mener at det har skjedd en gang. På skole C er det også noen som mener at de aldri har fått utdelt noe klassesett av en bok, mens de fleste mener at de har lest samme bok som resten av klassen en gang.

Det er ikke mange av elevene som klarer å navngi bøkene de har lest klassesett av. Mange blander også inn utdragene fra "Aksjon tXt" og bøker de har lest i engelsktimene. På skole A svarer 28 av 87 elever at de har lest "Fisken" av Arne Berggren. 18 av disse elevene likte boka, eller syntes den var helt grei. På skole B kan ingen av de 181 elevene navngi bøker de har lest klassesett av i norsktimene. Noen navngir bøker fra engelsktimene, men de fleste svarer enten ikke på spørsmålet, eller skriver at de ikke har fått utdelt noe klassesett med bøker. På skole C har de lest litt forskjellige bøker, og det ser ut til at noen klasser har lest mer enn ett klassesett. 21 av 75 elever skriver at de har lest enten "Fisken" av Arne Berggren, "Døden på Oslo S" av Ingvar Ambjørnsen, "Berre ein hund" av Per Sivle, eller "Victoria" av Knut Hamsun. 8 av 9 elever likte "Fisken" eller syntes den var helt grei. 5 av 10 elever syntes

”Døden på Oslo S” var bra, eller helt grei. 1 av 2 likte ”Victoria” og 1 av 4 likte ”Berre ein hund”. Det ser altså ut til at skole C har satset på å ha flere klassesett med bøker tilgjengelig for elevene. At skole B sine elever ikke oppgir navnet på noen bok, kan enten henge sammen med at lærerne deres ikke har prioritert dette, eller at de ikke har tilgjengelige klassesett på skolen.

Hva slags oppgaver elevene har fått i forbindelse med lesing av bøker

Figur 22: Oppgaver gitt sammen med boklesing



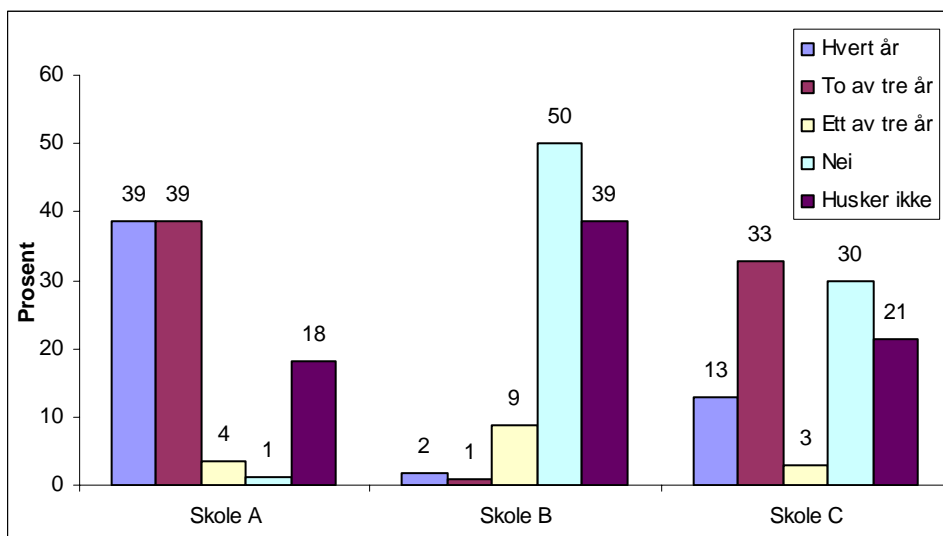
Figur 22 viser at mange elever ved alle skolene svarer at de har fått i oppgave å lage bokomtale og svare på spørsmål til boka. På skole A og C mener elevene også at de har fått i oppgave å skrive logg, og mange elever mener at de har hatt klassesamtale om bøkene de har lest. Det er ingen kjønnsforskjeller i svarene på denne oppgaven.

Lesekonkurranse

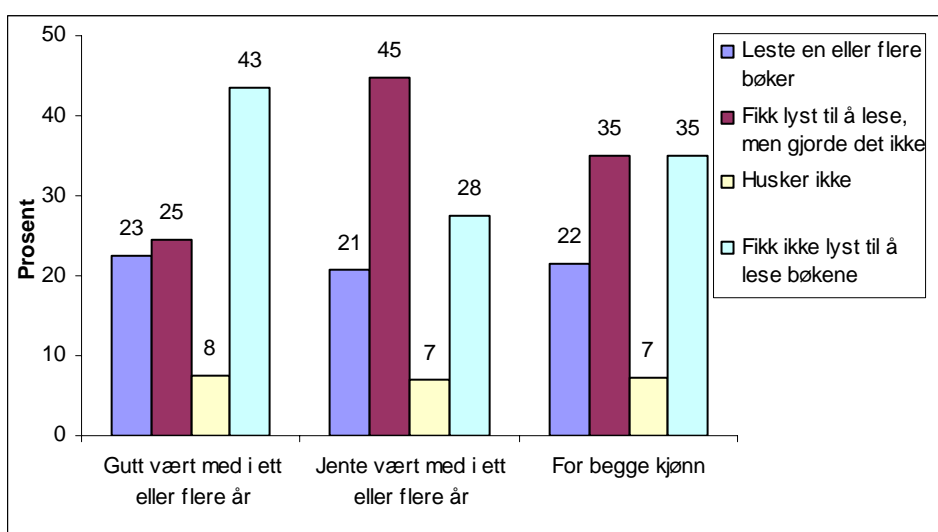
I de siste årene har det eksistert en lesekonkurranse som ”Foreningen !les” står bak. ”Foreningen !les” (<http://www.txt.no>) er en ideell paraplyorganisasjon som springer ut av ”Aksjon Leselyst”, som ble etablert i 1997 på bakgrunn av undersøkelser om ungdoms lesevaner. Hvert år arrangerer organisasjonen ”Aksjon tXt”, som er en landsdekkende lesekonkurranse. Elevene får utdelt et hefte med utdrag av tekster og skal lese og bearbeide dem på ulike måter. Resultatet av dette arbeidet skal elevene sende inn og dermed deltar de i en konkurranse der de kan vinne ulike ting.

Figur 23 viser at de fleste av elevene ved skole A mener at de har vært med hvert år eller i to år. De fleste ved skole B har ikke vært med på "Aksjon tXt", eller de husker ikke om de har vært med. På skole C har mange vært med i to år, og mange har ikke vært med. Også her er det mange som ikke husker om de har vært med. Her ser man det samme mønsteret som tidligere: Skole A, som setter av en time i uka til lesing, har også deltatt flest ganger på "Aksjon tXt". Skole C har også deltatt i aksjonen, mens det er usikkert om skole B har brukt tid på denne lesekonkurransen i det hele tatt.

Figur 23: Deltakelse i "Aksjon tXt"



Figur 24: Om elevene leste bøkene det var utdrag fra i "Aksjon tXt"

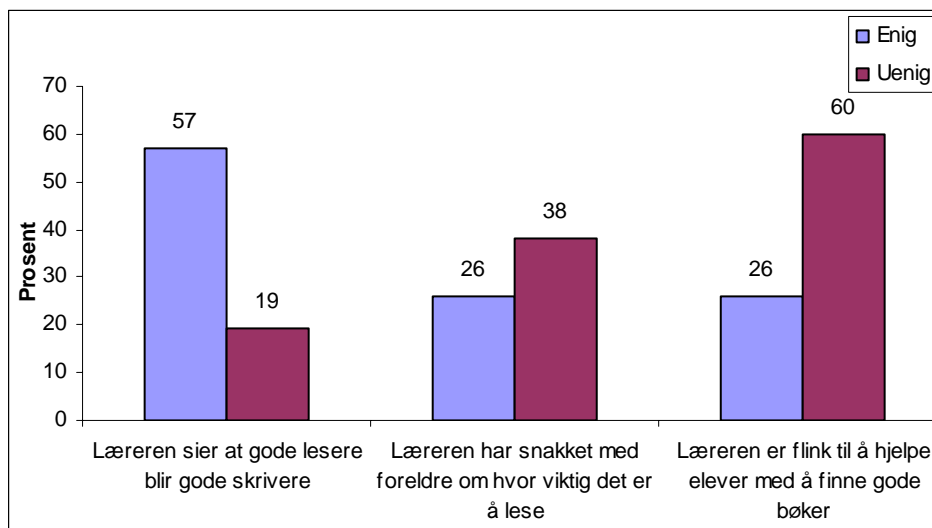


Figur 24 viser at omtrent like mange gutter og jenter som var med på "Aksjon tXt", leste en eller flere av bøkene det var utdrag fra i "aksjonsheftet". Noen flere av jentene enn guttene,

fikk lyst til å lese en eller flere bøker, men gjorde det ikke. Det var mange flere gutter enn jenter, som ikke fikk lyst til å lese bøkene etter at de hadde lest utdragene.

Lærerne

Figur 25: Utsagn om læreren



Figur 25 viser at mange mener at læreren har påpekt at ”gode lesere blir gode skrivere”, mens det er flere som er uenige enn enige i at læreren har snakket med foreldrene om viktigheten av å lese. De fleste elevene mener at læreren ikke er flink nok til å hjelpe elevene med å finne bøker. Det er ikke store forskjeller mellom skolene, eller mellom kjønnene, når det gjelder utsagnene om læreren.

Bibliotekstilbud

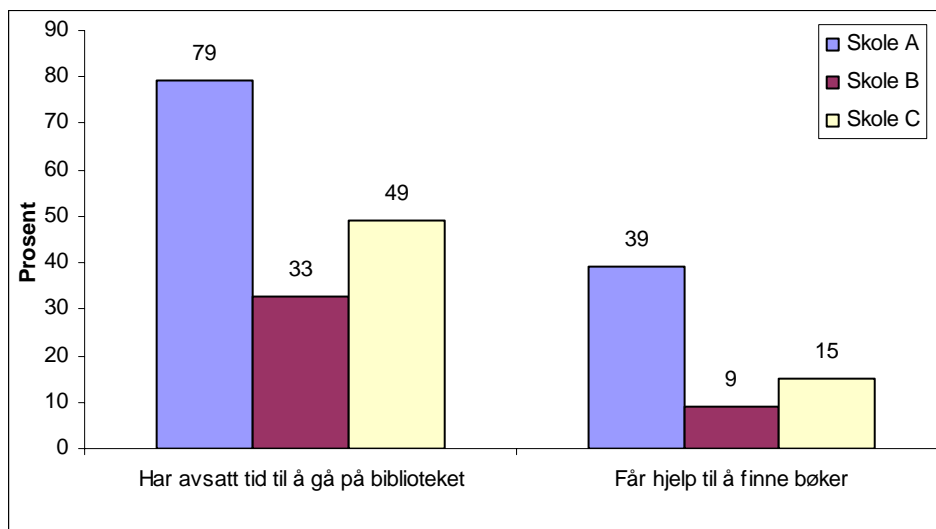
Etter samtale med ledelsen på skolene, har jeg dannet meg et bilde av bibliotekstilbudet. Skole A har en tidligere lærer tilsatt i 50 % stilling som bibliotekar. Han foretar innkjøp av bøker, rydder hyller, låner ut bøker og bidrar med bøker og annet materiell ved prosjekt- og temaarbeid. Bibliotekaren har et budsjett på 35 000 kroner i 2005, og biblioteket består av 7457 bøker. Biblioteket er åpent hele dagen fire dager i uken. På fredagene må lærerne selv følge elever på biblioteket hvis de skal låne bøker. Biblioteket ligger sentralt i skolebygget, det er relativt stort og med mye lys.

På skole B har de en lærer som har fire timer nedsatt leseplikt for å holde orden på biblioteket. Boksamlingen består av 4133 bøker, og de har 8000 kroner i året avsatt til å kjøpe inn bøker til biblioteket, men den ansvarlige oppgav at hun hadde brukt 1250 kroner i

vårhalvåret 2005. Lærerne må ta med seg elevene til biblioteket for å låne bøker. Elevene kan låne bøkene selv, og lærerne må være med for å passe på. Skole B flyttet inn i nytt skolebygg i januar 2005, men likevel er biblioteket lite. Bokhyllene er høye og elevene må ofte klatre på egnede stiger for å finne bøker. Læreren, som er ansvarlig for biblioteket, føler at det blir lite brukt og at det er lite tilgjengelig for elevene. Dette reflekteres i undersøkelsen, da elevene ved denne skolen er minst fornøyde med bibliotektilbudet sitt.

Biblioteket på skole C er åpent alle dager. Det er ansatt en bibliotekar, og i tillegg bruker en sivilarbeider en del tid på biblioteket. Biblioteket ligger midt i skolebygget og mange klasserom har direkte adkomst til biblioteket. Dette kan være positivt, men oppleves også som litt vanskelig, da det blir mye svinn av bøker. Derfor har de ikke oversikt over hvor mange bøker de har i hyllene sine. Budsjettet for 2005 er på 3000 kroner, men de fikk for et par år tilbake 140 000 kroner ekstra til biblioteket, slik at de har en relativt oppdatert boksamling.

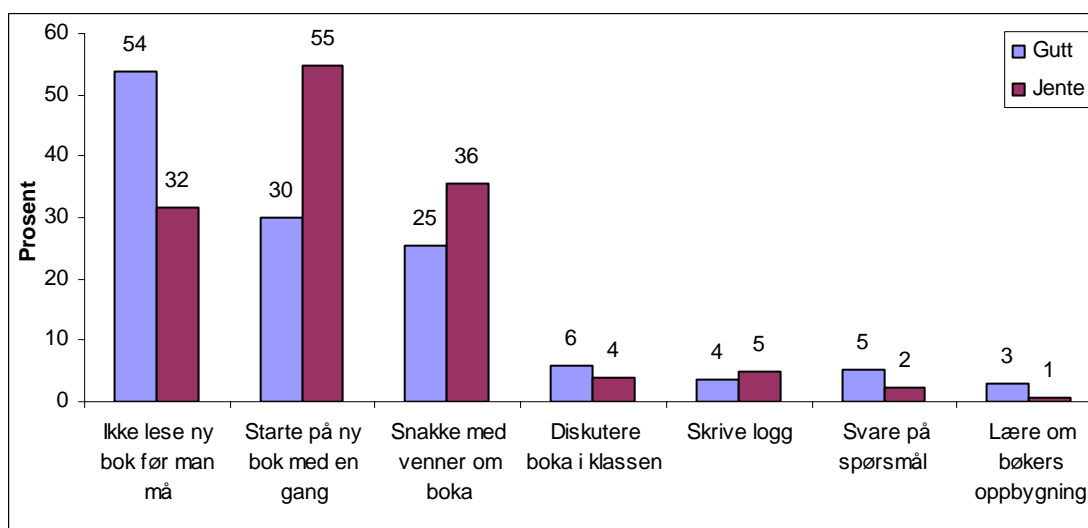
Figur 26: Utsagn om bibliotekstilbud



Figur 26 viser hvor mange prosent av elevene ved de tre skolene som har svart at de er enige i at de har fått avsatt tid til å gå på biblioteket, og som er enige i at de får hjelp av bibliotekar til å finne bøker. Det er store forskjeller mellom skolene om de har bibliotekarer som er flinke til å finne bøker til elevene, og mellom skolene om de har fått avsatt tid til å gå på skolebiblioteket. Nesten alle elevene ved skole A mener at de får avsatt tid til å gå på skolebiblioteket i skoletiden. En del av elevene ved skole C mener det samme, mens det er få elever ved skole B som mener at de får avsatt tid til å gå på biblioteket. Det er kanskje ikke så

rart at langt flere føler at de får hjelp av bibliotekaren på skole A, siden de faktisk får tid til å oppsøke biblioteket, og siden de har et bemannet bibliotek. Det motsatte er tilfellet på skole B. Halvparten av elevene ved skole C føler at de får avsatt tid til å gå dit, men det er få elever som sier at de får hjelp av bibliotekar, selv om biblioteket er bemannet.

Figur 27: Hva elevene vil gjøre med bøkene når de har lest dem



Figur 27 viser hva elevene vil gjøre med bøker de har lest, og alternativene er hentet både fra skole og fritid. Det er omtrent like mange elever som vil starte på ny bok med en gang, og elever som vil legge vekk boken og ikke lese ny før de må. Det er relativt store kjønnsforskjeller her. En del elever av begge kjønn vil snakke med venner om bøkene de leser, mens få ønsker å gjøre noen av de andre alternativene, som er aktiviteter typisk knyttet til etterarbeid på skolen.

4.4.3 Om den nasjonale prøven i lesing

De nasjonale prøvene i lesing, skriving og matematikk skal måle grunnleggende ferdigheter som elevene trenger på skolen og senere i livet. Elevenes selvrapportering om hvordan de gjorde det på disse prøvene, er det eneste målet jeg har for hvor godt hver enkelt elev leser. Prøvene ble blant annet opprettet i 2004 på bakgrunn av "Kvalitetsutvalgets" innstilling fra 2002, som sa at Norge manglet systematiske data om norske elevers skoleprestasjoner. Prøvene gjennomføres over hele landet på 4., 7. og 10. klassetrinn, og skal være viktig redskap for lærere og elever i undervisningen (<http://odin.dep.no/ufd>).

Siden jeg ikke har tilgang til elevenes karakterer eller enkeltelevens resultater på den nasjonale prøven i lesing, så er elevenes selvrapportering om egne resultater verdifulle, selv

om egenrapportering knyttes til en del usikkerhet. Det er ikke elevenes faktiske resultater, men deres egne meninger om hvordan de gjorde det på leseprøven som kommer fram her. Elever kan av ulike grunner tenke, føle eller mene at de gjorde det bedre enn de faktisk gjorde. Dette kan likevel si noe om tendenser. I PISA-undersøkelsen spurte de elevene om hva slags karakter de fikk ved siste karakteroppgjør, og de fant også den samme tendensen i rapporteringen. Jo høyere karakter, jo bedre gjorde de det på leseprøven. (Lie, m.fl., 2001). Elevene fikk spørreskjemaet mitt (se vedlegg 3) rett etter at de hadde levert den nasjonale prøven i lesing i januar 2005, og i spørreskjemaet tok jeg med noen spørsmål om hvordan de selv mente de hadde gjort det på leseprøven.

Tabell 3: Nasjonal prøve i lesing

	Skole A	Skole B	Skole C
Ble ferdige med den nasjonale prøven	79 %	87 %	80 %
Svarte riktig på alle eller nesten alle av oppgavene	79 %	74 %	83 %
Synes ingen av tekstene var vanskelige	42 %	46 %	29 %

Tabell 3 viser at de fleste elevene ble ferdige med prøven og svært mange mener at de svarte riktig på nesten alle, eller alle oppgavene. Elevene ved skole C synes oppgavene var vanskeligere enn elevene ved de andre skolene. Elevene som skrev at de fikk til alt eller nesten alt, skriver at ingen eller få av oppgavene var vanskelige, mens de som skrev at de fikk til halvparten eller mindre, mener at flere av oppgavene var vanskelige. Jeg fant ingen kjønnsforskjeller her.

4.4.4 Oppsummering av de viktigste funnene, og sammenligning med tidligere undersøkelser

De fleste elevene får ikke avsatt mye tid til lesing på skolen, da flesteparten svarer at de får lese i slutten av timene eller i arbeidstimer. Elevbesvarelsene fra skole A skiller seg fra de andre, da de får lese i en skoletime fast hver uke. Skole A har også hatt flest leseprosjekt, og deltatt flest ganger i "Aksjon tXt", men også skole C har brukt en del tid på leseprosjekter og "Aksjon tXt". Det er usikkert om elevene ved skole B har fått de samme tilbudene, da de fleste av elevene fra denne skolen skriver "husker ikke", eller at de ikke har brukt tid på disse aktivitetene. Når elevene har leseprosjekt, får de lese skjønnlitteratur valgt av lærer eller dem selv, og noen mener også at de får lese alt mulig. Ingen lærere gir inntrykk av at de lar elevene

få lese alt mulig, så elevene føler kanskje at friheten er større enn den er. Alle elevene i undersøkelsen har fått skriftlige oppgaver, som å skrive bokomtaler og loggskrivning, i tilknytning til lesing av bøker. De fleste elevene mener at de får liten hjelp av lærer og bibliotekar i valg av bøker, og omtrent halvparten av elevene får avsatt tid til å gå på biblioteket, men her er det store variasjoner mellom skolene.

Det ser ut til at hypotesen om at elever som får avsatt tid til lesing, leser mer enn, de som ikke får avsatt tid til lesing i skoletiden. Det stemmer at de fleste elevene ikke får avsatt mye tid til lesing, med unntak av elevene ved skole A, der de fleste elevene skriver at de har fått satt av en time i uken til lesing. Disse elevene leser mer enn elevene ved de andre skolene. Dette stemmer overens med det som lærerne ved skole A skriver, nemlig at de setter av en time i uken til lesing. Lærerne ved de andre skolene, med unntak av en lærer ved skole C, skriver at de bare lar elevene lese i arbeidstimer, eller etter at de er ferdig med noe annet. En lærer ved skole C skriver at hun bruker mer enn en time i uken til lesing, men dette opplever, av en eller annen grunn, ikke elevene. Da jeg plukket ut denne lærerens elever, fant jeg kun to elever som mente at de brukte en time i uken til lesing.

De fleste elevene oppgir at de fikk velge skjønnlitteratur selv eller lærer valgte skjønnlitteratur for dem, da de hadde leseprosjekt. Dette stemmer med det lærerne skriver, med unntak av på skole C, der to lærere også oppgav at det var mulig å lese fagbøker og biografier. En tillot også at elevene leste tegneserier. Mange har lest en bok som klassesett, men dette varierer fra skole til skole, og kanskje fra klasse til klasse. Skole C har tilgang til flere klassesett med bøker enn de andre skolene. Skole A har tilgang til to klassesett, men det ser ut til at elevene bare har lest det ene så langt i skoleløpet. Lærerne ved skole B skriver at de har tilgang til ett klassesett, men at det ikke er nok bøker til de store klassene.

Det er vanlig å ha skriftlige oppgaver i tilknytning til boklesing på skolen. Elevene har fått i oppgave å lage bokomtale og å svare på spørsmål om boken. Mange har også skrevet leselogg og hatt klassesamtale. Siden de som sjelden får avsatt tid til lesing, også får disse skriftlige oppgavene minst like ofte som elevene ved skole A, som setter av en time i uken til lesing, så føles det antakelig som det hører med skriftlige arbeidsoppgaver til boklesing. Det er ikke sikkert at elevene ved skole A får den samme følelsen, siden jeg vil tro at de også leser bøker i skoletiden uten å forplikte seg til å gjøre noe skriftlig samtidig.

Mange av elevene har vært med på "Aksjon tXt", men dette varierer fra skole til skole. Skole A har vært med oftest, mens det ser ut til at skole B ikke har deltatt i det hele tatt. Noen av elevene ved skole C har vært med mer enn de andre elevene ved samme skole. I overkant av 20 % av både guttene og jentene, som var med på aksjonen, leste en eller flere av bøkene det var utdrag fra, og mange elever skriver at de fikk lyst til å lese bøkene. Ut i fra dette, kan det se ut som om elevene har hatt utbytte av konkurransen. Det kan være ulike grunner til at elevene likevel ikke leste bøkene, selv om de hadde lyst. De kan ha glemt det, bøkene kan ha vært utlånt på biblioteket, de fantes kanskje ikke på skolebiblioteket, eller de kan ha holdt på med en annen bok da de leste utdraget. Kun en av lærerne er positive til utbyttet av "Aksjon tXt", hun er fra skole A, og skriver at elevene har hatt godt utbytte i 8. og 9. klasse, men at filmen ikke fungerte i 10. klasse. Den andre norsklæreren på skole A mener at elevene ikke har hatt utbytte av prosjektet i det hele tatt. En av lærerne ved skole B skriver at aksjonen skaper kortsiktig interesse, og at han er usikker på effekten på lengre sikt. En av lærerne på skole C skriver at elevene har hatt lite utbytte av å delta, og at mange elever syntes tekstene var kjedelige og opplevde det som "frivillig tvang" å lese det.

Få elever synes læreren er flink til å hjelpe elevene til å finne gode bøker. Seks av åtte lærere skriver derimot at de er flinke til å motivere elevene til å lese i fritiden. Men fem av lærerne oppgir at de ikke kan nok om dagens ungdomsbøker, til å kunne veilede elevene i bokvalg. Helgevold (2002) fant i sin undersøkelse at lærerne forholdt seg ganske passive, ubevisste, eller lite orienterte mot læringsprosessene som utvikler elevenes lesekompetanse. Hun bruker evnen til metakognisjon som eksempel, og sier at for å skape en slik evne må lærerne veilede elevene:

"En veiledning hvor lærer tydelig modellerer hvordan en arbeider, som beskriver prosessene underveis, og drar elevene inn i samtaler. Så avsluttes prosessen med refleksjon over arbeidet. Dette krever andre undervisningsrammer enn de lærersamtalen gir" (Helgevold 2002, s. 106).

Det ser ut til at bibliotektilbudet er veldig ulikt fra skole til skole. Skole A og C har et bemannet bibliotek, mens det ser ut til at skole B har et forholdsvis utilgjengelig bibliotek. Det er store forskjeller mellom skolene om de lar elevene få låne bøker på skolebiblioteket i skoletiden. Elevene ved skole A, mener at de i større grad har fått avsatt tid til å gå på skolebiblioteket, og at de får hjelp av bibliotekar, enn elevene ved de andre skolene. Lærerne har svært ulike oppfatninger om hvor mye kunnskap bibliotekaren har om skjønnlitteratur. Ved skole A mener den ene at bibliotekaren kan svært mye, og den andre mener det motsatte, de svarer også slik i spørsmålet om de har et godt skolebibliotek. Ved skole B og C er to av

lærerne delvis enige i at bibliotekaren kan mye om skjønnlitteratur, den siste er uenig dette.
To av lærerne ved skole B mener at deres skole ikke har et godt skolebibliotek, mens lærerne ved skole C mener at de har et godt skolebibliotek.

5 Spørreskjema til lærerne

Det var 10 norsklærere som var involvert med elevene i undersøkelsen, 8 av disse svarte på et spørreskjema om hvordan de arbeider med lesing av fortrinnsvis skjønnlitteratur (se appendiks). Lærerne er altfor få til at det går an å trekke noen slutninger om hvordan lærere jobber med lesing og aktiviteter knyttet til lesing. Likevel kan det være interessant å se nettopp hvordan disse lærerne jobber, siden elevene deres er med i undersøkelsen. Noen av lærersvarene var interessante å se i sammenheng med det elevene svarte på tilsvarende spørsmål, og dette ble gjort i forrige kapittel. Noen av lærersvarene kan også ses i sammenheng med tidligere undersøkelser.

5.1 Tid brukt til lesing og leseaktiviteter

Man skulle kanskje tro at lærerne ved de samme skolene og på de samme trinnene, jobbet omtrent likt med lesing, men dette er i hovedsak ikke tilfellet. Som nevnt i kapittel 4.4.4, setter begge norsklærerne ved skole A av en time i uken til lesing, og de har meldt på elevene til "Aksjon tXt" hvert år. Ellers virker det som om de jobber veldig forskjellig, da den ene har hatt mange leseprosjekt, mens den andre ikke har hatt noen. Lærerne ved skole B og C setter av liten tid til lesing i skoletiden. Alle lærerne ved alle skolen, har meldt på elevene sine til "Aksjon tXt" i minst ett år. Lærerne har hatt ulikt antall leseprosjekter med elevene sine. Lærerne er generelt negative til om elevene har hatt utbytte av "Aksjon tXt"

Hvordan lærerne arbeider med litteratur

Seks av ti lærere mener at de altfor ofte nedprioriterer lesing, og fem av ti mener at de kan for lite om ungdomsbøker.

Lærerne ble bedt om å skrive hvor ofte de gjorde ulike aktiviteter i forbindelse med lesing. Ofte diskuterer de tekster høyt, de lar elevene lese høyt, de lærer elevene sjangerkunnskap, og de gir elevene oppgaver i tilknytning til teksten. Elevene lærer sjelden eller aldri ting utenat. Nesten alle lærerne har tilbudt elevene å se en filmatisert bok på video eller kino. Elevene ved skole B og C har hatt forfatterbesøk på skolen, og elevene ved skole A har fått tilbud om å være med og se et teaterstykke, det samme har en av lærerne ved skole C tilbudt sine elever.

Da elevene hadde leseprosjekt, fikk elevene stort sett bare lese romaner, men noen få lærere lot også elevene lese noveller, biografier og fagbøker. Elevene fikk stort sett lov til å velge bøkene selv, men lærere valgte også noen ganger bøker for elevene. Dette var

antakeligvis når de leste hele klassesett. På skole C har de flest klassesett med skjønnlitterære bøker, mens de på skole A har tilgang til to forskjellige klassesett. Skole B har klassesett av en bok, men det er for få bøker til de store klassene ved skolen.

Motivasjon

Seks av ti lærere mener at de er flinke til å motivere elevene til å lese bøker. For å motivere til lesing, skriver to av lærerne at de forteller om forfatterne, tema og personene de skal lese om. En skriver at hun snakker om filmene elevene ser, og sier at de fleste er basert på bøker. To av lærerne skriver at de leser forskjellige tekster, og at de prøver å finne spennende utdrag fra bøker. To skriver at de prøver å finne ut hva slags interesser elevene har, og prøver selv å være interessert og motivert til å hjelpe elevene i valg av bøker. En skriver at hun snakker om spennende bøker, og får elevene til å fortelle om gode bøker de har lest. I tillegg skriver hun at hun presiserer viktigheten av lesing for å øke ordforråd og skriveferdighet. En av lærerne er kanskje ikke den beste motivatør siden han skriver: "Jeg sier det er viktig, men legger ingen pasjon i det".

Lærerne ble spurt om de gjorde noe spesielt for å motivere guttene, og alle lærerne gjør det. Tre av lærerne skriver at de bevisst prøver å lese tekster i klassen som de vet fanger gutter, for eksempel "Black and Decker" og bøkene til Arne Berggren. Fire av lærerne skriver at de prøver å hjelpe guttene til å finne tekster som passer for dem. En skriver at hun berømmer nesten alle valg av bøker som gutter tar, og en skriver at han "pusher" guttene til å lese litt mer. En av lærerne skriver at hun er bevisst på å se etter guttebøker, i forhold til innkjøp til skolebiblioteket.

Nesten ingen av lærerne har lagt om sin undervisning omkring lesing etter at det har vært stor medieoppmerksomhet rundt emnet de siste årene. Kun en svarer at hun har forandret noe, og at hun nå understreker på foreldremøter at det er viktig å lese, og at 8. klasse nå har en fast uketime avsatt til lesing. To av lærerne skriver at de er forholdsvis nyutdannede og derfor ikke kan svare på spørsmålet.

Tre av lærerne skriver at den svake positive utviklingen når det gjelder lesevaner og holdninger man kunne spore fra PISA-2000 til -2003 kan skyldes medias dekning og det generelle fokuset også dette har fått fra lærere, foreldre og skolen, som blant annet har resultert i at flere setter av tid til lesing på skolen. To lærere trekker fram bøkene om "Harry

Potter” og ”Ringenes herre” som trekker guttelesere, og en skriver at internett og all spillingen på nett, hvor elevene må lese mye informasjon, kanskje gjør at elevene blir bedre lesere.

Så hvordan skal elevene bedre sine lesevaner enda mer? Fem av lærerne skriver at elevene da må lese mer. Skole og foreldre må øke stimuleringen fra tidlig alder, skriver en lærer, og en annen skriver at det er viktig at elevene får positive leseopplevelser. En skriver at det er viktig å bruke mer tid på nyere litteratur og mindre på ”kanon”, for den får de på videregående skole også. De yngre lærerne er mer positive enn de eldste lærerne til å kutte ut noe av den eldre litteraturen og heller lese nyere litteratur. En skriver at det må settes av mer lesetid på skolen, i alle fag og i alle typer tekster. Hun mener også at utvalget på skolebiblioteket må bli bedre med mer voksne eller modne bøker. To lærere skriver at man må lese mer, men også snakke om det man leser og tolke det. En lærer mener at elevene må bli mer sjangerbevisste for å bli bedre lesere.

Bibliotektilbud

Som nevnt tidligere er den ene læreren ved skole A fornøyd med skolebiblioteket og bibliotekaren, den andre ikke. Lærerne ved skole B er misfornøyd med biblioteket sitt, mens to av lærerne mener at bibliotekaren er ganske flink. Ved skole C er de fornøyd med biblioteket sitt, og to av tre lærere er fornøyd med bibliotekaren, mens den siste ikke er det.

Videreutdanning

I 2003 utlyste departementet et stipend til videreutdanning for lærere som hadde 30 studiepoeng i norsk eller mindre. Lærerne ble spurt om de søkte på dette, og ingen hadde søkt. To av lærerne ved skole B var ikke interessert, ellers hadde de fleste lengre utdanning i norsk enn 30 studiepoeng, og to var under utdanning på tidspunktet stipendet ble utlyst.

5.2 Oppsummering av de viktigste funnene og sammenligning med tidligere undersøkelser

Jeg har i denne undersøkelsen funnet at det ofte er språk i hvordan de ulike lærerne på den samme skolen jobber, og dette er også mitt generelle inntrykk etter å ha jobbet noen år i ungdomsskolen. Lise Helgevold (2002) spurte lærerne i sin undersøkelse om det var viktig med en felles forståelse av lesing og skriveopplæring på samme skole, og alle lærerne i hennes undersøkelse mente at dette var viktig. Likevel observerte hun at skolene hadde et stykke igjen, før de kunne sies å ha et felles fundament for leseopplæring (Helgevold 2002, s.

97 og 98), og dette stemmer med det jeg aner konturen av i min undersøkelse, etter å ha undersøkt både elevene og lærerne.

Lærerne setter av liten tid til lesing på skolen, med unntak av lærerne ved skole A som bruker en time i uka til lesing. Dette stemmer med elevenes besvarelser, der mange mener at de ikke har hatt leseprosjekt i det hele tatt. Seks av åtte lærere skriver at de har hatt ett eller flere leseprosjekt med klassene sine. Helgevold (2002) fant også at klassene hun observerte på ungdomstrinnet, brukte liten tid på skjønnlitteratur og lesing. Hun etterlyser leseprosjekt som læreplanen poengterer, og skriver at bøker ikke finnes i alle elever sitt liv (Helgevold 2002, s. 98 og 99).

Når lærerne arbeider med lesing generelt, og ikke bare med boklesing, har de ofte klassesamtale om teksten, de lar elevene gjøre oppgaver og de lærer dem sjangerkunnskap. Lærerne mener at de er flinke til å motivere elevene til å lese, samtidig som de fleste skriver at de kan lite om dagens ungdomsbøker. Dette rimer ikke helt, og elevbesvarelsene vitner om at elevene er lite fornøyde med den hjelpen de får fra lærerne i valg av bøker.

Det er ikke entydig hvor gode skolebibliotekene er ut i fra hva lærerne har svart, og elevene skulle ikke svare på hvor bra det er, men på om de fikk hjelp av bibliotekaren. Lærerne ved skole C er mest fornøyd med skolebiblioteket sitt, mens elevene ikke er spesielt fornøyd med hjelpen de får der. Skolebiblioteket på denne skolen har egen bibliotekar og en nyere boksamling, så alt skulle ligge til rette for at elevene også skulle være fornøyd. Den ene læreren ved skole A er fornøyd med biblioteket og med bibliotekaren, den andre ikke. Elevene ved denne skolen er mest fornøyd av alle elevene med den hjelpen de får fra bibliotekaren. Skolens bibliotek er bemannet fire av fem dager og har relativt godt med økonomiske ressurser. At elevene ved skole A er mer fornøyd enn elevene ved skole C, som også har gode betingelse for skolebiblioteket sitt, kan henge sammen med at det ser ut til at elevene ved skole A får bruke biblioteket mer enn de andre elevene. Lærerne ved skole B er minst fornøyd med biblioteket sitt og det samme gjelder for elevene. Når man ser dette i forhold til ressursene til dette skolebiblioteket, så er det kanskje ikke så rart at elevene og lærerne er misfornøyd. Skole B bruker minst penger og ressurser på sitt skolebibliotek.

Ingen av lærerne søkte om stipend til videreutdanning i norsk, og dette samsvarer med resultatene til Anne-Beathe Mortensen-Buan (2004). Hun spurte i sin undersøkelse lærere ved 95 ungdomsskoler i 2002 om de søkte på dette stipendkurset. Hun fant at kurset kun var

aktuelt for 15 % av norsklærerne på ungdomstrinnet, mens 96 % av alle norsklærere på ungdomstrinnet mente det var nødvendig med mer informasjon om viderekommen leseopplæring. 89 % av de som deltok i undersøkelsen, skriver at de i liten eller i ingen grad har fått innføring i emnet. Mortensen-Buan skriver at det er liten sammenheng med utdanning i norskfaget, og hvor stor kompetanse man føler at man har i viderekommen leseopplæring. Ca. 1/3 av de som søkte stipendkurset, fikk kurset innvilget, og antakelig er de fleste fra barnetrinnet, da nesten alle kurs som blir tilbudt er rettet mot barnetrinnet (Mortensen-Buan 2004, s.55- 60).

6 Korrelasjoner-sammenhenger

Når man leter etter sammenhenger eller korrelasjoner mellom variabler, ser man etter et tall mellom -1 og +1. Jo nærmere tallet er null, jo mindre korrelasjon er det mellom variablene. I kapittel 3.4 beskrev jeg korrelasjon. Jeg har valgt å kommentere korrelasjoner som er 0,1 eller større, tall under dette regner jeg som ubetydelige.

Kapittelet er delt i tre deler. I den første delen forsøker jeg å se om det er noen sammenheng mellom hvordan elevene selv mente de gjorde det på den nasjonale prøven i lesing og deres forhold til lesing og leseaktiviteter. Del to er den største delen, der blir elevenes fritidslesing sammenlignet med andre faktorer. Den tredje delen ser på hvordan skolene tilrettelegger for lesing.

6.1 Sammenheng mellom fritidslesing og egenrapporterte leseferdigheter

PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004) viste at tid brukt på fritidslesing generelt korrelerer positivt med lese-skåre (korrelasjon: 0,23). Det betyr at jo mer man leser i fritiden, jo bedre leseferdigheter har man. Det er særlig lesing av skjønnlitteratur som korrelerer med lese-skåre (korrelasjon: 0,31), men også lesing av aviser (korrelasjon: 0,20) og e-post og ellers på internett (korrelasjon: 0,18). Tid brukt på å lese ukeblader, tegneserier og fag- og hobbybøker, henger verken positivt eller negativt sammen med leseferdigheter (Kjærnsli, m.fl. 2004, s. 160). Jeg har ikke noe godt sammenligningsgrunnlag for elevenes leseferdigheter i denne oppgaven, da disse resultatene er basert på egenrapportering. Siden PISA-undersøkelsene fant korrelasjon mellom tid brukt på lesing, og da særlig lesing av skjønnlitteratur og leseferdigheter, er det naturlig å basere dette kapittelet i hovedsak på dette.

PISA-undersøkelsene i lesing bestod av to deler, en leseprøve og en undersøkelse om lesevaner. Jeg må, som nevnt før, bruke elevenes selvrapportering på hvor mye de fikk til på prøven i denne undersøkelsen, siden jeg ikke har de faktiske resultatene for hvordan hver enkelt elev gjorde det på prøven. Slik selvrapportering kan forbindes med en del usikkerhet, både fordi svaralternativene var så vide, men og fordi det ikke var reelle resultater, men egenrapportering.

Ved å sammenligne hvor mye elevene mener at de fikk til på den nasjonale prøven i lesing og hvor mye de leser i fritiden, finner jeg en moderat korrelasjon (0,14). Det betyr at de som leser mest i fritiden, mener at de fikk til mer, enn de som leser mindre i fritiden. Når jeg

sammenligner elevenes holdning til leseaktiviteter, og hva elevene selv mener at de fikk til på den nasjonale prøven i lesing, er det her en litt større sammenheng (korrelasjon: 0,27). Når korrelasjonstallene er såpass lave, kan det henge sammen med hvordan spørsmålet ble stilt. Elevene skulle svare på hvor mange oppgaver de tror de fikk til på den nasjonale prøven, og svaralternativene var: ”Alle”, ”nesten alle”, ”halvparten” og ”nesten ingen”. Tabell 3 i kapittel 4 viste at omtrent 80 % av alle elevene svarte at de fikk til alle eller nesten alle oppgavene, noe som kan tyde på at spørsmålet ikke var nyansert nok, og dermed gir det ikke et godt sammenligningsgrunnlag.

6.2 Sammenheng mellom fritidslesing og andre variabler

PISA-undersøkelsene avdekket positiv sammenheng mellom tid brukt på lesing og leseskåre, og derfor er det naturlig å sammenligne resultatene jeg fant, med hvor mye tid elevene bruker på lesing av bøker i fritiden, med andre variabler i undersøkelsen. Hvor mye elevene leser i fritiden er således den viktigste variabelen i undersøkelsen.

De elevene som leser mest, har mye mer positive holdninger til lesing, enn de som leser mindre (korrelasjon: 0,71). Dette er naturlig siden de som leser mye, antakelig er glade i lesing og leseaktiviteter. Det er da heller ikke overraskende at det er en meget sterk positiv sammenheng mellom hvor mye elevene leser i fritiden, og om de velger å lese en ny bok med en gang de er ferdig med den (korrelasjon: 0,51). De som vil starte på en ny bok med en gang, er gjennomsnittelig mye mer positive til leseaktiviteter, enn de som vil legge vekk boken og ikke lese en ny før de må. Dette er ikke så rart, da det er naturlig å være glad i noe som har med lesing å gjøre, når man er glad i å lese.

Det er en relativt sterk sammenheng mellom det å lese voksenbøker og det å bruke mye tid på lesing i fritiden (korrelasjon: 0,38). Jo mer man leser, jo mer liker man å lese voksenbøker. En som leser mye, vil antakelig stadig modnes og utvikle seg som leser, og ønsker å lese flere typer tekster. Det er særlig de lesende guttene som velger seg voksenbøker (korrelasjon: 0,40), og disse misliker i større grad ungdomsbøker (korrelasjon: -0,18), enn de guttene som leser mindre, og som liker å lese ungdomsbøker. De mestlesende jentene velger også mye oftere voksenbøker enn jenter som leser mindre (korrelasjon: 0,37), men det er ingen sammenheng mellom hvor mye jentene leser og valg av ungdomsbøker (korrelasjon: 0,07). De fleste jentene vil lese ungdomsbøker uavhengig av hvor mye de leser.

Figur 4 i kapittel 4 viste at både gutter og jenter helst velger bøker etter å ha lest omtale bakpå boken, eller etter at de har blitt anbefalt bøkene av venner og familie. Tabell 4 viser sammenhengen mellom valg av bøker og hvor mye man leser i fritiden.

Tabell 4: Sammenhengen mellom hvordan man velger bøker og hvor mye man leser i fritiden

	Uavhengig av kjønn	Splittet i gutt/ jente	Splittet i gutt/ jente
Velger bok ut i fra:	Korrelasjon	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Omtale bak på boken	0,22*	0,17*	0,18*
Hørt om forfatter før	0,34*	0,33*	0,30*
Forsidebilde	-0,09	-0,19*	-0,04
Tykkelse	-0,09	-0,11*	-0,06
Anbefalt av venner	0,10*	0,02	0,09
Anbefalt av familie	0,30*	0,31*	0,28*
Anbefalt av bibliotekar	0,23*	0,20*	0,24*
Anbefalt av lærer	0,19*	0,20*	0,15*

*korrelasjonen er større enn 0,1

Det er en positiv sammenheng mellom hvor mye man leser bøker i fritiden og det å finne bøker ut fra omtale bak på boken, og det å finne bøker ut fra å ha hørt om forfatteren før. For å ha hørt om en forfatter før, må man nødvendigvis enten ha lest bøker av han eller henne før, eller hørt om forfatteren fra andre. Det er også en positiv sammenheng mellom å bli anbefalt bøker av lærer, familie og bibliotekar, og hvor mye man leser i fritiden. Dette betyr at jo mer elevene leser i fritiden, jo oftere finner de bøker gjennom familie, lærer, bibliotekar, eller ved å ha hørt om forfatter eller boken før. Jentene som leser mye, lar sjeldnere forsidebilde eller tykkelse avgjøre valg av bok, enn de jentene som leser mindre. Resultatene for guttene er nesten de samme som for jentene, med unntak av variablene for valg av bøker etter tykkelse og forsidebilde. Det er overraskende at ganske mange gutter velger bøker etter disse variablene, og særlig at de mestlesende gjør det like mye som de som leser lite.

Hvor elevene får bøkene de leser fra

Figur 14 i kapittel 4 viste at de fleste får bøkene de leser fra foreldre og i gave. Hvor mye elevene låner bøker på skolebiblioteket varierte fra skole til skole.

Tabell 5: Korrelasjoner mellom hvor elevene får bøker fra og tid brukt på lesing i fritiden

	Korrelasjon begge kjønn	Splittet i gutt/ jente	Splittet i gutt/ jente
Får bøker fra	Begge kjønn	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Folkebibliotek	0,31*	0,41*	0,24*
Skolebibliotek	-0,01	-0,03	-0,02
Bokklubb	0,23*	0,15*	0,31*
Bokhandel	0,42*	0,40*	0,41*
Venner	0,28*	0,23*	0,24*
Læreren	0,06	0,07	0,08
Matbutikk eller kiosk	0,01	-0,03	0,06
I gave	0,22*	0,26*	0,18
Fra foreldre	0,31*	0,38*	0,24*

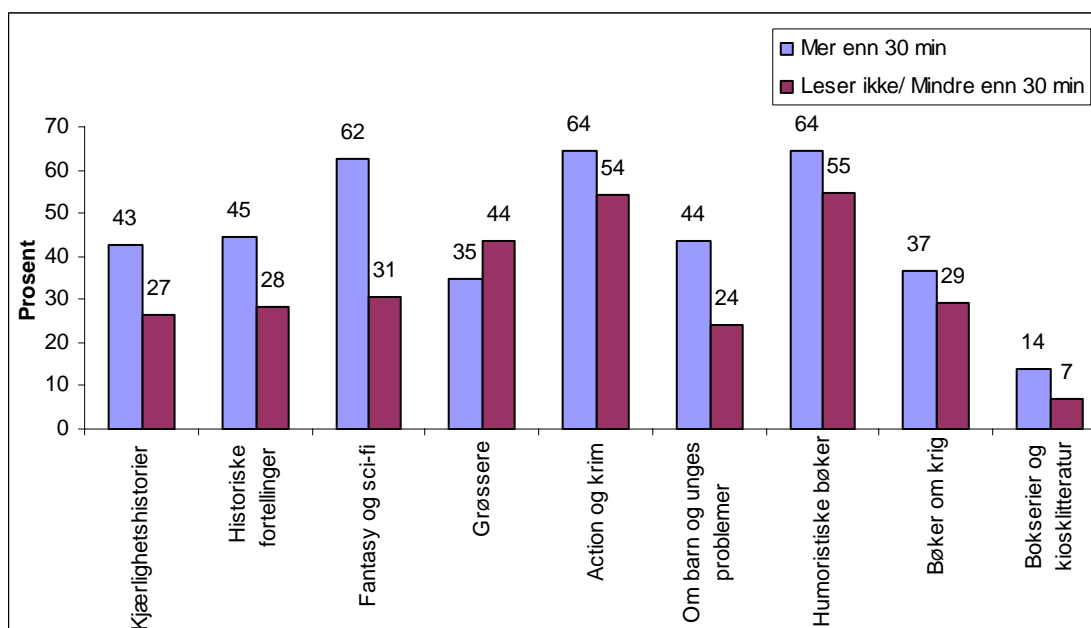
* korrelasjonen er større enn 0,1

Tabell 5 viser at det er en sammenheng mellom tid brukt på lesing og flere av variablene. Det er naturlig at mange av variablene korrelerer positivt, siden de som leser mye, får bøker fra flere steder enn de som leser lite. Å få bøker fra folkebibliotek og fra foreldre, korrelerer høyt med fritidslesing. Dette kan henge sammen med at foreldrene til dem som leser mye, selv viser interesse for bøker og lager omgivelser som er rike på bøker til barna sine. Elever som leser mye, har kanskje oppdaget skolebibliotekenes begrensinger, og har i større grad begynt å låne på folkebibliotekene for å få et mer variert tilbud. Det er interessant at å låne bøker på skolebiblioteket, ikke korrelerer med hvor mye man leser i fritiden. Elever som låner bøker der, leser nødvendigvis ikke så mange bøker, som de som finner bøker andre steder, samtidig som de som leser mye, også låner bøker på skolebiblioteket. Det ser altså ut til at skolebiblioteket er et tilbud som fungerer både for de som leser mye og de som leser lite.

Det er noen interessante forskjeller mellom gutter som leser mye og gutter som leser mindre. Jo mer guttene leser, jo oftere får de bøker fra bokklubb. Den samme tendensen gjelder ikke for jentene. Det er få gutter som får bøkene sine fra bokklubber, men disse må dermed være gutter som leser mye. Bokklubbenes medlemsmasse består i hovedsak av kvinner, så terskelen er nok høyere for gutter og menn til å melde seg inn; enn den er for jenter og kvinner. Å få bøker fra folkebiblioteket korrelerer for begge kjønn med fritidslesing, men mye mer for jentene enn for guttene. Det ser altså ut til at det i større grad er de jentene som leser mye, som oppsøker folkebiblioteket, og at jentene som leser lite, holder seg unna dette utlansstedet. Denne tendensen er ikke like sterk for guttene.

De som leser mest, leser flere sjangrer, enn de som leser lite eller ingenting

Figur 28: Type litteratur og lesing i fritiden



Figur 16 i kapittel 4 viste at både gutter og jenter foretrekker humoristiske bøker, action og krim. Jentene leser i tillegg kjærlighetsromaner og om barn og unges problemer, mens guttene liker bøker om krig og fantasybøker. Figur 28 viser at hva gutter og jenter vil lese om, til dels henger sammen med hvor mye de leser. I figuren er elevene delt i to grupper; de som leser mer enn 30 minutter om dagen, og de som leser mindre enn 30 minutter om dagen. De som leser mest, leser mer variert enn de som leser mindre. De som leser minst, foretrekker action, krim og humoristiske fortellinger. Mange leser også grøssere. Guttene leser minst, og disse preferansene sammenfaller mye med hva guttene liker å lese om. De som leser mer enn 30 minutter om dagen, foretrekker flere typer lesestoff, og dette er naturlig siden de bruker mer

tid til lesing. Disse liker også action, krim og humoristiske bøker, men mange leser også historiske fortellinger og fantasy- og sci-fi-litteratur. Over 40 % liker også kjærlighetshistorier og bøker om barn og unges problemer, og fra figur 11 i kapittel 4 vet man at de fleste av disse leserne er jenter.

Tabell 6: Korrelasjon mellom hvor mye elevene leser og hva de vil lese om

	Korrelasjon begge kjønn	Splittet i gutt/ jente	Splittet i gutt/ jente
Hva elevene ønsker å lese om	Begge kjønn	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Kjærlighet	0,18*	0,04	0,19*
Historiske fortellinger	0,18*	0,19*	0,19*
Fantasy og sci-fi	0,32*	0,34*	0,35*
Grøssere	-0,02	-0,11*	0,02
Action og krim	0,11*	0,15*	0,10*
Om barn og unges problemer	0,10*	0,14*	-0,08
Humoristiske bøker	0,10*	0,01	0,12*
Bøker om krig	0,06	0,34*	0,01
Bøker kjøpt i kiosk eller matbutikk	0,15*	0,14*	0,18*

* korrelasjonen er større enn 0,1

Jentene foretrekker å lese om kjærlighet, og tabell 6 viser at dette gjelder både for de som leser mye og lite. Av guttene vil nesten ingen lese slike bøker, men de som vil det, er de som leser mest. Det er en moderat negativ korrelasjon for jentene når det gjelder lesing av "Grøsserne". Jo mer de leser i fritiden, jo mindre liker de disse bøkene. Det er litt overraskende at jeg ikke fant den samme korrelasjonen for guttene, da "Grøssere" går for å være enkle formelbøker, som ville ha havnet i Appleyard sin "barneleser-kategori".

Jo mer jentene leser i fritiden, jo oftere vil de lese om barn og unges problemer. Dette gjelder ikke for guttene, da de fleste av dem ikke ønsker å lese om dette, uavhengig av hvor mye de leser i fritiden sin. Jo mer gutter leser, jo mer ønsker de å lese humoristiske bøker. For jentenes del er det en sterk korrelasjon mellom hvor mye de leser og "bøker om krig". Nesten ingen jenter vil lese om krig, men de som vil det, er bare de som leser mye. Det er en positiv korrelasjon mellom hvor mye man leser og det å kjøpe bøker i matbutikk eller kiosk. Dette er

litt overraskende, for bøker kjøpt på disse stedene går for å være trivillitteratur. Man skulle kanskje tro at ungdom som leser mye, unngår slike bøker, siden det ser ut som de har tilgang til bøker fra så mange andre arenaer.

Omgivelser og boklesing

Elevene fikk spørsmål om hvordan de vil ha det rundt seg når de leser bøker, og svaralternativene var hentet både fra skole og fritid. Resultatene fra undersøkelsen som ble presentert i figur 17 i kapittel 4, viste at gutter og jenter ønsket så å si de samme omgivelsene for lesing. Det var viktig å kunne sitte godt, ha ro, og for mange jenter var det viktig å ha muligheten til å lese på senga. Veldig få elever syntes det holdt med ro ved pulten, eller muligheten til å legge seg ned på pulten i klasserommet.

Tabell 7: Korrelasjon mellom fritidslesing og hvordan man vil ha det rundt seg når man leser

	Uavhengig av kjønn	Splittet i gutt/ jente	Splittet i gutt/ jente
Hvordan ha det rundt seg når man leser bok	Korrelasjon	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Ro	0,13*	0,05	0,19*
Sitte godt	0,22*	0,21*	0,22*
Lese på senga	0,25*	0,11*	0,34*
Se tv	-0,19*	-0,23*	-0,15*
Høre musikk	-0,19*	-0,17*	0,06
Spise eller drikke	-0,04	-0,06	0,01
Ligge på pulten eller sitte på gulvet i klasserommet	0,02	-0,04	0,04
Ha mer enn 30 minutter til rådighet	0,30*	0,19*	0,40*
Ro og sitte ved pulten holder	0,17*	0,12*	0,20*

* korrelasjonen er større enn 0,1

Tabell 7 viser at det er en positiv sammenheng mellom fritidslesing og mange av variablene: Det å ønske ro, sitte godt, å lese på senga, å ha mer enn 30 minutter til rådighet og ro ved pulten i klasserommet. Dette betyr at jo mer tid man bruker på lesing, jo viktigere er det for en å ha muligheten til disse tingene. Det er en negativ sammenheng mellom fritidslesing og

ønske om å se på tv og høre musikk samtidig som man leser. Altså jo mindre man leser, jo oftere vil man ha slike andre stimuli samtidig som man leser, og kanskje er egentlig de andre stimuliene viktigere enn selve leseaktiviteten.

Når variablene splittes i kjønn, er det interessant å se at det er større forskjeller innad blant guttene enn blant jentene. Gutter som leser mye, vil oftere ha ro enn de som leser lite. Jentene ønsker ro enten de leser mye eller lite. Å lese før man skal sove er viktig for gutter og jenter som leser mye, og antakelig uaktuelt for gutter som leser lite. Blant guttene er det like viktig med musikk for lesehestene, som for de som leser mindre. For jentenes del er det en negativ korrelasjon mellom å høre musikk og å lese mye, som betyr at jo mer man leser som jente, jo mindre ønsker man å høre på musikk samtidig. Det er en særlig høy korrelasjon for guttene mellom det å ha muligheten til å lese i mer enn 30 minutter og fritidslesing, og man kan anta at gutter som ikke er glade i å lese i det hele tatt, ikke ønsker å ha avsatt noen som helst tid til å lese.

Lesing og fritidsaktiviteter

Elevenes fritidsvaner ble presentert i figur 8 i kapittel 4. Der fant jeg ut at gutter og jenter bruker fritiden sin ganske likt, da de alle er mye sammen med venner, de er mye på internett og de ser mye på tv. Jentene bruker mer tid på lekser enn guttene, og guttene bruker mer tid på idrett og tv-spill enn jentene. Tabell 8 viser at hvor mye man leser i fritiden ikke er særlig avgjørende for hva man bruker fritiden sin til, med et par unntak. De som leser mye og de som leser lite, er like mye sammen med venner, de er like mye på internett og de holder like mye på med idrett og dataspill.

Samtidig viser tabell 8 at det er to av variablene som korrelerer med tid brukt på lesing i fritiden. Det er en moderat negativ sammenheng mellom det å se mye på tv og det å lese bøker i fritiden. Det betyr at jo mer tid man bruker foran tv-apparatet, jo mindre leser man bøker i fritiden sin. Når variablene splittes i kjønn, er det interessant at det å se på tv bare korrelerer med fritidslesing for jentene. Jo mer jentene leser i fritiden, jo mindre tid bruker de på tv-titting. De guttene som ser mye på tv, leser like mye eller lite bøker, som de som ser lite på tv.

Det er en enda sterkere sammenheng mellom det å bruke tid på lekser og det å lese bøker i fritiden, og dette gjelder for begge kjønn. Ganske mange gutter bruker mye tid på tv-spill, og dette korrelerer moderat med hvor mye guttene leser i fritiden. De guttene som leser

mye i fritiden, spiller også mer tv-spill enn de som leser mindre. Dette er overraskende, da jeg i utgangspunktet antok at tv-spill stjeler tid fra lesing, slik at de som spiller mest tv-spill leser mindre, enn de som ikke spiller tv-spill.

Tabell 8: Sammenhengen mellom andre fritidsaktiviteter og tid brukt på lesing av bøker i fritiden

	Uavhengig av kjønn	Splittet i gutt/ jente	Splittet i gutt/ jente
Fritidsaktivitet	Korrelasjon	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Være sammen med venner	-0,06	-0,05	-0,07
Se på tv	-0,13*	-0,26*	-0,01
Være på internett	0,02	0,02	-0,05
Gjøre lekser	0,35*	0,34*	0,30*
Holde på med idrett	0,06	-0,03	-0,03
Spille tv- og videospill	0,03	0,07	0,15*

* korrelasjonen er større enn 0,1

6.3 Sammenheng mellom elevenes fritidslesing og skolenes arbeid med lesing

Kapittel 4 avdekket at det var store forskjeller mellom skolene på hvor mye tid de satte av til lesing, og hvor mye tid de brukte på andre leseaktiviteter og lesefremmende tiltak. Tabell 9 gir en kort oppsummering av disse resultatene. Resultatene i tabellen er basert på en ”kvasiintervall-skala”, og her er det snakk om gjennomsnitt av de ulike svaralternativene i spørreskjemaet, og ikke korrelasjonstall. Svaralternativene var kodet fra 1 til 5, og jo lavere tall for skolene, jo mer tid og ressurser bruker de på lesing og leseaktiviteter.

Tabell 9 viser at skole A rapporterer om mest tidsbruk på leseaktiviteter, da de får lavest sum på alle alternativene. På spørsmålet om hvor flinke lærerne er til å veilede elevene i bokvalg, har de en gjennomsnittssum som ligger litt høyere enn skole B, mens de synes bibliotekaren ved skolen er flinkere enn det elevene ved de andre skolene rapporterer om. Skole B rapporterer om minst tid og ressursbruk på 6 av 7 variabler. Skole C havner midt mellom de andre skolene. Skole A skårer lavest, og er altså ”best” på leseaktiviteter og figur 2 i kapittel 4 viser at de har elevene som bruker mest tid på lesing i sin fritid. Skole B, som

bruker minst tid på leseaktiviteter, har elever som leser minst i fritiden, mens skole C havner mellom de andre skolene.

Tabell 9: En kort oversikt over skolenes gjennomsnittlige arbeid med lesing

	Skole A	Skole B	Skole C
Tid avsatt til lesing i norsktimene	1,40	3,17	3,08
Antall leseprosjekter	2,95	3,52	3,11
Deltakelse i "Aksjon tXt"	2,22	4,23	3,14
Hvor flinke lærerne er til å veilede i valg av bøker	3,40	3,30	3,42
Tid avsatt til å gå på bibliotek	3,04	4,11	3,64
Hjelp av bibliotekar	1,85	3,26	2,73
Tid brukt på fritidslesing	3,58	3,91	3,69
Sum	18,44	25,50	22,81

Skolene satte av ulik tid til lesing og aktiviteter som forbindes med lesing, og i tabell 10 er disse aktivitetene sett i sammenheng med hvor mye elevene leser i sin fritid.

Tabell 10: Korrelasjon mellom leseaktiviteter organisert av skolen og fritidslesing

	Korrelasjon
Tid avsatt til lesing i norsktimene	0,18*
Antall leseprosjekter	0,19*
Deltakelse i "Aksjon tXt"	0,18*
Hvor flinke lærerne er til å veilede i valg av bøker	0,10*
Tid avsatt til å gå på bibliotek	0,11*
Hjelp av bibliotekar	0,16*

* korrelasjonen er større enn 0,1

Tabell 10 viser positiv korrelasjon for alle variablene og lesing i fritiden. Det betyr at alle disse lesefremmende tiltakene gjør at elevene leser mer. Elever som får hjelp og som får avsatt tid, låner i mye større grad bøker på biblioteket enn de andre elevene. Av de som føler at de får hjelp av bibliotekaren til å finne bøker, låner 60 % bøker på skolebiblioteket. Av de

som skriver at de får avsatt tid til å gå på biblioteket, låner 51 % bøker der. Av de som er enige i at bibliotekaren er flink til å hjelpe elevene med bokvalg, svarer 25 % at de velger en bok framfor en annen ut i fra anbefaling av bibliotekaren, mens 10 % av de som er uenig i at bibliotekaren er til hjelp i bokvalg, svarer at de velger en bok framfor en annen når bibliotekaren har anbefalt den.

De elevene som får mest tid avsatt til å lese på skolen, leser mer i fritiden. Også antall leseprosjekt som elevene har deltatt i, korrelerer positivt med lesing i fritiden. Det samme gjelder for deltakelse i "Aksjon tXt". Den siste er interessant å splitte i kjønn, for det viser seg at den korrelerer mye mer for guttene enn for jentene (korrelasjon jentene: 0,11, korrelasjon guttene: 0,25). Det ser altså ut til at "Foreningen !les" (www.txt.no) lykkes i å få elever, og spesielt gutter, til å lese mer. Figur 23 i kapittel 4 viste at de fleste elevene ved skole A og C hadde deltatt i "Aksjon tXt" i ett eller flere år, mens det så ut til at elevene ved skole B ikke hadde deltatt. Lærerbesvarelsene derimot indikerer at alle elevene har vært med minst ett år på aksjonen. Figur 24 i kapittel 4 viste at 22 % av både guttene og jentene som deltok i "Aksjon tXt", leste en eller flere av bøkene det var utdrag fra, og at 35 % fikk lyst til å lese en av bøkene, men gjorde det ikke. Det å få lyst til å lese, eller faktisk å lese bøkene fra "Aksjon tXt", ser ikke ut til å ha sammenheng med hvor mye elevene leser i fritiden (korrelasjon jentene: 0,02 og guttene: 0,06). Det betyr at enten man leser mye eller lite i fritiden, så får man like mye, eller like lite lyst til å lese bøkene det er utdrag fra.

Figur 25 i kapittel 4 viste at bare 26 % av elevene var fornøyde med den hjelpen de fikk fra læreren i valg av bøker. Tabell 9 viste at elevene ved skole B var mest fornøyde med den hjelpen de fikk. Hjelp fra lærer og bibliotekar korrelerer også med fritidslesing. Dette betyr at elever som leser mye synes litt mer, enn de som leser mindre, at de får hjelp av bibliotekaren og læreren sin med å finne bøker. Dette kan komme av at de som leser mer, oppsøker læreren og bibliotekaren mer, eller er mer villige til å høre på råd.

Hva slags aktiviteter elevene ønsker å ha når de er ferdig med å lese en bok

Figur 27 i kapittel 4 viste at når elever har lest bøker, enten på skolen eller i fritiden, så ønsker mange å snakke med vennene sine om bøkene de har lest, mens få ønsker å diskutere bøkene i klassen, skrive logg, eller lære om bokas oppbygning.

Tabell 11 viser at hvor mye man leser i fritiden, er avgjørende for hvor fort man starter på en ny bok, og det er en relativt sterk sammenheng mellom fritidslesing og ønske om å

snakke med venner om bøker. Dette er kanskje ikke så rart siden de som leser bøker er opptatte av bøker. Bøker er en viktig del av livet deres, og derfor naturlig å snakke om. Det er også en positiv sammenheng mellom fritidslesing og resten av alternativene, som betyr at jo mer man leser i fritiden, jo oftere er man positive til aktivitetene. Det er interessant å splitte variablene i kjønn, da fritidslesing og de ulike aktivitetene korrelerer en god del mer for jentene enn for guttene. Jentene som leser mye, liker å bearbeide bøkene i klassen etterpå, i motsetning til jenter som leser mindre, og i motsetning til alle guttene som ikke ønsker å bearbeide bøkene i fellesskapet.

Tabell 11: Korrelasjon mellom hvor godt elevene liker aktiviteter knyttet til lesing og deres fritidslesing

	Uavhengig av kjønn	Splittet i gutt/jente	Splittet i gutt/jente
Hva elevene ønsker å gjøre med boken	Korrelasjon	Korrelasjon jente	Korrelasjon gutt
Legge vekk boka og ikke starte på ny før jeg må	-0,48*	-0,51*	-0,41*
Starte på ny bok med en gang	0,51*	0,55*	0,41*
Snakke med venner om bøker	0,30*	0,24*	0,35*
Diskutere bøker med lærer og klassen	0,15*	0,28*	0,07
Skrive logg	0,14*	0,21*	0,06
Svare på spørsmål til boka	0,19*	0,31*	0,14*
Lære om bokas oppbygning	0,15*	0,21*	0,15*

* korrelasjonen er større enn 0,1

6.4 Oppsummering

Sammenligning av elevenes selvrapporing om hvor mye de fikk til på den nasjonale prøven i lesing, og hvor mye de leser i fritiden, og deres holdning til leseaktiviteter, reflekterer liknende resultater som man kom fram til i PISA-undersøkelsene (Lie, m.fl. 2001 og Kjærnsli, m.fl. 2004). I PISA-rapporten kom man fram til positive sammenhenger mellom hvor mye tid elevene bruker på lesing i fritiden, og hvor gode leseferdigheter de har. Det samme gjelder for holdninger elevene har til lesing, og hva elevene fikk til på leseprøven. I PISA-rapporten fra 2001 ble det samme konstruktet for holdning brukt, som i denne undersøkelsen. Den positive sammenhengen de fant (korrelasjon: 0,41) (Lie, m.fl. 2001, s. 150), var enda større enn den

jeg fant her (korrelasjon: 0,27). Det er viktig å påpeke at resultatene for leseferdigheter i denne undersøkelsen er basert på egenrapportering, og dermed er de veldig usikre.

Figur 9 i kapittel 4 viste at nesten alle elevene foretrakk å lese ungdomsbøker, men mange var også glade i å lese voksenbøker. Jo mer elevene leser, jo oftere velger de seg voksenbøker. For guttenes del betyr det også at jo mer de leser, jo sjeldnere foretrekker de ungdomsbøker, mens dette ikke gjelder for jentene. Det ser altså ut til at selv om få elever uttrykker seg negativt om ungdomsboksjangeren, så velger en del av guttene bort disse bøkene og heller leser voksenbøker. De mestlesende elevene får bøker fra flere steder, enn de som leser mindre. Mange elever blir anbefalt bøker av venner, enten de leser mye eller lite. Det er overraskende at gutter som leser mye, ofte lar forsidebilde og tykkelse avgjøre valg av bøker, og at de gjør det like ofte som gutter som leser lite. Jenter som leser mye, gjør ikke dette i samme grad.

Å få bøker fra skolebiblioteket korrelerer ikke med fritidslesing. Dette er interessant fordi det ser ut til at skolebibliotekene like mye betjener de som leser mye, som de som leser lite. Det ser derfor ut til at skolebibliotekene er viktige tilbud for å få de som leser lite til å lese. Jo mer elevene leser, jo flere steder får de bøkene fra, og de som leser mest, leser flere ulike sjangrer, enn de som leser mindre. Lesehestene leser mye mer av fantasy- og sci-fi-litteratur og historiske bøker, enn de som leser mindre.

Hvordan gutter vil ha det rundt seg når de leser, avhenger ofte av hvor mye de leser i fritiden. Jo mer guttene leser, jo viktigere er det å sitte i ro, sitte godt, kunne lese på sengen, ha mer enn 30 minutter til rådighet og ro ved pulten. Mange av guttene vil høre musikk samtidig som de leser, uavhengig av hvor mye de leser i fritiden. De mestlesende guttene, vil i mindre grad enn de guttene som leser mindre, ha på tv samtidig som de leser. For jenter er det ikke like mange variabler som har noen tydelig sammenheng med fritidslesing. Dette kan tyde på at det er like viktig for de som leser lite, som de som leser mye, å ha ro og lese på sengen, siden dette er viktig for mange av jentene. De som leser mest av jentene, er mer opptatt av å sitte godt og ha mer enn 30 minutter til rådighet. De vil ikke se tv eller ha på musikk samtidig, i motsetning til de jentene som leser lite.

De som leser mye, og de som leser lite, bruker like mye tid med venner, på internett, på idrett og på tv-spill, som de som leser mindre. Lekselesing derimot, korrelerer relativt høyt med hvor mye elevene leser i fritiden sin. Når variablene splittes i kjønn, finner jeg at å spille

dataspill korrelerer positivt med leseinteresser for guttene. Mange gutter bruker mye tid på dataspill, og bl.a. "Gi rom for lesing" (UFD) uttrykker bekymring for at slike medier utkonkurrerer bøkene, fordi de bombarderer ungdommene med ulike inntrykk på en gang. I den reviderte utgaven av "Gi rom for lesing" (2005) står det:

"Bøker krever tid og langsom rytme. I konkurranse med Internett, film og dataspill der tekstene er beregnet på rask gjennomlesing, taper ofte bøkene i kampen om oppmerksomheten". (Utdannings- og Forskningsdepartementet 2005, s. 12).

Resultatene fra min undersøkelse viser derimot at jo mer guttene spiller dataspill, jo mer leser de også bøker. Dataspill og bøker er like mer på den måten at det handler om å leve seg inn i en tenkt verden, og kanskje dataspillene bedre skjerper interessen for bøker, enn de tar vekk tiden fra boklesingen?

Jenter som leser mye ser mindre på tv, enn jenter som leser lite. Dette gjelder ikke for gutter, og det tyder på at gutter ser like mye på tv, enten de leser mye eller lite i fritiden sin. Kristoffersen (1994) fant som her i sin undersøkelse av elever i videregående skole, at ikke-leserne så mest på tv (Kristoffersen 1994, s. 64). Hun splittet ikke resultatene i jenter og gutter slik jeg gjorde her, så jeg vet ikke om hun fikk den samme variasjonen som her.

Lesefremmende tiltak som skolene setter i verk virker, for elever som får tid til å lese på skolen, leser mer i fritiden, enn elever som ikke får avsatt tid til lesing. Jo flere ganger elevene har deltatt i "Aksjon tXt", jo mer leser de i fritiden. Det ser ut til at særlig guttene har hatt utbytte av å være med på aksjonen. Av de som deltok i "Aksjon tXt", fikk de som i utgangspunktet leste mye i fritiden sin, og de som leste lite, like mye lyst til å lese bøkene det var utdrag fra i tekstheftet. Kanskje dette er en fin innfallsvinkel for å få de som leser lite, til å lese disse bøkene. Det er viktig at bøkene da er tilgjengelige på skolebibliotekene.

Jenter som leser mye, er mer positive til å bearbeide bøker de har lest i klassen, enn jenter som leser mindre. Nesten ingen av guttene er interessert i dette, uavhengig av hvor mye de leser.

Skole A bruker mer tid til lesing og ulike leseaktiviteter, enn de andre skolene, og de har de mestlesende elevene. Dette bekrefter hypotesen om at skoler som setter av tid til lesing og leseaktiviteter, også har mer lesende elever. I kapittel 3 begrunnet jeg valg av skoler til undersøkelsen, og refererte til Kjærnsli med flere, som skrev i PISA-rapporten fra 2004, at forskjeller mellom skoler, når det gjelder elevenes faglige prestasjoner, kan tilskrives tre

komponenter: Skolekvalitet, elevsammensetning og tilfeldig variasjon (Kjærnsli, m.fl. 2004, s. 234). Skolene ligger i kommuner som tildels har ulik sammensetning når det gjelder utdannings- og inntektsnivå. Skole A ligger i en kommune med høyt inntekt- og utdanningsnivå, og i tillegg er dette skolen som setter av desidert mest tid og ressurser til lesing og leseaktiviteter. Grunnen til at disse elevene leser så mye som de gjør, og har mer positive holdninger til leseaktiviteter enn de andre skolene, kan antakeligvis tilskrives både det at skolekvaliteten er høy når det gjelder arbeidet med lesing, og at elevsammensetningen med bakgrunn i kommunens utdannings- og inntektsnivå (www.ssb.no) er god. Skole B ligger i den kommunen i undersøkelsen med lavest utdanningsnivå, mens den gjennomsnittelige inntekten ligger omtrent likt med kommunen der skole C hører til. Det er tydelig at elevene ved skole B leser mindre enn elevene ved de andre skolene. Tabell 10 viser at skole B arbeider aller minst med lesing og leseaktiviteter, og at det arbeidet som gjøres, kanskje ikke er godt nok. Skole C ligger i et villastrøk i Oslo øst. Utdanningsnivået her er relativt høyt, mens den gjennomsnittelige inntekten er litt lavere enn ved de andre skolene. Tabell 10 viser at skole C havner midt i mellom de andre skolene på alle variablene om skolenes arbeid med lesing og leseaktiviteter. Unntaket er variabelen om hvor flinke læreren er til å hjelpe elevene til å finne bøker, for der kommer skole C dårligst ut. Det ser altså ut til at skolen arbeider en del med lesing, noe mindre enn skole A, men mer enn skole B, som altså ligger i en kommune med relativt lav sosioøkonomisk status. I stedet for å kompensere for dette, viser det seg at dette er skolen som bruker aller minst tid og ressurser på lesing. Dette vil antakeligvis føre til at elevene på denne skolen får markant dårligere leseferdigheter, enn elevene ved de andre skolene i undersøkelsen. Dette er ikke gunstig for elevene når de skal orientere seg videre i jobb og utdanning.

7 Oppsummering og drøfting av resultatene

I denne oppgaven har jeg undersøkt 280 15-åringers lesevaner, og sett resultatene i forhold til teori og tidligere undersøkelser. Leseferdigheter og lesevaner kom for alvor i søkelyset i Norge, da resultatene fra den første PISA-undersøkelsen (Lie, m.fl. 2001) i lesing ble publisert i 2001. Norge gjorde det gjennomsnittelig i OECD-sammenheng, og forholdsvis likt som i tidligere undersøkelser. Likevel ble det slått opp i media som nærmest katastrofale resultater. Det som virkelig var bekymringsfullt var at de avdekket store kjønnsforskjeller i jentenes favør, både når det gjaldt leseprestasjoner og lesevaner. Som følge av PISA-resultatene satte Utdannings- og Forskningsdepartementet i 2003 i verk en handlingsplan for lesing, som de kalte "Gi rom for lesing". Alle skolene plikter nå å ha en handlingsplan for lesing.

Man vet egentlig ikke så mye om ungdoms lesevaner i Norge. PISA-undersøkelsene hadde med noen få spørsmål om dette, og Vera Aubert (1995) gjennomførte en lignende spørreundersøkelse som dette i 1994. Det er viktig å ha inngående kunnskap om ungdoms lesevaner og hva slags lesetilbud de får på skolen, både for å få fram viktigheten av å ha fokus på lesing, og for å legge til rette for mer lesing. I denne undersøkelsen har jeg brukt noen av de samme spørsmålene om lesevaner som i PISA-undersøkelsen, og i tillegg supplert med mange nye detaljerte spørsmål om ungdom, lesing og hvordan skolene arbeider med lesing.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg fire hypoteser, som jeg i løpet av oppgaven har forsøkt å bekrefte eller avkrefte. Det var: "Jenter leser mer enn gutter, ungdomslitteratur er jentelitteratur, skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever, og elever som er mer positive til leseaktiviteter" og "skoler som satser på et godt skolebibliotek, har elever som låner bøker der". Videre i denne oppsummeringen vil jeg kommentere disse hypotesene og eller andre viktige funn.

7.1 Jenter leser mer enn gutter

Alle tidligere undersøkelser har påvist dette, og det samme gjør jeg i denne undersøkelsen. Ca 1/4 av guttene og 1/5 av jentene leser ikke bøker i det hele tatt i min undersøkelse, og det er nesten like mange storlesere, dvs. de som leser mer enn en time om dagen, blant guttene som blant jentene. Guttenes lesevaner varierer noe mer enn jentenes lesevaner fra skole til skole.

Jeg fant at langt flere, særlig blant guttene, men også blant jentene, leste skjønnlitteratur flere ganger i uken, enn det de fant i PISA-undersøkelsen fra 2003. Dette kan rett og slett

henge sammen med at utvalget fra min undersøkelse var hentet fra Oslo og Akershus, i motsetning til PISA-utvalget som var større i omfang, og utvalget var hentet vilkårlig fra hele landet. Oslo og Akershus var best i landet på den nasjonale prøven i lesing i 2004 (www.odin.no). Det vil på mange måter være naturlig å sammenligne seg med resultatene fra Osloprøvene (Hvistendal og Roe, 2004), da elevtilfanget i min undersøkelse er hentet fra Oslo og Akershus. I Osloprøven fra 2003 fant de flere lesende elever og færre ikke-lesere blant 10.klassingene i Oslo, enn det jeg fant i min undersøkelse, og man skulle tro at det her er snakk om elevgrunnlag som er omtrent likt. Det ser altså ut til at elevene leser mer enn ”landsgjennomsnittet”, men når resultatene sammenlignes med Oslo, leser de noe mindre.

Hvis jeg likevel sammenligner resultatene fra min undersøkelse med PISA-undersøkelsen, så kan kanskje forklaringen henge sammen med bøkene om ”Harry Potter” og ”Ringenes herre”. 70 % av elevene har lest en eller flere av ”Harry Potter”-bøkene, og nesten 50 % har lest ”Ringenes herre”. Det ser ut til at det har blitt et ”must” å lese disse bøkene. De har fått masse mediaoppmerksomhet, og flere av dem har blitt filmatisert. I butikkene får man kjøpt ”spinoff-effekter” fra filmene, for eksempel videospill, og mange spiller rollespill med utgangspunkt i bøkene. Det ser også ut til at mange av de som ellers ikke leser bøker, har lest noen av disse, og spørsmålet blir da om hvordan man skal utnytte dette, og få elevene til å prøve andre bøker i tillegg. Gjør de det av seg selv, eller trenger de oppmuntring og veiledning? Hvem skal i så fall veilede dem? Dette kommer jeg tilbake til i underkapittelet ”Hvordan legge til rette for at flere skal lese?”

Det har vært sagt og skrevet mye om norske elevers elendige resultater i lesing etter at PISA-rapportene ble offentliggjort. Dette kan ha gjort lærere, elever og foreldre mer oppmerksomme på verdien av å lese. De få lærerne som har vært involvert med elevene i min undersøkelse, sier likevel at de ikke har lagt om undervisningen sin etter offentliggjøringene. Tiltaksplanen ”Gi rom for lesing”(UFD 2003) kan og ha stimulert lærerne til å bruke mer tid på leseaktiviteter, men så spørres det da om hvor mye denne planen har vært framme i de ulike lærerkollegier.

Men hvis man ser dette i sammenheng med Osloprøven, som viste mer lesing blant Osloelevene enn i min undersøkelse, så har enten disse tingene ikke hatt betydning i det hele tatt for lesingen, eller man har ikke sett resultatet av dette arbeidet enda. ”Ringenes herre” og ”Harry Potter” ble populære allerede for noen år tilbake, og dette kan også allerede være fanget opp i Osloprøven.

Resultatene fra PISA-undersøkelsene viste at gutter leste mer e-post og på internett enn det jentene gjorde. Det samme gjaldt avislesing. I denne undersøkelsen leser nesten alle på nettet og aviser flere ganger i uken, og mange bruker relativt mye tid på det. Tidligere har flere vært redde for at det skulle skapes et kjønnskille mellom de som var opptatt av slik elektronisk teknologi og ikke, men resultatene i denne undersøkelsen viser at begge kjønn er opptatt av å være orientert i den digitale verden. Jeg har imidlertid ikke undersøkt hva elevene gjør på internett.

Jenter har mer positive holdninger til leseaktiviteter enn det guttene har, og dette kan kanskje ses i sammenheng med at jenter og gutter er biologisk forskjellige, slik både Taube (2005) og Bjerrum Nielsen (2000) antyder at dette kan være en av forklaringene. En annen forklaring kan være at man blir sosialisert inn i roller. Gutter er mer opptatt av handling, være i større grupper og være mer fysiske. Dette rimer dårlig med leseaktiviteter, og kanskje blir lesing mer en privatsak for guttene enn for jentene? Dermed er det naturlig at færre gutter liker å snakke med vennene sine om bøker, enn det jenter gjør. Nesten ingen gutter ønsker å bearbeide bøkene de leser ved å arbeide med dem i klasserommet, i motsetning til de mestlesende jentene, som liker dette.

I PISA-rapporten fra 2003 (Kjærnsli, m.fl. 2004) slo forfatterne fast at de som leste mest skjønnlitteratur i fritiden, gjorde det best på leseprøven. Elevene i min undersøkelse som leser mye, mener oftere at de fikk til alt eller nesten alt på den nasjonale prøven i lesing, dette i motsetning elevene som leser mindre eller ingenting. Med andre ord er det de flinkeste leserne som leser mye i fritiden.

7.2 Hvorfor leser jenter mer enn gutter?

Leser ikke guttene fordi skolen er dominert av kvinnelige lærere?

Det er flere kvinnelige enn mannlige lærere i den norske grunnskole. I 2000 var det 19580 mannlige lærere i norsk grunnskole og 46435 kvinnelige (www.ssb.no). Fordelingen har alltid vært litt ujevn mellom barne- og ungdomstrinnet. I 2002 gjorde Astrid Roe en undersøkelse på ungdomstrinnet om bruk av prosesskriving, og i den forbindelse undersøkte hun kjønnsfordelingen blant lærere i ungdomsskolen. I 2002 var det 34 % mannlige lærere i ungdomsskolen, og 66 % kvinnelige lærere. Antall mannlige lærere har sunket mye siden 1996, for da var det nesten like mange mannlige som kvinnelige lærere i ungdomsskolen. (47 % menn og 53 % kvinner) (Roe, 2002). I min undersøkelse deltok 8 kvinnelige lærere og 2

mannlige. Det de mannlige lærerne skriver her, skiller seg ikke nevneverdig fra det de kvinnelige lærerne skriver, men disse er ikke nødvendigvis representative for mannlige lærere generelt.

Man kan kanskje si at skolen preges av kvinnelige samværsformer og aktiviteter, hvis man sier at det å sitte stille, samarbeide og ta hensyn, er kvinnelige samværsformer. Å sitte stille og ta hensyn er likevel noe som alltid har preget skolen, og som var enda mer typisk for skolen før i tiden enn i dag, hvor man stadig kan lese om disiplinærproblemer i skolen. Det å sitte stille, samarbeide og ta hensyn, er en viktig forutsetning for å få et godt læringsmiljø, og jeg tror at dette ikke nødvendigvis er et uttrykk for noe som passer jenter mer enn gutter.

Jeg tror det er mer fruktbart å snakke om en feminisering av skolen når man går mer inn på hva slags oppgaver elevene får i forbindelse med boklesing. Elevene fikk i undersøkelsen spørsmål om hva slags oppgaver de fikk i forbindelse med boklesing, og mange svarte at de lagde bokomtale, de svarte på spørsmål fra boka og de hadde klassesamtale. Undersøkelsen viser ikke hva slags spørsmål de svarte på, eller hva de snakket om i klassesamtalen. Dette kunne kanskje ha gitt mer informasjon om spørsmålene var "feminiserte", da kvinnelige lærere kanskje kan tendere til å gi elevene oppgaver som representerer kvinnelige væremåter, som å beskrive tanker og følelser de får når de møter en tekst. Slike oppgaver kan være viktige å gi, men må balanseres ved at man også gir oppgaver som passer for guttene. Dette kan kanskje være mer konkrete oppgaver, oppgaver med et konkurransepreg, og ikke minst bør tekstene passe både for jenter og for gutter. Ikke nødvendigvis samtidig, men at man er bevisste på å finne tekster som også angår guttene.

Ellers ser det ut til at når elevene leser bøker i forbindelse med skolen, får de lese skjønnlitteratur valgt av lærer eller dem selv. Elevene får ofte skriftlige oppgaver, som å skrive bokomtale eller logg, i tillegg til å lese bøker. Dette gjør nok at det å lese bøker i forbindelse med skolen også forbindes med det å prestere noe skriftlig. Det er bare en av skolene i undersøkelsen som setter av relativt mye tid til lesing, og elevene ved denne skolen leser mer og er mer positive til leseaktiviteter, enn de andre elevene. Disse elevene får kanskje en annen leseopplevelse på skolen, siden de antakeligvis ikke alltid må gjøre skriftlige arbeider i tillegg til lesingen, og de trenger antakeligvis ikke å være redde for alltid å få noen vurdering på lesingen sin, siden de leser bøker så ofte.

Alloway og Gilbert (1997) var opptatte av at elevenes skolehverdag ikke hele tiden må gå på bekostning av det maskuline. De mener at mye av praksisen i skolen oppfattes som feminine aktiviteter, og at guttene etter hvert oppjonerer mot dette fordi det forventes en annen og mer maskulin holdning av dem utenfor klasserommet. Samtidig lærer elevene fra 1. klasse at de skal gjøre lekser, sitte pent på stolen sin på skolen, høre på læreren, og så videre. Man kan kanskje si at elevene sosialiseres inn i skolen. Skolen har alltid tilstrebet å gi jenter og gutter like muligheter, men det skolen tilstreber mener mange er feminine aktiviteter som til dels strider mot gutters natur. Alloway og Gilbert fant også at elever fra de høyere sosiale lag ble oppfordret hjemmefra til å akseptere regulering, og til å akseptere skolens arbeidsformer. Kanskje elevene fra skole A, som bor i en kommune med høyt inntekts- og utdanningsnivå, lettere klarer å innordne seg skolens krav, og derfor yter minst motstand mot skolearbeid. De leser mest, er mest positive til lesing og gjør mer lekser, enn elevene ved de andre skolene i undersøkelsen.

Smith og Wilhelm (2004) mente at det ikke var en feminisering av skolen som var problemet for guttene, men heller det elevene fikk tilbud om å lese på skolen. Bakgrunnen for denne påstanden var at elevene ikke avviste en gutt som leste bøker fordi han var "jentete". De mente at elevene vurderer aktiviteter i norsktimene negativt, fordi det er "skolete", eller fordi lestoffet er for fjernt fra det livet elevene lever. Litteraturutvalget i "L-97" inneholder mange forfattere som regnes som den litterære kanon i Norge. De fleste av disse tekstene som blir presentert i lærebøkene, er skrevet av forfattere som for lengst er døde, og tekstene har blitt til i en annen tid. Mange andre emner i norskplanen ser likevel ut til å være moderne og fenge elevene mer: Tegneserier, propaganda, reklame, osv. Man kan spørre seg om man bør fjerne en del tekster fra lærebøkene. Mange av de eldre tekstene er forholdsvis lite tilgjengelige for elevene både i innhold og språk. Kanskje de bør erstattes med mer lystbetont og nyere litteratur? Elevene kan kanskje få mer av den eldre litteraturen i videregående skole, når de er eldre og mer modne. Man kan også si det motsatte, og mene at skolen bør være en motvekt til resten av samfunnet, som stadig skal være hippere og mer ungdommelig. Høringsutkastet til ny læreplan er mindre omfangsrikt enn "L-97" og legger opp til at skolen selv skal definere hvilke tekster og forfattere som skal være med for å nå læringsmålene i faget (www.skolenettet.no). Dette krever mer av den enkelte skole og lærer, samtidig som det gir mer valgfrihet. Den nye læreplanen legger ikke opp til, som "L-97", at alle skal lære om akkurat det samme, men at middelet til målet er fritt, så lenge man når målet. Det blir

spennende å se hva slags lærebøker som kommer med en slik vid reform, for med vide planer er det ofte slik at lærebøkene får mye å si for undervisningen.

Bruker gutter og jenter fritiden sin forskjellig, slik at bare jenter har tid til å lese?

Gutter og jenter er ofte opptatt av ulike ting i sin fritid. I denne undersøkelsen spurte jeg etter tid brukt sammen med venner, på idrett, playstation og xbox, tvseing, lekselesing og lesing av bøker. Det var små eller ingen kjønnsforskjeller når det gjaldt tid brukt på å se på tv, være sammen med venner og bruke tid på internett. Elevene i min undersøkelse, brukte mye av sin fritid på disse aktivitetene. De ser mer TV enn det de videregående elevene i Kristoffersens undersøkelse fra 1994 (Kristoffersen 1994) gjorde. Nå er det ikke lenger flere gutter enn jenter som ser mye på TV. Samtidig velger de mestlesende jentene å se mindre på tv, enn jentene som leser mindre bøker. Det samme fant jeg ikke for guttene. At begge kjønn ser mye på tv nå, kan skyldes tilgang på flere tv-kanaler, og dermed har man flere programmuligheter. Det kan også skyldes at det er en aldersforskjell mellom elevene i 10. klasse og elevene på videregående skole. Kanskje elevene i grunnskolen har mer tid til å se TV enn elevene på videregående. Undersøkelsen min sa ingenting om hva slags tv-programmer jentene og guttene foretrakk, eller hva de gjorde sammen med vennene sine. Jeg vil anta at jenter og gutter til dels velger forskjellige tv-programmer, og at jentene og guttene gjør forskjellige ting når de er sammen med venner.

10 % av elevene gjør aldri lekser, og av disse er det flest gutter, og de fleste av disse leser heller ikke bøker i fritiden. Det er store forskjeller mellom skolene i undersøkelsen når det gjelder tid brukt på lekser. Jo mer lekser man gjør, jo mer leser man bøker i fritiden. Ganske mange gutter bruker mye tid på å spille tv-spill og dette korrelerer ganske overraskende med fritidslesing for guttene. Det betyr at jo mer de spiller, jo mer leser de bøker, eller jo mer de leser, jo mer tid bruker de også på dataspill. Dermed kan det ikke være slik at tv-spill stjeler tid fra boklesingen. Kanskje man i stedet for å være redde for at dette stjeler tid fra boklesing, så bør man finne ut mer om hvordan tv-spill "trigger" boklesingen? Resten av variablene korrelerte ikke med fritidslesing, så det betyr at å være sammen med venner, være på internett og holde på med idrett, ikke er avgjørende for hvor mye man leser i fritiden sin.

Spørsmålet om fritidsvaner ble også tatt med i undersøkelsen for å finne ut om jenter har mer fritid enn det gutter har, og at summen av fritidsvaner gjør at guttene rett og slett ikke

lenger har tid til å lese bøker i samme omfang som tidligere. Hilde Rudlang (1998) undersøkte ungdoms lesevaner, og konkluderte med at guttenes dropp i boklesing fra 1980-tallet, kanskje kunne forklares med at guttene hadde så mange flere fritidsaktiviteter enn det jentene hadde. Det er vanskelig å finne belegg for denne påstanden i min undersøkelse, for jenter og gutter bruker fritiden sin ganske likt her. Guttene bruker mer tid enn jentene på idrett og dataspill, mens jentene bruker mer tid på boklesing og lekser. Siden tv-spillene ikke tar vekk tiden fra boklesingen, så kan ikke dette forklare gutters dropp i boklesingen. Jentene gjør mer lekser, enn guttene. Jentene som leser mest, ser mindre tv, enn jentene som leser mindre, mens alle guttene ser like mye på tv, enten de leser mye eller lite. Hvis man skal forklare dropp i boklesing ut i fra fritidsaktiviteter, så tror jeg det eneste fruktbare resultatet fra korrelasjonskapittelet var at jentene som leser mye ser mye mindre på tv, enn jenter som leser mindre. Det kan kanskje derfor se ut til at tid brukt på tv-titting tar vekk verdifull tid som tidligere kan ha blitt brukt på lesing. Det er en del usikkerhetsmoment i spørsmålet om fritidsaktiviteter. Det kan være andre fritidsaktiviteter som ikke er tatt med her, og som kanskje ville ha gitt helt andre resultater. Jeg mener derfor at jeg ikke kan gi et entydig svar på om jenter har mer ledig tid til å lese bøker, enn det guttene har.

Passer boklesing best for jenter?

Over fant jeg ut at jenter og gutter brukte fritiden ganske likt. Gutter brukte noe mer tid på idrett, og mange flere gutter enn jenter spilte dataspill i fritiden sin.

Harriet Bjerrum Nielsen (2000) skrev at gutter ofte velger å være sammen i større grupper, og at mye av det de gjør ofte har et konkurransepreg, mens jentene ofte var sammen to og to, uten noe særlig konkurranse dem i mellom. Dette kan ha biologiske forklaringer, det kan også være noe elevene er sosialisert inn i, eller det kan være bevisste roller som elevene selv tar. Sånn sett kan det se ut til at det å sitte rolig og lese passer best for jenter.

Resultatene fra undersøkelsen bekrefter også delvis dette, for guttene foretrekker mer fysisk aktivitet, spill og konkurranser. Når gutter driver med idrett kan de få mer utløp for rastløshet, og idrett har ofte et konkurransepreg. Playstation og xbox derimot, kan på en måte sammenlignes med det å lese bøker. Man lever seg ofte inn i en annen verden og følger en eller flere personers utvikling. Begge deler er stort sett også stillesittende aktiviteter. Men samtidig har slike spill bilder, avansert grafikk, mye handling og ofte et konkurransepreg, der man enten konkurrerer med datamaskinen eller man kan spille mot venner. Å spille slike spill

kan dermed også være sosialt, da flere kan spille sammen. Det virker som om mange av disse spillene er skapt av og for gutter. I undersøkelsen fant jeg en korrelasjon for spilling av tv-spill for guttene og lesing av bøker, som betyr at jo mer man spiller slike spill, jo mer leser man også. Dermed bør man kanskje ikke være så redde for at dette stjeler tid fra lesingen, og heller undersøke mer om hvordan det kan være en innfallsvinkel for lesing. Jeg vil tro at det er lettere å rekruttere folk til å spille først, og så få de til å lese bøker, enn å rekruttere dem til å lese bøker først.

Lekselesing er også stort sett en stillesittende aktivitet. Mange flere gutter enn jenter gjør ikke lekser i det hele tatt. Og guttene bruker mindre tid på lekser enn det jentene gjør. Dette kan muligens komme av at lekselesing strider mer mot gutters natur enn jenters. Kanskje mange av oppgavene elevene får i lekse er typiske ”feminiserte oppgaver”, gitt av kvinnelige lærere, og som ikke faller i smak hos guttene? Dette kan handle om biologiske forskjeller, men og om å bli sosialisert inn i kjønnsstereotyper, som sier det er mer greit at gutter ikke gjør lekser, enn at jentene ikke gjør det.

Hvordan skal man kombinere det maskuline med det å lese?

Man kan ha ulike former for lesekonkurranser. PISA-undersøkelsen (Kjærnsli, m.fl. 2004) slår fast at gutter er mer konkurranseorienterte. Slike konkurranser kan gå ut på forskjellige ting: Elever, klasser eller skoler kan konkurrere mot hverandre i å lese flest bøker, eller flest antall sider. Elever kan også konkurrere mot seg selv, ved at han eller hun setter opp tilpassede mål for hvor mye han eller hun skal lese i løpet av en avgrenset tidsperiode. Alle disse krever oppfølging og oppmuntring fra læreren, som kanskje kan ”lokke med” belønning når konkurransen er ferdig.

Det kan være viktig å utvide ”literacy-begrepet”, slik som Alloway og Gilbert (1997) foreslår. Taube (2005) skriver også om dette, og hun mener det er viktig å la elevene lese om emner som interesserer dem. Kanskje man derfor skal tillate at elever leser andre ting på skolen, enn det de tradisjonelt har fått lov til. Det heter seg at elevene skal få tilpasset opplæring, og litt av denne tilpassede opplæringen bør også skje i forhold til det å lese bøker. En sterk elev som leser voksenbøker, må få tilbud om å lese ulike typer bøker for voksne, mens en elev som sjelden eller aldri leser, bør oppmuntres til å lese ved å få tilgang til bøker om emner som han eller hun interesserer seg for. Om dette dreier seg om å lese bilmagasiner eller tegneserier, så bør dette være greit i begynnelsen, for det viktigste er å få opp leselysten.

Lærerens oppgave er å legge til rette for dette og føre eleven videre inn i annen litteratur etter hvert, skriver Appleyard (1991).

Bjerrum Nielsen (2000) hevdet at guttene er mer opptatt av handling og at de gjerne vil være i en større gruppe. For å få med seg det man leser, så må man nødvendigvis sitte stille, og dette begrenser muligheten for handling og aktivitet på det ytre plan. Hvis man trenger mye handling og aktivitet mens man leser, så må man da finne dette i bøkene og ikke utenfor. For noen er kanskje ikke dette nok. Man må trene for å bli god til det meste, og mange trenger kanskje trening i å sitte rolig og til å holde på med ”langsomme aktiviteter” over tid.

Det er typiske stereotyper at jenter leser og gutter leser ikke, og dette ser ut til å være selvoppfyllende profetier. Jenter og gutter blir sosialisert inn i slike roller og de er vanskelige å endre fordi de er en del av vår habitus, som Bourdieu beskriver (Bourdieu i Millard 1997, s. 43). Likevel ser jeg i denne undersøkelsen at gutters holdning til ungdomsbøker har endret seg drastisk til det positive på de ti årene som har gått siden Aubert (1995) gjennomførte sin undersøkelse. Man ser at det er mulig å forandre holdningene, og når holdningene er endret, må man ta tak i mulighetene for også å få opp leseinteressen hos elevene. I forrige kapittel så man at alle lesefremmende tiltak på skolene gjorde at elever leste mer. For å gjøre dette enda bedre, må lærere, foreldre og skole drive målrettet arbeid for å få flere til å lese. Siden skoler har så ulik praksis på arbeidet med lesing, så har det nok vært på sin plass med et tiltak fra sentralt hold. Et slikt tiltak ble satt i gang av Utdannings og Forskningsdepartementet da de gav ut ”Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007” (UFD 2003). De formulerte ulike tiltak og ulike veier å gå for å få opp leselysten blant ungdom, og nå plikter alle skoler å ha en tiltaksplan for lesing. ”Foreningen !les” arbeider også aktivt med å få elever til å lese, og de har særlig fokus på guttene. Hvert år arrangeres konkurransen ”Aksjon tXt”, som handler om å lese utdrag av flere bøker, og senere se en video som viser dramatisering av noen av tekstene. Konkurransen går ut på å gjette hvilke tekster dramatiseringene er basert på. Alle elevene som var med i min undersøkelse, har deltatt en eller flere ganger i konkurransen. Undersøkelsen viste at jo flere ganger man hadde deltatt i konkurransen, jo mer leste man i fritiden sin. Elevene som deltok i konkurransen ble også spurt om de fikk lyst til å lese en eller flere av tekstene det var utdrag fra. Ganske mange leste enten en eller flere bøker, eller de fikk lyst til å gjøre det. Forrige kapittel viste at å lese bøkene, eller få lyst til å lese bøkene etterpå, korrelerte ikke med hvor mye elevene leste i fritiden. Dette kan bety at enten man leser mye eller lite, så fikk man like mye lyst til å lese

bøkene. Konkurransen fungerte altså like mye for de lite lesevante, som for de som leste mye i fritiden sin fra før.

I følge Bjerrum Nielsen (2000) oppstod det muligens nye kjønnsroller på begynnelsen av 1990-tallet. Da begynte jenter å kombinere tradisjonell ”jenteatferd” i klasserommet med tradisjonell ”gutteatferd”. Flere jenter tok ordet i forsamlinger og viste seg oftere frem enn tidligere. Det ser ut til at guttene fortsatte å ha den samme kjønnsrollen som tidligere, men nå fikk de konkurranse fra jentene. Jentene hadde overtatt en av deres arenaer. Man kunne tro at guttene dermed også måtte forandre seg på samme måten, men det ser ikke ut til at dette har skjedd. Mitt inntrykk av dagens ungdom er at de er gladere i å vise seg fram enn det vi, som var ungdomsskoleelever på slutten av 80-tallet, var. Elevene blir trent i det å stå foran forsamlinger, de blir oppmuntret til å ta ordet, og de møter kanskje oftere oppgaver fra lærerne der de må ta ordet. Dette kan også ha sammenheng med kulturen ellers i samfunnet. Det blir på mange måter viktig å skille seg ut og vise seg frem. Kanskje har jentene tatt fra guttene deres arena på skolen, da det var de som tok ordet og viste seg mer fram tidligere, mens de nå må konkurrere med jentene om oppmerksomheten? Dette gjør det ikke bedre for guttenes selvfølelse i skolesammenheng som Smith og Wilhelm (2005) skrev om. De skrev at guttene sjelden følte at de mestret tekstene de fikk på skolen, og at de sjelden fikk hjelp av læreren til å ta tak i vanskelighetene (Smith og Wilhelm 2005).

Er ungdomsbøker jentebøker?

Nesten alle elevene liker å lese ungdomsbøker, nesten ingen leser barnebøker, og mange liker å lese voksenbøker. Voksenbøker er mest populært blant de som leser mest. Dette er kanskje fordi de har mest lesetrening og de er mest modne. Jenter som leser mye er like glade i ungdomsbøker, som jenter som leser mindre, mens undersøkelsen viste at jo mer guttene leser, jo mindre ønsker de å lese ungdomsbøker. Jeg fant at de som leser mest også leser flest sjangere, og er dermed ofte villige til å prøve å lese noe nytt. Etter hvert går mange over til voksenbøker. De finner kanskje ut at mange av ungdomsbøkene er ganske like, da mange er bygd opp ganske likt den klassiske dannelsesromanen. Det skal likevel sies at det har kommet mange spennende ungdomsbøker de siste tiårene som utfordrer ”sjangeren”.

Elevene ble spurt om å skrive hva de forbandt med ungdomsbøker, og både guttene og jentene svarte at de forbandt ”sjangeren” med action, krim og spenning. Jentene skrev også at bøkene handlet om kjærlighet, forelskelse og problemer. Få utrykte seg negativt, og av de som

gjorde det var det like mange jenter som gutter. Dette avkrefter hypotesen om at ungdomsbøker er jentebøker. Hypotesen stammet fra Vera Aubert (1995) sine resultatene fra 1995. Hun fant at guttene var negative til ungdomsbøker, og forklarte dette med at ungdomsbøkene ble forbundet av begge kjønn med ting som jentene likte å lese om, slik som kjærlighet, forelskelse og nærproblemer. Min undersøkelse fra 2005, viser at både guttene og jentene finner ungdomsbøker som passer for dem, uten at det går på akkord med hva de liker å lese om, for guttene vil for all del ikke lese om kjærlighet og nærproblemer.

Fantasybøkernes enorme popularitet de siste årene kan ha bidratt til at guttene har blitt mer positive til ungdomsbøkene. Hele 70 % av alle elevene har lest en eller flere av bøkene om "Harry Potter", og omtrent 50 % har lest "Ringenes herre".

Alloway og Gilbert (1997) mener likevel at lesing er en aktivitet som jenter lettere kan identifisere seg med enn gutter, fordi det kan gå på bekostning av det å være maskulin, siden de da må sitte stille, lytte, ha selvinnsikt, vise empati og kunne snakke om følelser i forbindelse med lesing.

7.3 Hvordan legge til rette for at flere skal lese?

I undersøkelsen fant jeg ut at elevene fikk lov til å lese skjønnlitteratur, som de enten valgte selv eller læreren valgte, men noen fikk også lese alt mulig, når de leste bøker i forbindelse med skolen. Når elevene arbeidet med bøkene hadde mange skriftlige oppgaver de skulle gjennomføre i tillegg til lesingen. Påfallende mange av elevene har lest bøkene om "Harry Potter" og "Ringenes herre". Jeg fant store forskjeller mellom skolene når det gjaldt tid avsatt til lesing.

Alloway og Gilbert (1997) mener at vi må utvide "literacy-begrepet" i skolen. Hva som er god tatt lesestoff må vides ut til å inneholde andre typer tekster, som ikke nødvendigvis er vanlig skrevne tekster. Jeg fant i min undersøkelse at elevene fikk ganske snevre rammer når de skulle velge seg bøker å lese i forbindelse med skolen. De fleste fikk lov til å lese skjønnlitteratur, som de enten valgte selv eller læreren valgte, men noen fikk også lese alt mulig. Så er spørsmålet om "alt mulig" virkelig godtok alle typer lesestoff, for lærerne skrev stort sett at de enten plukket ut skjønnlitteratur til elevene, eller elevene valgte skjønnlitteratur selv. Å utvide "literacy" bør kanskje ikke bare omfatte norskfaget, for elevene leser mye tekst i alle fag, og de har mange ulike interesser. De må også bevisstgjøres at forskjellige typer tekster, krever forskjellige lese måter. Man leser faktastoff i naturfag, formler i matte og

skjønnlitteratur i norsk og engelsk, på helt forskjellige måter. Alle lærere må jobbe med å bevisstgjøre elevene at ulikt lesestoff krever ulike tilnærminger. Lærere i fag som samfunnsfag, kristendom med religion- og livssynskunnskap og naturfag kan helt sikkert bli flinkere til å tipse elever om bøker og tekster til fordypning, og oppfordre dem til å lese om emner de viser spesielt interesse for.

En av de mange fordelene med systematisk å sette av tid til lesing på skolen, er at man da skaper et lesende fellesskap. Det ser ut til at særlig guttene trenger et slikt fellesskap siden de kanskje ikke har like lett for å opprette et slikt fellesskap av seg selv. Når elevene har lest en bok i forbindelse med skolen har de ofte skriftlige arbeider i tilknytning til dette. Det dreier seg om bokomtaler, logg eller å svare på spørsmål fra boka. Noen skriver også at de lærer om sjanger og at de har klassesamtale om bøkene. Det er naturlig å ha noen skriftlige arbeider i forbindelse med lesing, bokomtaler kan f. eks. bare bli til når elevene har lest en bok.

Kanskje alle disse arbeidene knyttet til lesing av bøker, gjør at elevene føler at lesing blir ”skolete”, slik Smith og Wilhelm (2005) beskriver det. Elevene avviser det da ikke bare som en leseaktivitet, men også som en skriveaktivitet der det antakeligvis også ligger et karakterpress bak. De elevene som får avsatt en time i uka, har antakeligvis mulighet til å oppleve lesing som en aktivitet der de får pusterom fra karakterpresset, og der de rett og slett får mulighet til å leve seg inn i en historie uten å måtte produsere noe selv i tilknytning til lesingen, mens de som sjelden setter av tid til lesing alltid må ha skriftlige arbeider i tilknytning til lesingen. Appleyard (1991) skriver at ungdom søker bøker de kan engasjere seg i og identifisere seg med, og dette vil til tider være vanskelig hvis man aldri får mulighet til å ”bare lese”, men alltid må prestere noe skriftlig i tillegg.

Påfallende mange har lest bøkene om ”Harry Potter” og ”Ringenes herre”. Hvordan skal vi i skolen utnytte det? Her har man en gylden mulighet til å skape et litterært fellesskap. Noe alle kan snakke om, og som elevene kanskje allerede snakker om. Lærerne har her mulighet til å gi elevene redskaper til å diskutere og jobbe med litteratur videre, for det er ikke sikkert at alle disse som leser disse bøkene også leser annen litteratur. Lærere og bibliotekarer må lede elevene til annen litteratur, som kanskje ligner litt på ”Harry Potter” og ”Ringenes herre”. Det er viktig at elevene kjenner igjen noe fra bøker de er vant til å lese, slik at de føler mestring og leseglede. Samtidig kan de blir utfordret til å prøve ut andre bøker innenfor sjangere som spenningslitteratur og historiske romaner.

Både Millard og heftet fra UFD som het ”Gi rom for lesing” (2003), tar opp at det må settes av tid til lesing. Appleyard (1991) refererte til Scholes som beskrev ulike ferdigheter som elevene må få veiledning i fra læreren. Når elevene møter på ulike typer problemer i tekster, så flytter han eller hun seg over på et trinn der de bevisst tolker teksten. Her ser man typisk etter mening, tema og forfatterholdning. (Scholes i Appleyard 1991, s. 117). Dette må lærerne hjelpe elevene til å få til, og da kan kanskje prosessorientert jobbing være en god innfallsvinkel. Da lærer elevene å forholde seg mer aktivt til egne og andres tekster ved å stille spørsmål og diskutere tekster, i stedet for bare å høre på læreren som formidler.

Da Helgevold (2002) skrev hovedoppgave om leseopplæringen på mellom- og ungdomstrinnet, fant hun ut at de fleste lærerne forholdt seg ganske passivt til elevenes lesing, og at lesing av skjønnlitteratur mye var basert på frivillighet. Tekstene ble i hovedsak bearbeidet ved hjelp av lærersamtale, der elevene stort sett var passive (Helgevold 2002, s. 72).

Innledningsvis presenterte jeg hypotesen om at skoler som setter av tid til lesing på skolen, har flere lesende elever og elever som er mer positive til leseaktiviteter. Denne hypotesen stammer fra Helgevold (2002) som kom fram til at lærere som setter av tid, rom og ro til lesing, får elever som leser mer, enn lærere som ikke gjør det. Hypotesen blir bekreftet i min undersøkelse også. I forrige kapittel fant jeg ut at antall leseprosjekt ved de ulike skolene, avsatt tid til å gå på skolebiblioteket, deltakelse i ”Aksjon tXt” og avsatt tid til lesing i skoletiden, korrelerte med hvor mye tid elevene brukte på lesing i fritiden. Jeg fant store forskjeller mellom skolene når det gjaldt tid avsatt til lesing. Skole A bruker en time i uka til å lese bøker, og de har flest elever som leser i fritiden. Mange har fått tid til å gå på skolebiblioteket der, og flere enn ved de andre skolene skriver at de får hjelp av bibliotekar til å finne bøker. Skole A har også deltatt flest ganger på ”Aksjon tXt”, og elevene fra denne skolen er mer positiv til leseaktiviteter, og det er de som synes det er mest greit å lese i klasserommet. De andre skolene har satt av liten tid til lesing, og mange skriver at de ikke har fått avsatt tid til å gå på biblioteket. Skolebiblioteket ser ut til å være et unikt lesefremmende tilbud, da det viser seg at både de som leser mye og de som leser lite låner bøker der. Dette kommer jeg tilbake til.

Selv om man kan regne med at utdanningsnivået i kommunen også spiller inn her, så er resultatene ganske tydelige: De som setter av tid til lesing i skoletiden og gir elevene mulighet

til å låne bøker på biblioteket, har flere lesende elever, og disse er også mer positive til andre aktiviteter som forbindes med lesing.

For å hjelpe elevene til å finne de gode bøkene, så kan lærerne samordne og lage lister over gode bøker ut i fra hvilke bøker elevene har lest. Eldre elever kan fortelle om gode bøker til yngre elever. Foreldre må informeres om hvor viktige de er i det holdningsskapende arbeidet og fedrene må på banen. Mange av elevene i undersøkelsen får bøkene de leser fra foreldre, eller de skaffer seg bøker som foreldrene har anbefalt. Dette viser at foreldrene er viktige i det holdningsskapende arbeidet for å få barn til å lese mer. Det er langt færre elever som skriver at de leser bøker de får anbefalt av læreren. Norsklærere burde være ganske gode til å formidle gode bøker til elevene, men kanskje lærerne er representanter for ”kjedelig” litteratur, siden de dytter på elevene kanonlitteratur hele tida?

Millard (1997) er redd for at pendelen skal svinge slik at jentene taper på fokuset på gutter og lesing, og ønsker seg flere undersøkelser om emnet. Jeg tror at alle, både gutter og jenter, tjener på mer fokus på en variert litterær praksis i skolen. Fra undersøkelsen virker det som om jentene er mer altetende når det gjelder emner å lese om, mens guttene har klare preferanser når det gjelder emner. Taube (2005) fant også dette, og skriver at gutter hadde stor motstand mot å lese om kvinnelige hovedpersoner, mens jenter ikke hadde problemer med mannlige hovedpersoner.

Lise Helgevold (2002) mener at skolene må jobbe for å fjerne negative holdninger i forhold til leseaktiviteter. ”Siden leseopplæringen ikke bare innebærer oppøving av effektive ferdigheter, men også er avhengig av positive holdninger, er positive lesestimuleringstiltak betydningsfulle” (Helgevold 2002, s. 99). Helgevold skriver at hennes erfaringer som bygger på prosjektene ”Leselyst” og ”Grip boka”, er at når lærere setter av tid, rom og ro til lesing og oppfølging, så leser elevene mye og flertallet ønsker å lese mer. Hun mener at intensivperioder med lesing som i leseprosjekt, gjør noe med elevenes lesing. Alle må lese, alle leser flere bøker, og alle deltar i et lesende fellesskap. Hun synes det er positivt å høre om bokvaker, lesenetter og lesekonkurranser. ”Skal lystlesing ha noen effekt i det å utvikle ferdigheter, er det avgjørende at det leses masse. Det er ikke nok med et par sider sånn innimellom, eller hvis det faller seg slik” (Helgevold 2002, s. 99). For å få elever til å lese mer er det viktig å ha med foreldrene på laget, også fedrene. Særlig for guttene er det viktig å ha mannlige rollemodeller som bryr seg om lesing, enten ved at de leser selv eller de snakker om og legger til rette for lesing for barna sine. 26 % av elevene mente at læreren hadde snakket

med foreldrene om viktigheten av lesing. Det er viktig å snakke med foreldrene i tillegg til elevene om hvor viktig lesing er, både for egenutvikling, for å bli bedre skrivere, men og for å forstå og orientere seg i samfunnet. Foreldre er viktige påvirkningsfaktorer og det er viktig at skole og hjem jobber på lag for å få elevene mer interessert i lesing.

Over halvparten av elevene skriver at læreren har snakket med dem om at gode lesere blir gode skrivere. De som leser mye, har ofte et større vokabular, de er flinkere til å uttrykke seg og til å bygge opp gode tekster. I min undersøkelse har jeg ikke undersøkt skriveferdigheter, men etter mange år i skolen, ser jeg ofte at mange av de som ikke leser synes det er vanskelig å skrive historier som skal inneholde skildringer, refleksjoner og personkarakteristikker. Mange av dem, både gutter og jenter, bygger opp historiene sine som Appleyard (1991) ville kalle typiske heltehistorier, og mange av dem får nesten et episodisk preg.

Elevene ble spurt om hvordan de ønsker å ha det rundt seg når de leser bøker og mange ønsket ro, muligheten til å sitte godt, ha mer enn 30 minutter til rådighet og kunne lese på senga. Jo mer guttene leser jo viktigere er disse omgivelsene, mens for jentene er de like viktige uansett hvor mye de leser i fritiden. Mange gutter vil høre musikk samtidig som de leser, uansett hvor mye de leser i fritiden, mens jo mer jentene leser, jo sjeldnere ønsker de å høre musikk samtidig. For å gjøre det mer innbydende å lese på skolen, kan man gjøre noen enkle grep i klasserommene. Har man et stort klasserom, så kan man lage en lesestol hvor elevene kan ta med seg puter eller tepper de kan sitte på. Elevene kan få mulighet til å sitte eller ligge hvor som helst i klasserommet, så lenge de er stille og gjør det de skal, og de kan få lov til å høre på musikk samtidig.

Skolebibliotekets rolle

Når ungdom velger bøker gjør de det ofte etter anbefaling fra foreldre og venner, men nesten aldri etter anbefaling fra bibliotekar og lærer. Jentene får bøker fra flere ulike steder, og foretrekker å lese mer variert litteratur, enn det guttene gjør. Guttene lar relativt ofte forsidebilde og tykkelse avgjøre bokvalg. Dette gjelder både for de som leser lite og mye, mens bare de jentene som leser lite, lar dette være avgjørende i valg av bok. Å velge bøker etter forside og tykkelse, gjør at det er veldig tilfeldig hva slags bok man ender opp med. Dette bør lærerne fortelle elevene, og be de heller finne bøkene de skal lese på andre måter.

Hvor store og gode de ulike skolebibliotekene er, varierer veldig i min undersøkelse. Skole A og C har et bemannet bibliotek meste parten av skoletiden. Bibliotekaren på skole A har relativt mange midler til å kjøpe inn bøker, mens bibliotekaren på skole C har forholdsvis lite midler nå, men har hatt betydelige midler få år tilbake. Skole B har, til tross for at de har et helt nytt skolebygg, et lite og utilgjengelig bibliotek som ikke er bemannet, og der det er lite midler til å kjøpe inn ny litteratur. Hypotesen om at skoler som satser på et godt skolebibliotek har elever som låner bøker der, blir bekreftet. At elevene på skole A låner mer bøker på skolebiblioteket enn elevene ved skole C, kan komme av at flere elever ved skole A får avsatt tid til å gå på skolebiblioteket i skoletiden. Undersøkelsen min viser også at de elevene som har tilgang på et godt skolebibliotek, låner bøker der, men få får hjelp av bibliotekar i valg av bøker. Skolebiblioteket fungerer som et lavterskeltilbud, da like mange storleser som de som leser lite låner bøker der. Handlingsplanen "Gi rom for lesing" (UFD, 2003) har kommet med tiltak for å bedre skolebibliotekene, men det kan se ut til at skoler og kommuner prioriterer veldig ulikt i satsing på skolebibliotekene, da rammene er så forskjellige.

Det er viktig å gjøre skolebiblioteket til en naturlig del av skoletilværelsen. Da må biblioteket være mye åpent, og det må være voksne der som kan veilede og hjelpe. For å få mer "blest" om skolebibliotekene kan man for eksempel arrangere ulike temauker, man kan stille ut og vise fram nyinnkjøpt litteratur, og man kan fortelle om nyankomne bøker i klassene.

En del av elevene som deltok på "Aksjon tXt" skriver at de leste en eller flere av bøkene etterpå. Dette gjaldt både jentene og guttene. Jo flere ganger elevene har deltatt i konkurransen, jo mer leser de i fritiden. Av de som deltok, er det ikke forskjeller mellom de som leser mye, og de som leser lite i hvor lyst de fikk til å lese bøkene. Det er da viktig at elevene får tilgang på bøkene som det var utdrag fra i heftene. For at det skal ha noen verdi å være med på en slik aksjon, så bør skolebiblioteket kjøpe inn bøkene, og man bør informere folkebiblioteket i kommunen om at elevene deltar på i en slik konkurranse, og be dem sette bøkene lett tilgjengelig for elevene.

Lærerenes rolle som pådriver for lesing

De fleste elevene mener at lærerne ikke er flinke til å hjelpe dem med å finne bøker, og fem av åtte lærere skriver at de ikke kan nok om dagens ungdomsbøker til å kunne veilede elevene

i bokvalg. Samtidig mener de fleste lærerne at de er flinke til å motivere elevene til å lese. At elevene ikke synes lærerne er flinke til å anbefale gode bøker, kan skyldes at læreren representerer det som ikke er kult, og dermed ønsker ikke elevene å få noen velmenende råd, eller det kan være slik at læreren ikke klarer å komme med gode forslag siden han eller hun ikke vet nok om ungdomsbøkene. De som leser mest, tar oftere i mot råd fra læreren, enn de som leser lite, og dette kan antakeligvis skyldes at de mestlesende elevene er mer positive til lærerkontakt. De får antakeligvis oftere positiv respons fra lærerne siden de bl.a. oftere gjør leksene sine. Helgevold (2002) fant ut at mye av arbeidet med lesing på ungdomstrinnet var preget av passive lærere som forholdt seg enten ubevisste, eller lite orienterte om læringsprosesser som utvikler lesekompetanse.

Appleyard (1991) hevder om lærernes tilnærming til litteratur i skolen, at de enten tar en personlig tilnærming, eller en akademisk, og at det mangler noe midt i mellom. Det ser ut til at lærerne har et stort potensiale til å komme på banen for å få barn og unge til å bli gode lesere, og til å få et godt forhold til litteratur. Lærerne må få muligheten til å lære mer om dagens ungdomslitteratur, slik at de kan veilede og oppmuntre elevene i valg av bøker. Dette kan for eksempel skje ved at bibliotekaren på skolen eller folkebiblioteket presenterer nyere ungdomslitteratur og ellers annen litteratur som fenger ungdom. En annen mulighet er å få forlagene til å samle presentasjoner av ungdomsbøkene sine, og sende dem til skolene hvor en av lærerne kan ha et overordnet ansvar for leseopplæringen. Det er viktig at læreren setter mer fokus på lesing i skolen, både ved å sette av tid til lesing, men og ved å legge til rette for andre lesefremmende tiltak.

Kanskje lærere må tillate mer å kople forfatteres liv med tekster de har skrevet, for å få elever som er mer engasjert i litteratur. Appleyard skriver at det er naturlig for ungdomsleseren å søke etter mening i teksten, og at denne stammer fra forfatteren. Noen lærebøker gjør dette mer eller mindre godt. For eksempel står det i "Fra Saga til cd" (Jensen og Lien 1999, s. 27) om "Sult" av Knut Hamsun, at den ble til mens Hamsun sultet i Kristiania. Dette ligner også på andre pedagogiske tilnærminger, som gjør et poeng av at mange elever trenger en liten fortelling om enten teksten eller forfatteren for å "vekkes". For å "vekke" elevene kan man også prøve å vise at noe i teksten også er relevant i elevenes liv. Dette tilsvarer kanskje den "personlige læreren" hos Appleyard (1991), som mente at de fleste lærerne enten var personlige eller akademiske. Appleyard savnet en mellomting, og en mellomting kan være at man etter først å ha vekket interessen med en form for fortelling går over til en mer akademisk tilnærming (Appleyard 1991, s. 115).

7.4 Er noen av elevene ungdomslesere, mens andre fortsatt er barnelesere?

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Appleyard sin teori om hvordan man definerer barn, ungdom og voksne i ulike lese kategorier. Av elevene som deltok i undersøkelsen, så identifiserer jeg noen som barne- og andre som ungdomslesere. Mange av elevene når kanskje ikke stadiet "ungdomsleseren", som Appleyard skriver om, men likevel er de ikke fornøyde som barnelesere. Da blir spørsmålet om hvordan de skal hjelpes videre.

Både Torpe (2001) og jeg fant at de som ikke likte å lese, foretrakk "Grøssere", action og krim. Dette sammenfaller mest med hva gutter liker å lese om, og det er flest gutter som ikke leser, eller som leser lite. De som leser minst, er også mest snevre i sjangervalg. "Grøsserne" er seriebøker som Appleyard (1991) ville ha definert som barnelitteratur for barn mellom 11 og 12 år. Det skjer omtrent det samme i hver bok, men med litt variasjon. Action og krim leses av folk i alle aldre, og har ofte fått stempelet "triviallitteratur". Triviallitteraturen blir ofte bygd opp slik som Appleyard (1991) definerer barneboka. Disse bøkene inneholder ofte en helt som skal overvinne diverse farer, og så går det bra til slutt. Det kan være ulike farer i de ulike bøkene, men de har ofte samme oppbygning og mange har til og med samme hovedperson.

Ungdommene som leser minst i min undersøkelse er også minst positive til leseaktiviteter. Er dette fordi lesing ikke gir dem noe? Kanskje har den kognitive og affektive utviklingen gått videre, mens elevene fortsatt leser barnebøker som ikke passer for dem der de er i livet ellers. Kan man da bare si at disse elevene må bli tilbudt ungdomsbøker som passer bedre for dem der de er kommet i utviklingen? Men hvorfor avslår da mange likevel tilbudet? Disse ungdommene har kanskje lest så lite etter at barnebøkene ble uinteressante, at de sliter med så mye tekst som det er i ungdomsbøkene. Det tar muligens for lang tid for dem å komme inn i bøkene, slik at de gir opp før de får en god leseopplevelse. De fleste som ikke leser er gutter, og de vil ofte ha mer action slik de møter i andre medier som tv, film og dataspill. Blir det for uvant å lese så mye om personers indre liv, og blir det for stillestående? Mange elever som leser lite, velger bøker ut fra forsidebilde, og da blir det ofte tilfeldig om boka passer for eleven som velger den.

Det motsatte kan og være tilfellet. De som ikke leser ungdomsbøker, er senere utviklet kognitivt og affektivt, og derfor har de kanskje fortsatt behov for å lese barnebøker. Dette kan være for flaut for dem i forhold til vennegruppen, og barnebøkene tar ofte opp temaer som ungdommene ikke finner interessante. Appleyard (1991) skriver at det ikke er noen vits i å

presse elevene til det neste trinnet, hvis de ikke er klar for å bytte ut et operasjonelt og konkret tankesett.

Kanskje finnes det bøker for overgangen mellom barne- og ungdomsleseren. Kanskje dette nettopp er hemmeligheten bak suksessen til ”Harry Potter”-bøkene, for de leses både på barne- og ungdomsskolen.

7.5 Hva har disse resultatene å si for meg som lærer?

Da jeg begynte å interessere meg for ungdom og lesing, var det mest fordi jeg ønsket at elevene skulle oppleve leseglede, men nå vet jeg i tillegg at det å lese skjønnlitteratur korrelerer med leseferdigheter. Med nyvunnen kunnskap om lesevaner, skal jeg tilbake til jobben min i ungdomsskolen. Etter å ha gjennomført denne undersøkelsen, vet jeg at det nytter med tiltak i skolen for å få elevene til å lese mer.

Tilbake på skolen, skal jeg nå lage en tiltaksplan for lesing. En slik felles tiltaksplan kan gi arbeidet med lesing et løft, hvor man kan dele gode ideer og tiltak. Det er først og fremst er viktig å ta tak i de gode lesestimulerings tiltakene som allerede blir gjort. Min jobb blir da å gjøre alle kjent med disse aktivitetene, samt å informere om de viktigste resultatene fra undersøkelsen min. Fra undersøkelsen vet jeg at det nytter å sette i gang tiltak for å få elevene til å lese mer. Alle konkurranser, leseaksjoner og et godt bibliotektilbud, gir økt lesing. Kanskje det viktigste tiltaket er å sette av tid til lesing, slik at elever får mulighet til å oppleve det å lese bøker, som en hyggelig aktivitet. Hvis man bare setter av tid til lesing i slutten av en tilfeldig time, eller hvis elevene bare får lese når de er ferdige med noe annet, føles leseaktiviteten uviktig for elevene. Det er også viktig, at elevene ikke bare får lese bøker i timene når de skal levere noe skriftlig samtidig.

Elever og foreldre skal få vite at det er viktig å lese bøker, og oppfordres til også å ta tak i dette på hjemmebane. I norsktimene skal jeg tilstrebe å tilby et variert utvalg av både eldre og nyere litteratur, og gi elevene varierte arbeidsoppgaver. Det er viktig at disse ikke bare handler om følelser, tanker og stemninger, for da kan guttene fort miste interessen. Fra undersøkelsen vet jeg at jentene er mer altetende i valg av bøker, og at jeg spesielt må tenke på guttene når jeg velger klasseromslitteratur.

Jeg vil fortsette å melde på elevene mine på ”Aksjon tXt” hvert år, og da er det viktig at skolebiblioteket har bøkene det er utdrag fra i konkurransen. Tidlig i 8. klasse pleier jeg med hell å starte med en lesekonkurranse. Elever konkurrerer om å lese mest mulig i løpet av en

avgrenset tidsperiode. Ved siden av å lese, skriver de logg som de leverer inne i mellom, slik at jeg ser hvordan lesingen går. Dette gjør at jeg tidlig får oversikt over lesevanene til elevene, og at jeg kan gi elever som misliker lesing, eller som er svake lesere, tilpassede krav de kan strekke seg etter. Å etablere et slikt lesende fellesskap tidlig, hvor det blir naturlig for de fleste å ta med litteratur til skolen, og hvor man ofte kan diskutere bøker, er gull verdt for det videre arbeidet med litteratur.

Det er også andre tiltak man kan sette i verk, for å sette fokus på lesing. Elever som går i 10. klasse, kan komme og fortelle om bøker de synes er gode, til 8. klassingene. Man kan ha en høytlesingsbok i klassen, hvor alle elevene får høre den samme historien. Å lese et klasesett med bøker, gir også alle elevene muligheten til å oppleve og diskutere hendelser i fellesskap. Skolen kan sette i gang tiltak for å gjøre skolebiblioteket mer synlig for elevene, og elevene bør få avsatt tid til å låne bøker i skoletimene.

Elevene i min undersøkelse mener sjelden at de får hjelp av læreren sin i valg av bøker, og flere lærere innrømmer at de kan lite om dagens ungdomsbøker. Det er viktig at jeg som lærer kan noe om ungdomsbøkene, og for at ikke bare de spesielt interesserte lærerne skal vite noe om dette, er det viktig å sette i gang tiltak for at lærerne skal heve kompetansen sin på området. Dette kan skje ved at for eksempel skolebibliotekaren, eller en fra folkebiblioteket i kommunen, informerer om nyere ungdomslitteratur. Det er viktig å etablere et samarbeid med folkebiblioteket, slik at lærere og elever får kjennskap om hva biblioteket kan tilby.

8 Litteraturliste

- Alloway, Nola og Gilbert, Pam (1997): *Boys and Literacy: Lessons from Australia* i Gender and Education, Journals Oxford LTD. 9 (1) s. 49-59, Oxfords
- Appleyard, J.A. (1990): *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press, Cambridge
- Aubert, Vera Grønberg (1995): *Ungdomslitteratur- en jentesak? Den samtidige ungdomslitteraturen: En undersøkelse av leseholdninger og en oversikt over tendenser og typer med vekt på jentesosialisering*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, avdeling for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo, Oslo
- Aubert, Vera Grønberg (1996): *Ungdomslitteratur- en jentesak?* i *Norsklæreren*, Cappelen J W Forlag A/S, s. 34-38, Oslo
- Austad, Ingolv (1997): *Lesing som forståelse*, i i Austad (red): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*, Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademiske Forlag a.s, Oslo
- Birkeland, Tone, Risa, Gunvor, Vold, Karin Beate (1997): *Norsk barne- litteraturhistorie*, Det Norske Samlaget, Oslo
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo
- Helgevold, Lise (2002): *God leseopplæring på mellom- og ungdomstrinnet. – Hva er det, og hva kan skolen gjøre for å ivareta den?* Hovedfagsavhandling, Ped 331 høsten 2002 ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo
- Hellevik, Ottar (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget, Oslo
- Hvistendal, Rita og Roe, Astrid (2004): *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Oslo skolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater*, Oslo kommune ved Utdanningsetaten, Avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet, Oslo
- Høien, Torleiv (1997): *Avkodingsstrategier og leseutvikling*, i Austad (red): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese og skriveopplæring*, Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademiske Forlag a.s., Oslo
- Jensen, Marit og Lien, Per (1999): *Fra saga til cd. Norsk for ungdomstrinnet, A-boka, 10. klasse*, Forlaget Fag og Kultur
- Johannessen, Asbjørn (2003): *Introduksjon til SPSS*, Abstrakt forlag as, Oslo
- Kjærnsli, Marit, Lie, Svein, Olsen, Rolf Vegar, Roe, Astrid, Turmo, Are (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Universitetsforlaget, Oslo

Knulst, Wim og Kraaykamp, Gerbert (1998): *Trends in Leisure Reading: Forty Years of Research on Reading in the Netherlands*, i *Poetics*, Elsevier Science Publishers B.V., nr. (26) ss. 21-41

Knudsen, Marianne Koch (1998): *Utvikling av ungdomsboka* på Konferanse om barne- og ungdomslitteratur, s. 95- 120 i *Kopisamling for Nordisk semesteremne i Barne- og ungdomslitteratur 2002*, Universitetet i Oslo

Kristoffersen, Ragna Westlie (1994): *Lesevaner hos elever i den videregående skolen. En leseundersøkelse blant 155 elever på allmenfaglig studieretning ved to skoler i Østfold*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, avdeling for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo, Oslo

Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*, Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning, Bergen

Lie, Svein, Kjærnsli, Marit, Roe, Astrid, Tumo, Are (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, Oslo

Millard, Elaine (1997): *Differently Literate: Gender identity and the Construction of the Developing Reader*, i *Gender and Education*, Journals Oxford LTD. 9 (1) s. 31-48 Oxford

Mortensen-Buan, Anne-Beathe (2004): *Viderekommen leseopplæring på ungdomstrinnet. En undersøkelse av norsklærernes leseopplæringspraksis på ungdomstrinnet*. Hovedoppgave ved Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, avdeling for nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo, Oslo

Naper, Cecilie (1994): *Jakten på kvalitet. Litteraturteori og populærlitteratur*. Pax Forlag A/S, Oslo

Nielsen, Harriet Bjerrum (2000): *Inn i klasserommet*, i Imsen (red): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Gyldendal Akademisk ANS, Oslo

Roe, Astrid (2002): *"Hvordan står det til med ungdommers lesekompetanse og lesevaner"* i Bjorvand, Tønnesen (red): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*, Universitetsforlaget, Oslo

Roe, Astrid (2002): *Prosesorientert skrivepedagogikk før og etter L97. Rapport fra to spørreundersøkelser*. Læringscenteret. Oslo

Rudlang, Hilde (1998): *Bøker- mest for jenter*, i *Samfunnsspeilet* nr. 4, 1998, Statistisk sentralbyrå, Oslo

Skaalvik, Einar M.(2000): *Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter*, i Imsen (red): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*, Gyldendal Akademisk ANS, Oslo

Skelton, Christine (2001): *Schooling the boys : masculinities and primary education*, Open University Press, Buckingham

Smith, Michael og Wilhelm, Jeffrey D. (2004): *"I just like being good at it": The importance of competence in the literate lives of young men* i Journal of Adolescent and Adult Literacy 47:6, s. 454-461, USA

Steffensen, Anette og Weinreich, Torben (2001): *Den dyrebare tid – de 14- 15- åriges læsevaner*. Roskilde Universitetsforlag, Fredriksberg, Danmark

Taube, Karin (2005): *Skillnader mellan pojkars och flickors lasning*, Innlegg ved konferansen "Framtidens tekstkompetense" i regi av Nordisk ministerråd 3. og 4. februar, 2005, København, Danmark

Torpe, Else Sauge (2001): *"Det er noe hekkan med de bøkene"*. *Lesing og litteraturformidling blant ungdom* i Tidvise skrifter nr. 40 Humaniora, kunst og estetikk. Høgskolen i Stavanger, Stavanger

Tønnesen, Finn Egil (1994): *Leseferdigheten i norsk grunnskole*, i Hertzberg, Vannebo og Hagtvet (red.): *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*, Ad Notam Gyldendal, Oslo

Utdannings- og Forskningsdepartementet (2003): *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*, Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005): *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*, Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo

8.1 Internettadresser

Ny læreplan:

http://skolenettet.no/upload/12059/Laereplan_hoeringsutkast_150205.doc

Kommentar til den nye læreplanen:

<http://www.dagbladet.no/kultur/2005/04/28/430073.html>

Kommunestatistikk:

<http://www.ssb.no/kommuner/region.cgi?nr=02>

Utdanningsnivå i Norge:

<http://www.ssb.no/emner/04/01/utniv/>

Inntektsnivå i husholdningene ut i fra barn i skolealder:

<http://www.ssb.no/emner/02/01/fobhusinnt/tab-2003-12-18-04.html>

Levekårsundersøkelsene 1980-1997: Andel av befolkningen som ikke har lest bok siste 12 måneder:

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/9804/3-2t.txt>

Foreningen !les:

http://www.foreningenles.no/om_les/organisering

Ungdomslitteratur ved Karin Beate Vold:

<http://odin.dep.no/ud/norsk/tema/generell/p30000701/p30000705/032091-991428/dok-bn.html>

Nasjonale prøver:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/eway/default.aspx?pid=212&trg=LeftPage_4475&MainPage_4459=4475:0:54,3191:1&LeftPage_4475=4479:24441::1:4483:2:::0:0

Antall boklesere en gjennomsnittsdag i 2004:

<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/>

Kultur og fritidsaktiviteter:

<http://www.ssb.no/emner/07/02/sa38/oversikt.html>

Mediebruksanalyser 2004:

<http://www.ssb.no/aarbok/tab/t-070230-288.html>

9 Figurer

- Figur 1: Hvor mye tid elevene bruker på å lese bøker hver dag
- Figur 2: Gjennomsnittelige lesevaner ved de ulike skolene
- Figur 3: Hva gutter og jenter leser flere ganger i uka
- Figur 4: Positive holdninger til leseaktiviteter
- Figur 5: Negative holdninger til leseaktiviteter
- Figur 6: Positive holdninger til leseaktiviteter på hver av skolene
- Figur 7: Negative holdninger til leseaktiviteter på hver av skolene
- Figur 8: Fritidsvaner
- Figur 9: Valg av barne-, ungdoms- og voksenbøker
- Figur 10: Hva jenter og gutter forbinder med ungdomsbøker
- Figur 11: Leste bøker ut i fra kjønn
- Figur 12: Favorittbøker
- Figur 13: Hvordan gutter og jenter velger bøker
- Figur 14: Hvor gutter og jenter får bøkene fra
- Figur 15: Hvor elevene ved de ulike skolene får bøker fra
- Figur 16: Valg av lesestoff
- Figur 17: Hvordan elevene vil ha det rundt seg når de leser bøker
- Figur 18: Hvor mye tid skolene har avsatt til lesing
- Figur 19: Antall leseprosjekt ved skolene
- Figur 20: Hva elevene fikk lese da de hadde leseprosjekt
- Figur 21: Hvor mange ganger elevene har lest klassesett med bøker
- Figur 22: Oppgaver gitt sammen med boklesing
- Figur 23: Deltakelse i "Aksjon tXt"
- Figur 24: Om elevene leste bøkene det var utdrag fra i "Aksjon tXt"
- Figur 25: Utsagn om læreren
- Figur 26: Utsagn om bibliotekstilbud

Figur 27: Hva elevene vil gjøre med bøkene når de har lest dem

Figur 28: Type litteratur og lesing i fritiden

10 Tabeller

Tabell 1: Inntekts- og utdanningsnivå i kommunene der skolene er fra (valg av skoler og elever)

Tabell 2: Spredning og gjennomsnitt av fritidsaktiviteter (Tidsbruk fritidsaktiviteter)

Tabell 3: Nasjonal prøve i lesing (leseaktiviteter organisert av skolen)

Tabell 4: Sammenhengen mellom hvordan man velger bøker og hvor mye man leser i fritiden.

Tabell 5: Sammenhengen mellom hvor elevene får bøker fra og hvor mye de leser i fritiden.

Tabell 6: Korrelasjoner mellom hvor mye elevene leser og hva de vil lese om.

Tabell 7: Hvordan man vil ha det rundt seg når man leser og hvor mye man leser i fritiden.

Tabell 8: Sammenhengen mellom andre fritidsaktiviteter og tid brukt på lesing av bøker i fritiden.

Tabell 9: En kort oversikt over skolenes gjennomsnittlige arbeide med lesing.

Tabell 10: Leseaktivitet organisert av skolen og tid brukt på lesing av bøker.

Tabell 11: Hvor mye elevene leser i fritiden og hvor godt elevene liker aktiviteter knyttet til lesing på skolen.

11 Appendiks

Brev til foresatte	s. 122
Informasjon til skolene	s. 123
Elevspørreskjema	s. 124
Spørreskjema til lærerne	s. 134

11.1 Til foresatte i 10. klasse

I de siste åra har det vært mye fokus på norske ungdommers lesekompetanse. Offentliggjøring av resultatene fra PISA-undersøkelsen, som ble gjennomført i 2000 og i 2003, har blant annet skapt en debatt om norsk skole og elevers lesekompetanse. I de siste dagene har også resultatene fra de nasjonale prøvene i norsk og matematikk fra i fjor blitt offentliggjort.

I min hovedoppgave ved Universitetet i Oslo skriver jeg om 15-åringers lesevaner. I den forbindelse har jeg lagd et spørreskjema til 300 10.klassinger i Oslo og Akershus som omhandler lesing. Elevene og skolene vil være fullstendig anonyme.

Med vennlig hilsen

Kristin Sander Viken
(student)

Astrid Roe
(veileder)

11.2 Informasjon til skolene

I min hovedoppgave ved Universitetet i Oslo undersøker jeg 10. klassingenes lesevaner, og hvordan lærerne deres arbeider med lesing på skolen. I den forbindelse har jeg utarbeidet to spørreskjemaer, ett for elevene i 10. klasse og ett for norsklærerne deres. Skolen, lærerne og elevene vil være anonyme. I alt deltar ca. 300 elever fra Oslo og Akershus og deres norsklærere.

Elevspørreskjema:

- Jeg foreslår at undersøkelsen deles ut umiddelbart etter at elevene har levert inn den nasjonaleprøven i lesing den 27. januar.
- Undersøkelsen vil ta 15-20 minutter å gjennomføre. Elevene trenger ingen forhåndsinformasjon.

Lærerspørreskjema:

- For norsklærerne i 10. klasse.
- Undersøkelsen vil ta i underkant av 10 minutter å besvare. Det er fint om også denne blir besvart innen den 27. januar, eller etter avtale, slik at alt materialet kan hentes samtidig.

På forhånd tusen takk for deltakelsen!

Med vennlig hilsen

Kristin Sander Viken
Kristinsander8@hotmail.com
(Tlf: 66782132/ 91743657)

Astrid Roe
veileder og forsker ved UIO, (tlf:
22844400)

11.3 Spørreskjema om lesevaner

Dette spørreskjemaet dreier seg om lesing. Du skal ikke oppgi navnet ditt, bare om du er gutt eller jente. Svar så nøyaktig som mulig!

Jeg er (sett kryss)

Gutt	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------

Jente	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------

1. Hvor ofte leser du disse typene lesestoff? (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri/ nesten aldri	Noen få ganger i året	Omtrent 1 gang i måneden	Flere ganger i uka
Ungdomsblader/ tidsskrifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegneserier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skjønnlitteratur (Oppdiktete fortellinger sånn som romaner og noveller)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre bøker(fagbøker, hobbybøker, biografier, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aviser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Epost og websider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Hvor mye tid bruker du vanligvis hver dag på å lese bøker i fritiden? (Sett ett kryss).

Jeg leser ikke	<input type="checkbox"/>
Mindre enn 30 minutter hver dag	<input type="checkbox"/>
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	<input type="checkbox"/>
Mellom 1 og 2 timer hver dag	<input type="checkbox"/>
Mer enn 2 timer hver dag	<input type="checkbox"/>

3. Hvor mye tid omtrent bruker du per dag på disse aktivitetene: (Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Mindre enn 1 time	1-2 timer	2-3 timer	Mer enn 3 timer
Surfe og chatte på pc					
Spille playstation eller xbox					
Se på tv					
Gjøre lekser					
Være sammen med venner					
Idrett					

4. Hvor enig er du i disse utsagnene (Sett ett kryss på hver rad)

	Svært enig	Delvis enig	Delvis uenig	Svært uenig
Jeg leser bare hvis jeg må				
Å lese er min favoritt hobby				
Jeg liker å snakke om bøker med andre				
Jeg synes det er vanskelig å lese bøker				
Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang				
For meg er det å lese bortkastet tid				
Jeg liker å gå i bokhandelen eller i biblioteket				
Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger				
Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn noen få minutter				
Jeg leser nesten alltid bare begynnelsen av bøker, så legger jeg de vekk				
Akkurat nå leser jeg en god bok				

5. Hva heter favorittboka di? _____

6. Når du leser skjønnlitteratur, det kan være romaner, noveller eller fortellinger, hva liker du da helst å lese? (Sett ett eller flere kryss)

Barnebøker	
Ungdomsbøker	
Voksenbøker	

7. Hva forbinder du med ungdomsbøker? (Skriv ned)

8. Når du leser skjønnlitteratur, som romaner, noveller og fortellinger, hva liker du da å lese? (Sett ett eller flere kryss).

Kjærlighetshistorier eller historier om forelskelse	
Historiske fortellinger (handler om noe som skjedde for lenge siden).	
Fantasy og eller science fiction	
Grøssere	
Action eller krim(mye handling)	
Bøker om barn og unges problemer og/ eller vanskelige valg	
Humoristiske bøker (morsomme)	
Bøker om krig	
Bokserier man får kjøpt i matbutikken og i kiosker	

Annet: _____

9. Har du lest noen av de følgende bøkene? Hvis ja, sett kryss ved hvor godt du likte boka. Sett bare ett kryss for hver bok.

	Nei	Nei, men har lest annen bok av samme forfatter	Ja og likte den:			
			Svært godt	Godt	Den var ok	Likte den ikke
_____ (antall) Harry Potter bøkene av J.K. Rowling						
Ringenes herre, J.R. Tolkien						
Farlig trolldom, Marianne Curley						
Naiv super, Erlend Loe						
Yatzy, Harald Rosenløw Eeg						
Tyvenes herre, Cornelia Funke						
Markus og jentene, Klaus Hagerup						
Deppa jenter, Wilson						
Pygmeenes skog, Allende						
Fyrst Nids varsel, Stephen Donaldson						
Offeret, Kathrine Applegate						
Kunsten å inhalere, Ingelin Røssland						
The first cut is the deepest, Kjetil Johnsen						
Annas barn, Lindell						
Ufullendte fortellinger : om Númenor og Midgard, J.R.R. Tolkien						
Hvite niggere, Ingvar Ambjørnsen						
Dronningen, Arne Berggren						
Hundene i Riga, Henning Mankell						
Beatles, Lars Saabye Christensen						
En jeans og fire jenter, Ann Brashares						

10. Hvor får du bøkene du leser fra? (Sett ett eller flere kryss)

Foreldre	
Skolebibliotek	
Folkebibliotek	
Bokklubb	
Bokhandel	
Låner av venner	
Lærer	
Matbutikk eller kiosk	
I gave	

11. Når du skal finne deg en ny bok å lese, hva gjør at du velger en bok framfor en annen?
(Sett ett eller flere kryss)

Spennende forsidebilde og navn på boka	
Omtale bak på boka	
Tykkelsen	
Har hørt om eller lest noe forfatteren har skrevet før	
Anbefalt av venner	
Anbefalt av lærer	
Anbefalt av bibliotekar	
Anbefalt av noen i familien	

12. Hvis du skal kose deg med en bok, hvordan må det da være rundt deg? (Sett ett eller flere kryss)

Ro	
Må ha mulighet til å høre musikk samtidig	
Må sitte i en sofa eller god stol	
Må ha mulighet til å se tv samtidig	
Rett før jeg skal sove. Lese i senga	
Må ha mulighet til å spise og drikke samtidig	
Må ha mulighet til å legge meg ned på pulten eller sitte på gulvet	
Må ha god tid og mulighet til å lese i mer enn 30 minutter i ett strekk.	
Ha ro og sitte ved pulten holder for meg	

13. Hvor lenge har du hatt den norsklæreren du har nå? (Sett ett kryss).

8., 9. og 10. klasse	
9. og 10. klasse	
10. klasse	

Annet: _____

14. Et leseprosjekt kan gå ut på å lese flest mulige bøker, eller å lese en eller flere bøker og eventuelt skrive litt om dem over en bestemt tidsperiode. Hvor mange leseprosjekt har du hatt i løpet av ungdomsskolen? (Sett ett kryss)

Ingen	
1	
2	
3 eller flere	
Husker ikke	

15. Hva fikk du lov til å lese da dere hadde leseprosjekt? (Sett ett eller flere kryss)

Alt jeg ville så lenge det hadde skrift	
Skjønnlitteratur som jeg selv valgte	
Skjønnlitteratur som læreren plukket ut	
Faktabøker	
Biografier (handler om virkelige personer)	
Tegneserier	
Ukeblader	
Husker ikke hva jeg fikk lov til å lese	

16. a) Har læreren delt ut samme roman til alle i klassen noen gang?

Nei aldri	
Ja en gang	
Ja to ganger	
Ja tre ganger eller flere	

b) Hva het disse bøkene?

c) Likte du bøkene?

17. De gangene du har lest en hel bok i forbindelse med skolen, hvilke andre oppgaver har læreren gitt deg i tilknytning til boka? (Sett ett eller flere kryss).

Svare på spørsmål til hvert kapittel eller om hele boka	
Skrive logg	
Snakke om personene og handlingen i hele klassen eller i grupper.	
Lære om romanen som sjanger (-hva som kjennetegner en roman og hvordan den typisk er satt sammen).	
Se på forsidebildet først og så skrive hva jeg tror boka handler om	
Lese begynnelsen av boka og så dikta videre selv, før jeg leser resten av boka	
Dramatisere deler av boka	
En prøve om handlingen i boka	
Lage bokomtale	
Annet: _____	

18. Hvor mye tid har blitt brukt til lesing i norsktimene i 10. klasse? (Sett ett kryss)

Ikke avsatt tid på skolen	
I slutten av timene hvis vi har blitt ferdige med noe annet	
½ skoletime i uka	
1 skoletime i uka	
Brukt ½ -1 time i uka i en kortere periode	
Fått tilbud om å lese i arbeidstimer	

19. Har du vært med på "Aksjon LES!"? Du fikk utdelt en tynn bok med utdrag fra forskjellige bøker. (Sett ett kryss)

Ja hvert år på ungdomsskolen	
Vært med i to år	
Vært med i ett år	
Nei det har jeg ikke vært med på	
Husker ikke	

20. Husker du om du fikk lyst til å lese noen av bøkene det var utdrag fra i "Aksjon LES!- boka"? (Sett ett kryss)

Var ikke med på "Aksjon LES!"	
Ja jeg fikk lyst til å lese en av bøkene, men gjorde det aldri	
Ja jeg leste en eller flere av bøkene	
Nei jeg fikk ikke lyst til å lese noen av dem	
Husker ikke	

21. Svar så nøyaktig som mulig på disse utsagnene. (Sett ett kryss på hver linje)

	Svært enig	Delvis enig	Delvis uenig	Svært uenig	Vet ikke
Læreren vår sier at gode lesere blir gode skrivere					
Læreren har snakket med foreldrene våre om hvor viktig det er at barna deres leser på fritida					
Læreren vår er flink til å hjelpe meg til å finne bøker som passer for meg.					
Bibliotekaren på skolen er flink til å finne bøker som passer for meg					
I løpet av året har vi fått avsatt tid en eller flere ganger til å gå på biblioteket for å låne bøker.					

22. Hva liker du å gjøre med boka når du har lest den? (Sett ett eller flere kryss)

Legge den vekk og ikke lese noen ny bok før neste gang jeg blir bedt om det på skolen	
Legge den vekk og begynne på en ny bok med en gang.	
Snakke med venner om boka	
Diskutere boka med klassen og læreren	
Skrive logg om boka	
Svare på spørsmål om boka	
Lære om hvordan slike bøker er bygd opp og se om dette "passer" med min bok	

Spørsmål om den nasjonale prøven i lesing som du nettopp har tatt

23. Ble du ferdig med prøven på den tiden du fikk til rådighet?

Jeg ble ferdig med alt	
Jeg ble ferdig med nesten alt	
Jeg ble ferdig med halvparten av spørsmålene	
Jeg ble ferdig med under halvparten av spørsmålene	

24. Hvor mange oppgaver tror du at du har svart riktig på? (Sett ett kryss)

Nesten ingen	
Halvparten	
Nesten alle	
Alle	

25. Leseprøven inneholdt 8 tekster. Hvor mange av disse synes du var vanskelig å forstå? (Sett ett kryss)

8	7	6	5	4	3	2	1	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!

11.4 Spørreskjema til norsklærere

Arbeid med lesing

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut mer om hvordan norsklærere jobber med lesing på ungdomstrinnet. Takk for at du tar deg tid til å svare! Alle svar anonymiseres.

Kjønn

Mann	
------	--

Kvinne	
--------	--

Alder

Under 35 år	
35-44år	
45-55 år	
Over 55 år	

Hvor lenge har du hatt de(n) 10.klassen(e) du har nå?

8.9. og 10 klasse	
9. og 10. klasse	
10. klasse	

Annet: _____

1. Hvor enig er du i disse utsagnene? (Sett ett kryss for hver linje)

	Svært enig	Noe enig	Uenig	Svært uenig
Jeg er flink til å motivere elever til å lese skjønnlitteratur på fritiden				
Jeg kan ikke nok om dagens ungdomsbøker til å kunne veilede elevene i bokvalg				
Å lese litteratur blir altfor ofte nedprioritert siden vi også skal rekke så mye annet				
Vi har et godt skolebibliotek				
Bibliotekaren på skolen kan mye om skjønnlitteratur for ungdom og er flink til å veilede elevene				
Det er viktig å bruke relativt mye tid på vår litterære arv (Kanon)				
Det er nødvendig å kutte noe av den gamle litteraturen for å få tid til å lese mer nyere litteratur				

Eventuelle kommentarer: _____

2. Hvor ofte gjør du disse tingene? (Sett ett kryss for hver linje).

	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjelden/aldri
Bruker noveller eller utdrag fra tekster for å illustrere tema i prosjektarbeid og temaarbeid				
Snakker med foreldre om hvor viktig det er at barn leser bøker på fritiden				
Leser høyt for elevene				

3. Hvor mye tid i 10. klasse setter du av til lesing av skjønnlitteratur på skolen? (Sett ett eller flere kryss)

Ikke avsatt tid på skolen. Det må elevene gjøre hjemme	
I slutten av timene hvis elevene har blitt ferdige med det de skal gjøre	
½ skoletime i uka	
1 skoletime i uka	
Brukt ½- 1 time i uka over en kortere periode	
Fått tilbud om å lese i arbeidstimer	

4.

Hvor mange leseprosjekt har du hatt med 10. klassen(e) dine i løpet av ungdomsskolen?

Hva var målet med prosjektet/prosjektene? (Sett ett eller flere kryss)

Å lese flest mulige bøker i løpet av en tidsperiode	
Å lese tekster med samme tema	
Å lese et klassesett av en eller flere bøker	
Å lese en bok og så se filmatisering av boka etterpå	
Å lese en bok og se stykket dramatisert på en teaterscene.	

Annet:

5. Hva slags bøker fikk elevene lov til å lese da de hadde leseprosjekt?

Har ikke hatt et slikt leseprosjekt	
Romaner	
Novellesamlinger	
Tegneserier	
Ukeblader/magasiner	
Aviser	
Høre på lydbøker	
Fagbøker	
Biografier	

Eventuelle kommentarer:

6. Hvordan ble disse bøkene valgt ut?

Elevene valgte bøker selv	
Lærer valgte ut bøker elevene kunne velge mellom	
Lærer valgte bøkene	

Annet: _____

7. Hvilke bøker har du tilgang til som klassesett på skolen din?

8. Hvor mange ganger har 10.klassen(e) du har i norsk deltatt på "Aksjon LES!" ?

I 10. klasse	
I 9. klasse	
I 8. klasse	
Valgte å ikke delta	
Har ikke hørt om "Aksjon LES"	

9. Hvis klassen(e) din(e) har deltatt i ett eller flere år. Hva slags utbytte synes du elevene fikk av å delta?

10. Hvis du valgte å ikke delta i "Aksjon LES!": Hvorfor deltok du ikke?

11. Når klassen(e) dine arbeider med litteratur, hvor ofte gjør dere disse tingene?

	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Elevene dramatiserer tekst				
Elevene leser tekst høyt i klassen				
Lærer leser tekst høyt for klassen				
Elevene jobber med oppgaver i tilknytning til tekster				
Elevene lager hørespill				
Elever lærer tekst eller deler av tekst utenat				
Elevene lærer sjangerkunnskap i forbindelse med tekster de leser				

	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Lærer bruker tema fra tekster for å illustrere emner elever har i norsk og i andre fag				
Elevene og læreren diskuterer tekst i klassen				
Elevene, eller læreren leser litt fra en tekst og elevene dikter videre				
Læreren viser forsidebilde fra en bok og ber elevene skrive hva de tror boka handler om				
Elevene skriver logg fra det de har lest				
Læreren bruker tekster av forfattere som eksempeltekster for hvordan en god tekst skal være				
Læreren bruker tekster som utgangspunkt for å lære elevene å skrive person- og miljøskildringer				
Læreren lager en prøve til elevene om tekster elevene har lest				
Elevene lager bokomtale				

Annet: _____

12. Har du hatt mulighet til å tilby elevene å se film, teater eller et forfatterbesøk i forbindelse med bøker dere har jobbet med?

Å se en filmatisert bok på kino (eller video)	
Å gå i teater og se et dramatisert stykke som de har jobbet med på skolen	
Å få forfatterbesøk til skolen	

Eventuell kommentar: _____

13. Hvordan motiverer du elevene til å lese bøker?

14. Vi vet at gutter skårer generelt dårligere på lesetester enn det jentene gjør. Gjør du noe spesielt for å arbeide med guttenes lesekompetanse?

15. Vi vet fra PISA-undersøkelsene at norske elever ikke er spesielt glade i å lese. Det har vært en svak positiv endring fra 2000 til 2003.

a) Har du lagt om noe ved din undervisning omkring lesing de siste årene?

b) Hvilke grunner tror du det er til at elevenes lesevaner har hatt en svak positiv utvikling de siste par årene?

16. Hva mener du skal til for at elever skal bedre sine leseferdigheter?

17. I 2003 utlyste departementet et stipend lærere kunne få til videreutdanning i bl.a. norsk. For å få stipendet måtte man ha 30 studiepoeng (10vt) eller mindre i faget fra før. Søkte du?

Nei jeg har mer utdannelse i norsk, så jeg kunne ikke søke	
Nei, jeg var ikke interessert	
Ja og fikk stipend	
Ja, men fikk ikke stipend	

16. I disse dager gjennomføres nasjonale prøver i lesing for andre gang. Hva bruker du og skolen din resultatene fra prøvene til?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!